



Revista
Educação em Questão

v. 46, n. 32, maio/ago. 2013

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735

Revista Educação em Questão

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – ISSN | 0102-7735



Natal | RN, v. 46, n. 32, maio/ago. 2013

Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Ângela Maria Paiva Cruz

Diretora do Centro de Educação
Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Alda Maria Duarte Araújo Castro

Comitê Científico

Adair Mendes Nacarato | USF
Ana Chrystina Venâncio Mignot | UERJ
Ana Maria Iorio Dias | UFC
Antônio Gomes Ferreira | Universidade de Coimbra
Carlos Henrique Carvalho | Universidade Federal de
Uberlândia
Dalila Andrade Oliveira | UFMG
Daniel Hugo Suárez | Facultad de Filosofía y Letras |
Universidad de Buenos Aires
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
Elsa Lechner | Universidade de Coimbra
João Ferreira de Oliveira | UFG
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Lucídio Bianchetti | UFSC
Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | Fairfield |
U.S.A
Maria Arisnete Câmara de Morais | UFRN
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | PUCRS
Mariluce Bittar | UCDB
Marly Amarilha | UFRN
Nicholas Davies | UFF
Telma Ferraz Leal | UFPE
Valentín Martínez-Otero Pérez | Univ. Complutense de Madrid
Wagner Rodrigues Valente | UNIFESP

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Iran Abreu Mendes
Alessandra Cardozo de Freitas
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Antônio Cabral Neto
Maria da Conceição F. Botelho Sgadari Passegi

Bolsistas

Nilzete Moura Santos
Raíra Mércia da Cunha

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Revisão de Linguagem

Afonso Henriques da Silva Real Nunes
Magda Silva Neri

Revisão de Normalização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

Editoração Eletrônica

Nilzete Moura Santos

Indexadores

EDUBASE | Universidade Estadual de Campinas
Diadorim – Diretório de Informações da Política Editorial das
Revistas Científicas Brasileiras
GeoDados | Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación
Educativa | IRESIE | México | D.F.
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas
Científicas da América Latina, el Caribe, España y Portugal
| LATINDEX
Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades
| CLASE
Sumários.org | Sumários de Revistas Brasileiras

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral
do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do
Norte (UFRN). Publica artigos inéditos de Educação resul-
tantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e
documentos históricos.

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte | UFRN
Biblioteca Setorial | CCSA

Revista Educação em Questão

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN
CEP | 59072-970

Fone | Fax | 084 | 3342-2270

E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br

Site | www.revistaeducacao.educ.ufrn.br

Portal | <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal,
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 46, n. 32 (maio/ago. 2013).

Periodicidade quadrimestral

ISSN – 0102-7735

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Universidade Federal do Rio
Grande do Norte. IV. Título.

RN|BS|CE

CDD 370
CDU 37 (05)



Sumário

Summary

Editorial	5	Editorial
Artigos		Articles
A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global <i>Stephen J. Ball, Patrick Bailey, Paula Mena, Pablo Del Monte, Diego Santori, Chun-ying Tseng, Helen Young, Antonio Olmedo</i>	9	The constitution of teacher subjectivity in Brazil: some global context <i>Stephen J. Ball, Patrick Bailey, Paula Mena, Pablo Del Monte, Diego Santori, Chun-ying Tseng, Helen Young, Antonio Olmedo</i>
A Profissão Docente à prova da Nova Gestão Pública: a reforma Inglesa da Terceira Via <i>Romuald Normand</i>	37	Teacher Profession under questioning of New Public Management: the Third Way British reform <i>Romuald Normand</i>
As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? <i>Dalila Andrade Oliveira</i>	51	Teacher education policies and the crisis of teacher professionalization: to where the valorization is going? <i>Dalila Andrade Oliveira</i>
Formação dos oligopólios na educação superior privada brasileira: sobreimplicação no trabalho docente <i>Aline Veiga dos Santos, Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif, Vera Lúcia Jacob Chaves</i>	75	Formation of oligopolies in the brazilian private higher education: superimplication in professors' work <i>Aline Veiga dos Santos, Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif, Vera Lúcia Jacob Chaves</i>
Qualidade na educação infantil em instituições brasileiras: contributos de pesquisas acadêmicas para o debate <i>Daniele Ramos de Oliveira, Célia Maria Guimarães, Elieuzza Ap. de Lima</i>	98	Quality in early childhood education in brazilian institutions: academic research contributions to the debate <i>Daniele Ramos de Oliveira, Célia Maria Guimarães, Elieuzza Ap. de Lima</i>

As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012) <i>Livia Fraga Vieira</i> <i>Tiago Grama Oliveira</i>	131	Childhood teacher working conditions in Brazil: some research findings (2002-2012) <i>Livia Fraga Vieira</i> <i>Tiago Grama Oliveira</i>	
Gênero, sexualidade e docência: (re)pensando práticas <i>Cássia Cristina Furlan</i> <i>Verônica Regina Müller</i>	155	Gender, sexuality and teaching: rethinking practices <i>Cássia Cristina Furlan</i> <i>Verônica Regina Müller</i>	
Ensino da argumentação: construindo práticas <i>Telma Ferraz Leal</i> <i>Ana Carolina Perrusi Brandão</i>	179	Teaching of argumentation: constructing practices <i>Telma Ferraz Leal</i> <i>Ana Carolina Perrusi Brandão</i>	
Qualidade da educação e política de remuneração docente: quais as implicações dessa relação? <i>Adriana Duarte</i> <i>Savana Diniz Gomes Melo</i>	202	Quality in education and teacher remuneration policy: what are the implications of this relation? <i>Adriana Duarte</i> <i>Savana Diniz Gomes Melo</i>	
Documento		Document	
Entrevista com Claude Lessard: reflexões sobre a valorização docente na província do Québec, Canada	226	Interview with Claude Lessard: reflections on teacher valorization in the province of Québec, Canada	
Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão	241	General rules for publications in the Revista Educação em Questão normas	



Editorial

Editorial

Desde as últimas décadas do século XX, professores e pesquisadores de sistemas educacionais mundiais refletem sobre um bom ensino de Matemática. Sabemos que não é uma reflexão simples, única, direta, clara, definitiva. Partem de diferentes enfoques de interpretação dessa problemática com respostas parcialmente esclarecedoras, dependendo das finalidades da Educação Matemática, priorizando contextos sociais, políticos e culturais, relacionando com abordagens psicológicas e sociológicas sobre a aprendizagem matemática situada. Nesse sentido, matemáticos, epistemólogos, pedagogos e educadores matemáticos salientam mais e mais que a concepção de Matemática influencia decisivamente no que se ensina e no como se ensina. Está cada vez mais desafiante abarcar a multiplicidade da Matemática como uma atividade e um corpo de conhecimentos, por suas mudanças ao longo dos tempos nos seus aspectos mais essenciais, que a transforma constantemente em um sistema organizado, linguagens, instrumentos ou atividades de cujas perspectivas refletem problemáticas emergentes de meios sociais, culturais, políticos, econômicos e científicos. Ano a ano, deparamo-nos com resultados de avaliações de desempenho dos estudantes como os indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), apontando para o baixo rendimento escolar em Matemática. Em relação ao ensino de Matemática, diversas decisões têm sido tomadas, embora com tímidos resultados. Será que a educação tem se desenvolvido em círculos ao em vez de avançar efetivamente? O que fazer para que possamos, em um futuro próximo, alcançar bons resultados na aprendizagem matemática dos nossos estudantes? Sabemos da necessidade do apoio dos familiares de cada aluno, mas essa é uma tarefa que transcende as atividades escolares. O que precisamos mudar? Será que atitudes coincidentes com os interesses do processo de ensino e aprendizagem de cada área do conhecimento e do interesse dos estudantes em construir saberes que os instiguem e os conservem envolvidos no ato de aprender resultarão em nova maneira de conduzir o ato de ensinar e aprender? Nessa perspectiva, conforme as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN), a educação deve priorizar a contextualização dos conteúdos de modo a dar significado aos planos



6

de estudo e incentivar as discussões em torno de temas de relevância social. Para que essa intenção seja alcançada, é preciso, entretanto, experimentar intervenções metodológicas voltadas aos interesses dos estudantes de forma simultânea. A abordagem matemática por meio de projetos investigatórios é uma metodologia que busca estabelecer um vínculo entre conteúdos abordados em sala de aula e assuntos de interesse dos alunos. Em que nível tal abordagem proporcionará aos estudantes o desenvolvimento de sua formação para uma cidadania dita então sustentável? Diante de crises sociais em que muitos povos se encontram, surgem dificuldades de toda ordem; a educação é uma das áreas atingidas. Talvez seja esse um dos fatores determinantes do modo como a vida da população atual vai se constituindo. Os recursos disponibilizados para a reorganização do sistema educacional se ampliam, mas eles, por si só, não podem concretizar tal reorganização, uma vez que exigem um grau de apropriação, atitude, competência e habilidade por parte de quem está inserido no processo educativo, estabelecido diretamente nas escolas. Diversas pesquisas apontam que alguns de nossos professores têm se apropriado desses recursos e efetivado, de fato, em nossas escolas, um modo mais ativo de ação docente, levando os alunos a uma atitude mais autônoma em relação a sua aprendizagem. É comum alguns professores – formados ou em formação – afirmarem que não precisaram de determinados aparatos didáticos ou conceituais para aprender e ensinar Matemática. Entretanto, o que a escola, através dos seus professores, desejam é que o processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina conduza o alcance de autonomia e da aquisição ou desenvolvimento de competências e habilidades para leitura, compreensão e explicação da vida, da natureza e da cultura, de modo que o aluno conduza sua vida de forma cidadã. O que queremos, na verdade, é que nossos alunos obtenham formação conceitual, procedimental e atitudinal indispensável à sua formação cidadã. Porém, é relevante considerar a Matemática como uma atividade referente à efetivação de um pensamento ativo que ajuda a construir soluções para os processos lógico-interrogativos surgidos no dia a dia. Na interpretação e explicação desse processo, é necessário imprimirmos um sentido socioepistemológico ao conhecimento elaborado tendo em vista o seu desdobramento metodológico para o ensino da Matemática. Atualmente, os modelos avançados em Matemática se configuram na descrição e divulgação das biotecnologias de ponta como, por exemplo, os estudos sobre genoma humano, alimentos transgênicos, recuperação da informação e clonagem de



seres vivos. Temas como esses refletem os avanços tecnológicos alcançados no decorrer da história da ciência e da tecnologia em contextos sociais diversos, a partir do exercício de busca da representação matemática da realidade e suas possibilidades de alteração e transformação dos processos sócio-cognitivos de geração, organização e disseminação de conhecimentos. Por sua vez, a elaboração de uma linguagem matemática cada vez mais sofisticada e sua transformação em instrumento capaz de ler, explicar e modificar a realidade humana é indispensável para orientar a preservação da vida no planeta Terra. Todavia, o desenvolvimento ampliado dessa construção humana tem contribuído para aumentar a vida de poucos e impossibilitar o desenvolvimento da vida da maioria. A materialização desses aspectos referentes à via de mão dupla representada pelo desenvolvimento irracional da ciência e da tecnologia, por meio de três polos pelos quais a matemática opera – o pensamento, a linguagem e a prática matemática – tem se materializado, principalmente, com a criação e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), os computadores, as redes de transmissão de energia, a medicina e a biologia. O crescimento do domínio ilimitado das tecnologias de vida e morte, com respaldo nesses três polos, tem convergido para que a Matemática antes considerada um sinal de vida e de caminho para a luz – como dizia Platão sobre o mito da caverna – tenha se transformado em um processo quase retrógrado de volta à escuridão, transformando-se em Matemática para a morte, pois, com o advento da física nuclear, da mecânica quântica e das guerras implantadas pela biopirataria e pela fabricação de vírus letais em série, a Matemática se tornou um agente para enriquecimento das indústrias da energia nuclear, da balística, dos satélites militares e dos mísseis cada vez mais certos e mortais. Esse momento é de grande reflexão e de repensarmos, enfim, o que devemos e o que queremos ensinar aos nossos alunos. Dessa forma, podemos agir para que a Matemática não ocupe o lugar de “assassina das indigências”, uma vez que, a cada instante, temos assistido ao processo de seleção social, do empobrecimento dos já pobres e a ampliação de um analfabetismo não mais justificado: o analfabetismo matemático. É necessário, portanto, que desenvolvamos, com mais firmeza, as matemáticas para a cidadania e para a preservação da vida, levando em consideração a exploração e a valorização do patrimônio cultural local, sua história e os fundamentos sócio-cognitivos e culturais, construídos no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, o estabelecimento de uma consciência matemática ambiental e sua consequente



implicação na alfabetização funcional, bem como o esclarecimento acerca das questões éticas e dos valores humanos nos levam a administrar melhor os usos das possibilidades sócio-cognitivas advindas do conhecimento matemático e suas implicações para a formação de uma sociedade aprendente.

Iran Abreu Mendes

Conselho Editorial da Revista Educação em Questão



A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global

The constitution of teacher subjectivity in Brazil: some global context

Stephen J. Ball, Patrick Bailey,
Paula Mena, Pablo Del Monte, Diego Santori,
Chun-ying Tseng, Helen Young, Antonio Olmedo
Universidade de Londres

Resumo

Este artigo explora aspectos das reformas educacionais que estão ocorrendo no Brasil, relacionando-os com uma 'visão global' que se aproxima das tendências e semelhanças que podem ser encontradas nas reformas educativas neoliberais em todo o mundo. Nós vamos delinear inúmeros processos inter-relacionados que se fazem presentes na escola como um local de trabalho, incluindo a intensificação do trabalho docente, a flexibilização da força de trabalho no ensino e a liberação da oferta de serviços na educação pública. O que será mostrado é que esses processos tem sido determinados por políticas neoliberais em escala global, por intermédio de uma combinação de privatizações *endógenas* e *exógenas*. As reformas que ocorrem no Brasil, e em muitos lugares, agem poderosamente não somente sobre as práticas e os valores da educação pública, mas também sobre as relações sociais no interior da escola e no entorno e para além do escolar. Elas tem um impacto significativo sobre o profissionalismo docente e opera para constituir docentes e suas subjetividades como performance e competição. Embora enfatizemos tendências gerais das reformas educativas neoliberais, também assistimos a algumas políticas locais específicas em inúmeros países.

Palavras-chave: Reforma educacional. Neoliberalismo. Performatividade. Trabalho docente.

Abstract

This paper explores some of the educational reforms which are taking place in Brazil and sets these within a 'global overview' which pays close attention to the trends and commonalities which can be seen in neoliberal education reforms around the world. We will outline a number of interrelated processes that are acting on the school as a workplace, including intensification of teachers' work, flexibilisation of the teaching workforce, and the liberalisation of the supply side of public education. What will be shown is that these processes are being informed by neoliberal policy enactments on a global scale through a combination of endogenous and exogenous privatisations. The reforms taking place in Brazil, and elsewhere, act powerfully not only on the practices and values of public education, but also on the social relationships within the school and supra-school environment. They have a significant impact on teacher professionalism and work to constitute teachers and their subjectivity in line with performance and competition. Although we highlight general trends in neoliberal educational reforms, we also attend to some of the local specificities of policy enactments in a number of different countries.

Keywords: Educational reform. Neoliberalism. Performativity. Teachers' work.



Introdução

A expansão do movimento de reestruturação econômica global nas três últimas décadas tem produzido notáveis desenvolvimentos similares por todo o mundo. Em particular, este processo de transformação tem modificado drasticamente como pensamos e concebemos a natureza da escolarização. Além disso, tem resultado em uma profunda mudança no modo como conceptualizamos profissionalismo docente. Docentes são mobilizados a atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global. A redefinição do profissionalismo docente *paripassu* com as reformas educacionais contemporâneas delimita espaço para os docentes como seres autônomos; de modo mais significativo, produz novos docentes que internalizam as exigências da performatividade e, assim, tornam-se auto-regulados e “autônomos” em uma nova sensibilidade.

10 Alguns aspectos desta dupla reestruturação – autonomia e performatividade – são evidentes no Brasil. Em meados dos anos 90, durante a administração de Fernando Henrique Cardoso, o sistema educacional foi reformado com a introdução de uma agenda política que teve impactos significativos sobre a vida docente, estudantil e, por isso, sobre a sociedade brasileira. Com a nova lei de educação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), promulgada em 1996, e outros instrumentos, inicia-se um processo de descentralização que traz consigo novas formas de governança: ao mesmo tempo em que estados e municípios tornam-se responsáveis pela administração e oferta da educação, nos diferentes níveis, as escolas, como unidades, são chamadas a se tornarem mais autônomas em seu funcionamento. Entretanto, o estado central (União) manteve a avaliação como sua responsabilidade, assim como a produção de relatórios sobre a oferta da educação, ambos servindo como tecnologias de controle e recentralização.

Simultaneamente, o currículo tem sido modificado com a introdução de novas abordagens – currículo baseado em competências – acompanhando as orientações de Agências Internacionais, tais como Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) etc. Nesse sentido, a reforma no Brasil e em inúmeros países deve ser considerada no contexto de expansão de um discurso político mais amplo que promove uma educação funcional para



as demandas da chamada “economia global”. Os dispositivos políticos e os componentes ideológicos incorporados nesse discurso agem poderosamente tanto na definição do currículo como nas identidades docentes e em sua constituição como profissionais. Isso ocorre porque mesmo que descentralização e autonomia sejam duas peças chave na reformulação da oferta educacional, o funcionamento da reforma também incorpora medidas que restringem a autonomia e o profissionalismo docente.

Mesmo que os governos mais recentes tenham afirmado uma maior presença e uma responsabilidade mais ativa do estado central (União) na oferta da educação e de condições de trabalho mais decentes para o magistério, os caminhos do que é conhecido como tendências neoliberais podem ser encontrados em uma complexidade de redes, ideologias e eventos interconectados. Esta é a razão pela qual é importante reconhecer que reformas e resistências, operando em vários níveis, podem ser interpretadas como respostas ativas para o conjunto de concepções e práticas neoliberais que impactam os docentes em todo o mundo. De fato, é importante observar que as ações coletivas de resistência tem sido significativas no Brasil (p.ex., no caso do Piso Nacional de Salário), assim como em outros lugares, tal como no Chile, de acordo com cada condição local.

Educação é uma arena de lutas políticas em que a contestação de uma política no nível micro ou macro pode redefinir o curso das políticas no futuro. (LARNER, 2000).

Este artigo apresenta alguns aspectos desse contexto global para buscar um entendimento mais amplo a respeito dos processos que estão ocorrendo no Brasil. Iniciamos descrevendo alguns mecanismos típicos do conjunto das políticas neoliberais que podem ser encontrados nas reformas educacionais em todo o mundo, para depois argumentar que esses componentes políticos, e em seu conjunto mais amplo, como discursos políticos, funcionam para reconstituir as subjetividades docentes. Não obstante, identificamos e isolamos tendências gerais, efeitos e similaridades dentre as reformas neoliberais, o que não expressa uma compreensão monolítica e singular de tais processos. Nesse sentido, ressaltamos a importância de uma atenção para os contextos nacional, regional e local, nos quais tais reformas ocorrem. Concordamos com a avaliação de Springer (2010, p.1031) de que o “Neoliberalismo é apropriadamente compreendido tanto como uma prática política, social e cultural,



baseada na especificidade local, como uma racionalidade econômica globalmente informada.”

Neoliberalismo e reformas educativas

Um dos mais penetrantes e consistentes argumentos subjacentes às reformas educativas contemporâneas é a assertiva de que a mão invisível do mercado inexoravelmente produzirá escolas melhores. (APPLE, 2004). Esta ideia é expressão do que geralmente é referido como neoliberalismo, um conjunto de noções e práticas de governança que estendem o modelo das relações de mercado para áreas anteriormente reguladas por outras racionalidades. (LARNER, 2000). Neste novo quadro de mercado, as escolas tornam-se mais suscetíveis a medidas externas baseadas em resultados e mais receptivas aos desejos dos consumidores. Assim, uma ênfase maior é dada à gestão baseada na opinião pública, a qual inclui o aumento dos testes nacionais e da inspeção escolar, a fim de atrair consumidores e maximizar o rendimento. Escolas são tornadas unidades de negócios que competem umas com as outras “[...] para assegurar que acolham uma população (estudantes) considerada mais provável para um bom desempenho em relação a medidas externas.” (BALL; YOUDELL, 2007, p. 44). Em outras palavras, há uma expectativa de que as escolas operem “[...] mais como empresas privadas, para se introduzirem no mercado, para competirem uma com a outra por estudantes e por mais recursos.” (SMYTH, 1996, p. 39).

Deve ser brevemente mencionado que a ação das organizações internacionais na introdução das mudanças educacionais no Brasil tem sido crucial no delineamento dessas reformas em educação a partir de uma orientação neoliberal. A mesma situação tem sido observada em outros países latino-americanos no mesmo período histórico. (GENTILI; SUAREZ; STUBRIN; GINDIN; 2004). Organizações internacionais multilaterais, tais como CEPAS, UNESCO e o Banco Mundial têm definido uma série de orientações como narrativas que requerem: a existência de uma nova ordem globalizada com novas formas de produção às quais os sistemas de educação devem se adaptar; que a educação seja funcional no fornecimento de força de trabalho qualificada e na contenção da pobreza; a descentralização e autonomia institucional como forma de se obter uma oferta mais eficiente de educação. (SILVA; ABREU,



2008). Ademais, no que se refere à carreira e formação docente, Myriam Feldfeber (2007, p. 446) identifica alguns desses dispositivos neoliberais importados nas reformas educativas na América Latina: “[...] redefinição da carreira docente por meio da flexibilização do trabalho, salário baseado no mérito, incentivos baseados no desempenho, incentivos para atrair ‘o melhor’ para a profissão, avaliações baseadas em ‘regras objetivas’, mecanismos de certificação e definição de padrões em nível nacional e internacional.”

Sem dúvida, há muitas formas por meio das quais o trabalho docente está sendo remodelado. Essas formas incluem os termos e condições de contratação do corpo docente, e os modos como são formados, avaliados e representados. Há muitos e diferentes elementos nesse processo, os quais considerados em conjunto agem para corroer a autonomia profissional e a autoridade docente, ao mesmo tempo em que abrem espaço para a emergência da competição, para setores privados e para a busca de lucro em educação como algo possível, e mesmo necessário. O que será mostrado aqui é que isso está sendo obtido por meio de uma combinação de formas de privatização, *endógena* e *exógena*, como parte de um fenômeno global. A fim de entender as várias formas pelas quais o profissionalismo docente está sendo enfraquecido, esboçaremos processos variados e inter-relacionados que agem na escola como local de trabalho, incluindo a intensificação do trabalho docente, a flexibilização da força de trabalho no ensino e a liberalização dos serviços da educação pública. Antes, porém, a privatização endógena será apresentada e explicada em relação ao crescimento da Nova Gestão Pública na educação pública.

13

Privatização endógena

Nova Gestão Pública (NGP)

Docentes e seu trabalho são cada vez mais objeto de regulação, intervenção e prescrição. Isso é reconhecido, em parte, por uma carga política de desconfiança sobre os docentes e por uma ortodoxia política da nova direita/neo-conservadora que, embora não onipresente, é internacionalmente proeminente. (APPLE, 2001). Uma gestão performática (baseada no desempenho) e sistemas de prestação de contas e responsabilização (accountability) têm colonizado os sistemas educacionais em todo o mundo. Um processo que pode



ser personificado na figura do “gestor” e que está alimentado pelos discursos e práticas do que algumas vezes é denominado Nova Gestão Pública (NGP). A proliferação da NGP em educação é um exemplo primoroso da privatização endógena, a qual “[...] envolve a importação de idéias, técnicas e práticas do setor privado a fim de tornar o setor público mais mercadológico e mais parecido com as empresas.” (BALL; YOUDELL, 2008, p. 14).

De forma mais significativa, a NGP funciona, ao lado das políticas centralizadas, como um princípio organizacional e operacional. Nesse sentido, a NGP cria as condições para o desenvolvimento de uma cultura da performatividade nas escolas, “[...] um regime de responsabilização que emprega julgamentos, comparações e mostras de ‘qualidade’, ou momentos de ‘promoção’ ou inspeção.” (BALL, 2008, p. 49). Por meio desse regime, o trabalho docente e as relações que estabelece com funcionários e estudantes ficam reduzidas a uma contabilidade ligada diretamente aos requisitos do mercado de indicadores de competição e desempenho (performance). A celebração da gestão ou ‘funções diretivas’ nas escolas, como oposição aos docentes, é uma parte muito simbólica desse processo. ‘Funções diretivas’ são crescentemente fortalecidas com um número maior de responsabilidades, com formas variadas, que podem ser vistas como figuras-chave nas reformas neoliberais e na ‘modernização’ do setor público. Elas “[...] desempenham uma função-chave no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e na sua substituição pelos regimes empresariais-competitivos – um processo de ‘desprofissionalização’ [docente].” (BALL, 2008, p. 47).

A aplicação e a execução da NGP em países ‘emergentes e em desenvolvimento’, no mundo, podem ser vistas em iniciativas como a ‘Educação para Todos’, liderada pela UNESCO. O ‘movimento’ descreve a si mesmo com um ‘compromisso global para prover educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos... Como agência líder, a UNESCO foca suas atividades em cinco áreas-chave: diálogo político, acompanhamento, advocacia, mobilização de financiamento e desenvolvimento de capacidade’ (UNESCO). Essas ‘cinco áreas-chave’ na prática envolvem a importação de tecnologias performáticas via aplicação de políticas gerais delineadas para impor sistemas de responsabilização/prestação de contas e de gestão performática nas escolas. Sem dúvida, um dos seis objetivos esboçados pela UNESCO é ‘melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e garantir a excelência para todos, para que resultados de aprendizagem reconhecidos



e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, matemática e habilidades essenciais para a vida' (UNESCO). A redução da educação a resultados mensuráveis nesse sentido, como mostrado acima, é um elemento chave da NGP e, como veremos, realimenta o docente, sua subjetividade e seu trabalho.

Reprofissionalização e desprofissionalização

Nesse processo endógeno, e por meio dele, há uma inserção de novas sensibilidades, práticas e formas de subjetividade nas escolas, um processo dual de 'reprofissionalização' e 'desprofissionalização'. Reprofissionalização talvez seja melhor compreendido como uma mudança de ênfase, que se distancia das capacidades profissionais docentes, em direção a capacidades transformacionais dos líderes individuais e gestores do setor público. Ao mesmo tempo, docentes são desprofissionalizados com a perda de autonomia para a tomada de decisões, por um deslocamento do julgamento para o critério de medida, por um maior controle e vigilância sobre o seu trabalho, e por um currículo cada vez mais prescritivo e com metas de desempenho centralizadas.

A intensificação do trabalho docente também contribui para a erosão da autonomia e da autoridade profissional. Está diretamente ligada ao aumento do gerencialismo e da performatividade. Larson (1980, p. 166-167) vê a intensificação como "[...] um dos modos mais tangíveis em que privilégios laborais de trabalhadores educados são corroídos [...]" e contribui para o que Hargreaves (1994, p. 118) descreve com um estado individual e institucional de "[...] sobrecarga crônica e persistente, que reduz áreas de discernimento pessoal, inibe o envolvimento e o controle sobre o planejamento de longo prazo, e promove a dependência de especialistas e de materiais produzidos externamente."

Apple observa que "[...] tanto diretores quanto docentes vivenciam cargas de trabalho pesadas e demandas sempre crescentes de prestação de contas [...]", e acrescenta que "[...] esses movimentos são verdadeiramente globais. Suas lógicas têm se espalhado rapidamente para muitas nações." A intensificação também pode ser vista como um sintoma da 'proletarização' docente (APPLE, 1982; 1986; HILL, 2006; HYPOLITO, 2004; OZGA; LAWN, 1981) e como um demonstrativo da preocupação neoliberal por eficiência e produtividade que alinha oferta educacional com a economia política da



globalização e os imperativos da competição internacional. Merson (2000, p. 160) argumenta que “[...] uma resposta para uma maior competição internacional, comum para a Nova Direita e para os modernizadores, tem sido olhar para ganhos dos trabalhadores em eficiência e produtividade. Isso tem levado à intensificação do trabalho de professores.”

No Brasil, o tema dos salários do magistério e a flexibilização do trabalho são mascarados por uma representação sobre os docentes como pertencentes às classes médias. Docentes de escolas pública enfrentam uma ambivalência em relação à sua classe, uma vez que seus relacionamentos, seu local de trabalho, o lugar onde vivem, são pertencentes ao ambiente de classe trabalhadora, e mesmo assim ainda são considerados como profissionais que realizam “[...] um trabalho intelectualizado de classe média.” (HYPOLITO, 2010). Como tal, os docentes podem ser percebidos como profissionais que, como qualquer outro profissional, devem desempenhar suas funções para manter um status, o que pode operar contra um apoio popular para as causas docentes. Independentemente de quão controversa esta idéia possa ser, a proletarização da profissão docente torna-se invisível ou percebida como justa no contexto da acirrada competição entre trabalhadores de classe média. De fato, o conceito de desprofissionalização aplicado ao contexto brasileiro obscurece o fato de que aos professores e às professoras, historicamente, têm havido uma negação do status profissional desfrutado por outras ocupações de classe média, situação de ter o status profissional negado, não uma única vez, mas duas vezes; vamos desenvolver este argumento mais adiante. Referindo-se ao contexto brasileiro, Hypolito (2004, Introdução, § 2 e 7) identifica, de forma pertinente, a “[...] profissionalização como uma terra prometida e um sonho negado [...]”, acrescentando que “[...] tem havido indicações visíveis de que este discurso tem sido usado muito mais para criar uma ilusão de que passos significativos estão sendo dados nesta direção, quando, de fato, o que tem acontecido é a criação de políticas educacionais e administrativas que servem mais para negar ao invés de afirmar práticas profissionais.”

Uma outra característica da desprofissionalização e da desqualificação, em termos mundiais, pode ser vista no reducionismo e na ‘racionalização’ dos cursos de formação docente e na abertura para novos tipos de cursos de capacitação, menos acadêmicos e mais flexíveis; por exemplo, ‘*Teach for America*’ nos EUA, ‘*TeachFirst*’ na Inglaterra, e mais recentemente “*Teach for All*”, que está apoiando iniciativas no Brasil, Chile, Argentina, Israel, Líbano,



China, Alemanha, Estônia, Letônia, Lituânia, Bulgária e Austrália. (BALL; JUNEMANN, 2011; KINCHELOE, 2009). Essas iniciativas removem muito do conteúdo teórico e crítico da formação docente e visam colocar estudantes recém graduados, os mais bem qualificados, em salas de aula de escolas “desafiadoras” após poucas semanas de treinamento para um compromisso de dois anos. São iniciativas basicamente financiadas por corporações filantrópicas, embora possam ser também subsidiadas com verba pública, e são o exemplo do aumento da presença do setor privado como peça chave, globalmente falando, para as políticas educacionais e para a prestação de serviços; a Fundação Bill e Melinda Gates é uma dentre inúmeras organizações filantrópicas que, por exemplo, financiam *Teach For America*, e na Inglaterra vários bancos comerciais e de investimentos, tais como HSBC e Goldman Sachs, também estão muito envolvidos¹.

Em um detalhado estudo que enfatiza sérios problemas com a efetividade das práticas de ensino promovidas pelo ‘*Teach for America*’ (TFA), Heilig e Jez (2010, p. 1) observam que “TFA não é um programa de formação docente tradicional. Ao invés da extensa preparação que os educadores tradicionalmente recebem em uma formação de quatro anos “[...] os inscritos no *Teach for America* assistem a um programa de treinamento de cinco semanas no verão, entre o período de sua formatura e o início de suas novas atividades de ensino.” Embora a retórica governamental mundo afora constantemente afirme a importância de professores bem formados e qualificados, seus entusiásticos apoios a programas como esses soam muito contraditórios.

17

Flexibilização

○ neoliberalismo global dirige-se para a flexibilização, na qual se pode identificar vários elementos que contribuem para a desprofissionalização docente, e que estão assentados numa relação antagônica com o profissionalismo tradicional. Inicialmente, há a desregulação do trabalho docente, com o concomitante crescimento de vários trabalhadores não docentes com baixos salários assumindo responsabilidades em salas de aula. Na Inglaterra², por exemplo, desde a década passada tem havido um grande aumento no número de assistentes de ensino nas escolas, com leis relativas ao trabalho muito flexíveis para a contratação de pessoal. Isso está articulado com as políticas



governamentais como forma de liberar o tempo dos professores por meio da transferência de atividades não essenciais para esse pessoal de apoio. Stevenson (2007, p. 235), entretanto, observa que “[...] em algumas áreas, tais como aquelas relativas à burocracia e à administração, há alguma disputa sobre o que seja atividade não essencial. Portanto, o que está enviesado é que *tarefas não-essenciais* envolverão muitos aspectos do trabalho docente, cruciais para as tarefas centrais do ensino, incluindo planejamento, transmissão e avaliação de conteúdos para classes inteiras de estudantes.” Classificações ambíguas de tarefas não-essenciais resultam em uma tendência à baixa remuneração, a pessoal de apoio e assistência com formação menos qualificada para empreender importantes trabalhos anteriormente atribuídos à jurisdição profissional docente, por vezes referentes a qualificações múltiplas, com o efeito de desgastar a autoridade e o profissionalismo docente. Isso também pode ser compreendido como um processo de fragmentação, em que a (re)distribuição de tarefas, práticas e equipe resulta, em alguns casos, na redefinição de aspectos do trabalho docente como não profissionais, o que tem o efeito de corroer o conhecimento unitário das práticas de ensino, o que coloca os professores como intercambiáveis e descartáveis.

18

A flexibilização pode igualmente ser vista como a subordinação docente ao pagamento por desempenho, o que é parte de um processo de individualização da privatização e mercadorização em que os professores são postos em relações competitivas uns com os outros – como já observado acima – e contribui para a desagregação do poder político e coletivo da profissão docente e de seus sindicatos. (KESSLER; PURCELL, 1991). Esse processo tem um efeito de desprofissionalização à medida que a progressão na carreira e o aumento de salários “[...] estão amarrados ao alcance de resultados padronizados orientados de forma centralizada, [os quais são] indiscutivelmente um dispositivo para aumentar o controle gerencial.” (FORRESTER, 2011, p. 7). Este é um fenômeno global, com pagamento de professores por desempenho implantados em vários países, tais como EUA, Nova Zelândia, Israel, Hong Kong, Japão e Austrália. (BALL, 2008; BELL; STEVENSON, 2006). A construção da substituição e da performatividade também estabelece as bases para um deslocamento radical da provisão do setor público por contratos e o envolvimento de fornecedores para novos lucros (como tem sido visto na Espanha, Chile e Suécia).



Centralização

Além de tornar a escolarização mais suscetível ao crescimento econômico e à mudança social, outro conjunto de tendências e inclinações tem aparecido nas últimas três décadas e de alguma forma modifica a natureza do trabalho docente e do profissionalismo. Cada vez mais, os políticos e os formuladores de políticas produzem de forma mais direta modos de regulação para controlar o trabalho docente e mudar suas condições de emprego (embora este tenha sido o caso de sistemas historicamente centralizados – França, Europa do Leste, Finlândia etc.). Com esta finalidade, docentes e seus sindicatos estão sob pressão da mercadorização e de um controle mais rigoroso por intermédio de currículos centralizados e exames nacionais. (APPLE, 2006). Como Dale (1989) lucidamente conceitua, o que ocorre é um movimento da *autonomia licenciada* à *autonomia regulada*.

Sob a *autonomia licenciada*, havia “[...] uma licença implícita garantida pelo sistema educacional, a qual era renovável sob certas condições... sujeita a certas limitações gerais.” (DALE, 1989, p. 130). Sob tais circunstâncias, o professorado tinha, até certo ponto, uma liberdade relativa para decidir não só como ensinar mas também o que ensinar. “Tinha uma responsabilidade particular sobre o desenvolvimento curricular e a inovação [...]” considerando que o estado “[...] não intervinha ativamente no conteúdo nem da formação docente nem do trabalho dos docentes nas escolas.” (WHITTY, 2005, p. 3). Para a *autonomia regulada* há uma mudança em direção a um controle mais rígido sobre os sistemas de ensino e um aumento da responsabilização docente “[...] em grande medida, por meio da codificação de monitoramento de processos e práticas anteriormente decididos pelo julgamento profissional dos professores.” (WHITTY, 2005, p. 6).

Há, por exemplo, evidências mundiais de imposição de um foco na aprendizagem dos estudantes voltada para “habilidades e competências” que são chave para uma empregabilidade estreita, considerada adequada pelos empregadores de trabalhos de médio e baixo nível. (HATCHER, 2011, p. 25). Isso pode ser observado em políticas governamentais que enfatizam a importância das habilidades básicas de alfabetização e matemática, o que tem sido o objetivo central de inúmeras *English Academies*³ e de Escolas Charter, nos EUA, em áreas consideradas socialmente carentes. Isso igualmente reflete o



alinhamento crescente da educação à economia e ao requisitos do 'mundo do trabalho'.

Na medida em que os governos nacionais especificam o que é esperado que docentes e estudantes atinjam, assumem um papel mais afirmativo de intervenção no detalhado processo de ensinar, “[...] em vez de deixar tais decisões para julgamento profissional.” (WHITTY, 2005, p. 6). Inserir especificamente o fechamento gradual de espaços para o julgamento e a reflexão profissional corrói a ética do profissionalismo 'licenciado', no qual a profissão de ensinar tinha a garantia de “[...] uma medida de confiança e autonomia, salários profissionais e garantias ocupacionais, além de respeito e dignidade profissional.” (GRACE, 1987, p. 221).

Processos de centralização e 'decentralização' tornam-se mais complexos à medida em que se atente às mudanças ontológicas, tanto na forma e modalidade do Estado quanto nas formas em que ele governa. Como exemplo alguns teóricos chamam a atenção para a crescente mudança do uso do termo governo para governança, ou o uso do termo 'governando por rede'. (EGGERS, 2008). Essa forma de governança funciona por meio da interdependência, parceria e colaboração entre inúmeros atores estatais e não estatais, públicos/privados e lucrativos/sem fins lucrativos no desenvolvimento e difusão de políticas públicas e sociais. Nesse sentido, governos estão crescentemente posicionados como facilitadores na “[...] catalização de todos os setores – público, privado e voluntário – em ação para solucionar seus problemas comunitários.” (OSBORNE; GAEBLER, 1992, p. 20). É o que Jessop (2001) descreve como o 'estado policêntrico'. Há áreas em que o estado renuncia ao seu poder e responsabilidade, contudo “[...] essas mudanças na modalidade não indicam um enfraquecimento profundo da capacidade do estado em dirigir as políticas, embora internacionalmente isso possa variar de nação para nação. O estado é vigoroso nesses processos de governança.” (BALL, 2009, p. 96). Sem dúvida, Jessop (2002, p. 199 apud BALL, 2009) sugere que o estado aumenta sua “[...] capacidade para projetar sua influência e garante seus objetivos mobilizando recursos de poder e conhecimento de influentes grupos de interesse e parceiros não governamentais.” Nessas mudanças de governança há reciprocidade entre as exigências do capital e do estado, na medida em que os processos de privatização oferecem oportunidades para a acumulação de capital, no que se refere às empresas, e reduções nos gastos públicos para os governos. Ball (2009, p. 97) indica que “[...] há condicionamento e



acomodação mútuos [...]. O estado funciona para desenvolver meta-capacidades e apoia o desenvolvimento de 'novas narrativas políticas' que por sua vez mobilizam apoio para a expansão das oportunidades empresariais."

Performatividade

Flexibilização e centralização estão relacionadas com e habilitadas pelas técnicas de performatividade e gestão de desempenho. De acordo com Ball, performatividade é "[...] uma cultura ou um sistema de 'terror [...]' em que "docentes, pesquisadores e acadêmicos estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, medidas, comparações e metas." (BALL, 2008, p. 49-50). Sua principal característica é o crescente uso de compilação de dados, revisões anuais, publicação de resultados de aprendizagem, inspeções e relatórios escritos. Muitos trabalhos acadêmicos têm documentado os impactos das políticas performáticas sobre o trabalho e a vida profissional de docentes, assim como seus sentimentos e identidades de trabalho (ver, por exemplo, MAHONY, HEXTALL, MENTER, 2002; 2004; 2004; PERRYMAN, 2007; 2009; WOODS; JEFFREY, 2002). Novas linguagens incorporadas nessas políticas, tais como desempenho, competências, padronização e responsabilização, são capazes de constituir novos modos de pensar sobre o que os professores fazem. Além disso, essas novas linguagens e procedimentos redefinem a natureza das atividades de ensino e conduzem a novos modos de identificar o que vale como ser profissional. No centro dessa transformação, o ensino é retrabalhado com a instalação de uma nova cultura de performatividade.

Performatividade é uma das maiores forças das reformas educacionais contemporâneas e substancialmente modifica a estrutura do dia a dia do fazer das escolas e do ensino; além disso, é um "novo modo de regulação do estado" (BALL, 2003), o que torna possível 'formar' novos professores e reorientar o que significa ser um professor. Performatividade também tem um impacto direto sobre as experiências emocionais dos docentes, com sentimentos de vergonha, culpa, orgulho e inveja, que são parte integral da efetividade de suas várias tecnologias, em alguns casos em detrimento da saúde e do bem-estar docente. Retornaremos ao impacto dessas políticas sobre a subjetividade docente na seção final deste artigo.



Privatização exógena

Até o momento temos tentado assinalar como a privatização endógena funciona para produzir novos sentimentos, incentivos e lógicas para os professores. Esses processos demonstram que há efeitos negativos para o profissionalismo docente em termos de perda de autonomia e autoridade, intensificação do trabalho, desqualificação e o rompimento das negociações coletivas pela individuação. Existe, contudo, outra forma de privatização acontecendo nos sistemas de educação pública em todo o mundo que abre, de modo marcante, oportunidades para o lucro. Esta forma de privatização pode ser denominada 'exógena', já que "[...] envolve a abertura dos serviços da educação pública para a participação do setor privado em bases lucrativas e utilizando o setor privado para planejar, gerenciar ou fornecer partes da educação pública." (BALL; YOUDELL, 2008, p. 10). Não obstante, há uma 'lógica' que relaciona privatização *endógena* e *exógena*, por meio da qual os movimentos e mudanças incorporados na primeira facilitam a última.

22

Globalmente, há inúmeros exemplos de privatização exógena na educação, alguns sutis e ocultos, e outros mais explícitos. Os exemplos vão desde a contratação de serviços que usualmente seriam de responsabilidade dos órgãos de educação (locais/municipais) até a contratação de setores privados para a gestão escolar para perspectivas internacionais (ver Ball e Youdell, 2008); para exemplos nos Estados Unidos da América (ver Molnar e Garcia, 2007). Igualmente tem havido uma proliferação de '*edubusinesses*', muitos com alcance global, juntamente com o envolvimento de corporações multinacionais que exploram as oportunidades trazidas pela privatização e mercantilização da educação e da política educacional, com a venda de serviços educacionais e soluções políticas que constituem um mercado crescente e lucrativo. Isso se estende aos recursos didáticos e equipamentos escolares, incluindo a produção e venda de livros didáticos e materiais de ensino e aprendizagem. No Brasil, por exemplo, isso pode ser visto de forma crescente, nos últimos anos, com a distribuição de materiais e livros didáticos, especialmente dentre as escolas municipais, que são desenvolvidos e produzidos por empresas privadas (ver, por exemplo, Adrião, Garcia, Borghi, Arelaro, 2009). Este mercado não é somente lucrativo; também abre as escolas e as práticas de ensino e aprendizagem para a influência do setor privado. Igualmente, e apenas como um exemplo, no Reino Unido o banco comercial e de investimento



HSBC tem-se envolvido com desenvolvimento curricular por meio do programa chamado '*O que dinheiro significa*', o qual tem sido testado e experimentado em inúmeras escolas primárias⁴. Esta iniciativa não só envolve a venda de recursos de ensino e aprendizagem para as escolas, docentes e pais, assim como a produção de estudantes e, sem dúvida, docentes, como competentes 'sujeitos financeiros'. Em um sentido mais amplo, este tipo de atividade é mais um exemplo de complexas, mas crescentemente prevalentes interações e relacionamentos entre filantropia, capital e empreendimento social na influência, produção e valorização da política e da oferta em educação. Para os propósitos deste artigo, o foco será dado no envolvimento direto do setor privado na gestão de escolas, e, em particular, nas liberdades legais e institucionais muito apreciadas pelos 'novos' provedores de educação pública, que é muitas vezes referido como liberalização da oferta. (DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2012; HATCHER, 2011).

Suécia e Chile possuem, sem dúvida, o sistema escolar de mercado mais avançado do mundo, anteriormente financiado com fundos públicos, as 'escolas livres' de propriedade privada agora se encontram bem entrincheiradas no sistema escolar público e geram, em alguns casos, lucros substanciais (ARREMAN; HOLM, 2011; FREDRIKSSON, 2009) com o posterior sistema de vales (*voucher*), com os quais os pais podem custear tanto escolas municipais ou 'privadas'. Nos EUA há um número crescente de escolas *charter* administradas por Education Management Organisations (Organizações de Gestão Educacional). A desprofissionalização é muito significativa no contexto de emergência desses 'novos' provedores, dado que tais tipos de escolas possuem maior flexibilidade sobre o pessoal que empregam, os salários que pagam e as condições sob as quais o trabalho é realizado. Em alguns casos, esse tipo de escola possui maior autonomia sobre o conteúdo do currículo e os modos de distribuição curricular. Uma vez que os provedores estejam aptos a lucrar, como é o caso na Suécia e nos EUA, dentre outros, o maior obstáculo que surge é com os custos de pessoal. Comentando sobre as escolas *charter* nos EUA, Molnar e Garcia (2007, p. 17) observam que "[...] o modo mais simples para reduzir custos com pessoal é reduzir a remuneração dos professores, o que é mais facilmente obtido com a contratação de professores com menos experiência e menor qualificação ou contratar menos professores e aumentar o tamanho das turmas." Ocorre aqui tanto uma lógica de desqualificação como de intensificação, com professores inexperientes ou não qualificados sendo contratados para trabalhar, em alguns casos, com turmas maiores.



No caso dos EUA tem sido estimado que “[...] aproximadamente 70-80% dos orçamentos escolares é para pessoal: salários e benefícios de professores e administradores. Assim, a estratégia mais óbvia para buscar um lucro é reduzir os custos com pessoal.” (MOLNAR; GARCIA, 2007, p. 17). Na Suécia, tais estratégias para reduzir custos tem resultado em uma grande proporção de aumento da contratação de professores não qualificados. Lundahl (2011, p.38) afirma que ‘a proporção de docentes com curso de formação de professores é consideravelmente mais baixa nas escolas obrigatórias independentes (67%) do que nas escolas públicas (87%), e a taxa média professor/aluno é menor’. No mesmo sentido, com referência às escolas *Kunskapsskolan*, com fins lucrativos, na Suécia, um artigo publicado no “*The Economist*”⁵, um tanto acrítico, mas revelador, compara sua organização e modo de operação – faça você mesmo – com a companhia de móveis IKEA: ‘Como IKEA [...] *Kunskapsskolan* faz seus clientes fazerem o trabalho por eles mesmos. A ferramenta vital, porém, não é uma ferramenta allen mas a *Kunskapsporten* (portal do conhecimento), um website que contém todo o plano de ensino.’ (2008). Este exemplo extremo destaca o aumento da subvalorização do ensino e dos professores. Isso sugere que para esses novos provedores, a contratação do “barato”, ‘docentes desqualificados, juntamente com formas tecnologicizadas de pedagogia, constitui uma parte dos seus planos de negócio’.

Antes de mudar o tema para a discussão sobre o impacto dessas políticas e das reformas neoliberais sobre a subjetividade docente, é importante apontar que o processo dual de privatização *endógena* e *exógena* que descrevemos são ditadas de modo diferente em diferentes contextos. Por exemplo, as reformas educacionais na Inglaterra decretaram um processo gradual e inicial de privatização *endógena* que preparava, de certo modo, a base para um envolvimento subsequente do setor privado com a privatização *exógena*. Esta forma de imposição, contudo, não tem sido vista nas reformas educacionais de outros países. Como exemplo, o Chile tem tido um forte envolvimento do setor privado na provisão de serviços educacionais há vários anos. De certo modo, a privatização *exógena* esteve em primeiro lugar, com as reformas neoliberais subsequentes determinando o tipo de privatizações *endógenas*, acima detalhadas, na forma de Nova Gestão Pública. Esta comparação indica os modos como especificidades e histórias locais e nacionais modulam as formas como as reformas neoliberais são implementadas e materializadas.



Discursos políticos e subjetividades docentes

Políticas não podem ser entendidas somente como textos, para se compreender como elas constituem as subjetividades docentes, precisam ser entendidas como discursos. Discursos políticos “[...] produzem quadros de sentido e obviedade com os quais a política é pensada, falada e escrita. Textos políticos são definidos no interior desse quadro que constrange mas nunca determina todas as possibilidades de ação.” (BALL, 2006, p. 44). Se consideramos políticas como discursos, então temos que olhar para elas não somente como “[...] pré-eminentemente, declarações sobre a prática – o modo como as coisas poderiam ou deveriam ser – donde se baseiam, derivam, declarações sobre o mundo – sobre o modo como as coisas são” (BALL, 2006, p. 26), mas também como práticas em si mesmas, “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam [...]”. Discursos não são sobre objetos; não identificam objetos, os constituem e na prática de os constituir ocultam sua própria invenção.” (FOUCAULT, 2002, p. 49).

Inicialmente, o discurso neoliberal significou a redução do estado a fim de permitir o desenvolvimento de um mercado sem restrições; contudo, o papel do estado tem sido redefinido como um aliado do mercado, para definir as condições adequadas para que o mercado possa operar. Para que isso ocorra,

[...] os objetivos finais de liberdade, escolha, soberania do consumidor, competição e iniciativa individual, assim como aqueles de cumprimento e obediência, devem ser construções do estado agindo agora em seu papel positivo por meio do desenvolvimento de técnicas de auditoria, prestação de contas e gestão. (OLSEN; PETERS, 2005, p. 315).

Este “papel positivo” do estado também tem implicações para o comportamento individual, pois o estado “[...] procura criar um indivíduo que é um empresário empreendedor e competitivo.” (OLSEN, 1996, p. 340). Assim, conforme descrição anterior neste texto, um discurso de mercado tem ido muito além do setor comercial, penetrando no setor público de várias formas.

Ball afirma que “[...] a aplicação do modelo de mercado para as instituições do setor público engloba, requer e legitima uma variedade de mudanças que são estruturais e processuais, mas que também trazem à cena



novos valores e novos tipos de relações sociais.” (BALL, 2006, p. 115). O discurso neoliberal, assim, reconfigura a relação entre o estado e o indivíduo, uma vez que “[...] apresenta as forças do mercado como uma oferta a todos, com chances iguais para utilizar seu poder de escolha e controle como consumidor. Aqueles que não exploram suas oportunidades, tem apenas a si mesmos para culpar.” (VINCENT, 1994, p. 263).

De Lauretis (1986, p. 5) define subjetividade como os “[...] padrões pelos quais contextos vivenciais e emocionais, sentimentos, imagens e memórias são organizados para formar a própria imagem, o sentido de si e dos outros, e as nossas possibilidades de existência.” Pensar a subjetividade docente implica em ver que os discursos políticos neoliberais modificam o modo como os professores pensam a si mesmos e o seu trabalho, o que significa ser professor, o que é ensinar. Modifica as relações entre os colegas, estudantes e líderes. Constitui a própria educação em novas formas – como desempenho/performance e como mercadoria. É o que se realiza nas práticas, nas relações e nas subjetividades. É importante ressaltar que o neoliberalismo não é apenas algo 'por aí' em novas estruturas, procedimentos e 'liberdades', está 'aqui' em nossas cabeças, estamos neoliberalizados!

26

A ênfase na competição e no desempenho tem alterado a natureza do que os professores e as professoras fazem e como veem a si mesmos como docente. Estão agora alinhados mais com a lógica, os valores e a ética do imperativo econômico. Definições regulares de metas, sistemas de avaliação e comparações de desempenho atuam como técnicas reguladoras que designam novas posições de sujeito para os professores. Consequentemente, novos papéis e subjetividades são produzidos nesta cultura de performatividade. Os docentes não são apenas “[...] conduzidos e encorajados a pensar sobre si mesmos como indivíduos que calculam a si mesmos, acrescentam valor a si mesmos, melhoram sua produtividade, buscam a excelência e vivem uma existência de cálculo [...]”, ao mesmo tempo são re-trabalhados como “[...] produtores/fornecedores, empreendedores e gestores educacionais.” (BALL, 2003, p. 217-218). Discursos políticos baseados em standards e *accountability* procuram reduzir o ensino a um empreendimento técnico baseado em um conjunto de competências e habilidades em vez de práticas bem informadas por princípios éticos. O discernimento para tomar decisões éticas no processo de ensino e aprendizagem é corroído e deslocado por exigências de performatividade, automedições e *marketing*. O profissional docente é



assim reconstituído como alguém que pode “[...] transmitir eficientemente de acordo com a contratação de um serviço de cliente, em conformidade com procedimentos de prestação de contas colaborativamente implementados e gerencialmente assegurados.” (HOYLE, 1995, p. 60). Sob esta nova versão de profissionalismo, contudo, os profissionais docentes não apenas “[...] são mais ativamente administrados [...]”, mas “[...] estão muito mais envolvidos em tarefas de gestão autorreguladoras [...]”, tais como estabelecimento de metas, monitoramento e avaliação. (GLEESON; GUNTER, 2001, p. 146). Por conta disso, a inculcação de capacidades de autorregulação e autovigilância é às custas da perda de códigos éticos autônomos do que vem a ser um profissional docente. Paradoxalmente, os docentes tornam-se novos seres “autônomos” com propensão a fazer-se sempre disponível e administrável para os discursos políticos de desempenho e mercado, estão inseridos em um projeto que é passível de ser desenvolvido, melhorado e sujeito à regulação.

Conclusão

No contexto global da economia do conhecimento a educação é a arena de crescentes e diversificadas lutas políticas. Para se entender essas lutas, é importante avaliar tanto a natureza global e o poder dos discursos políticos em redefinir as práticas, os fins e valores da educação, assim como reconstituir a subjetividade docente. Como produtos situados em um contexto, as políticas articulam significados e recursos materiais em um determinado ponto no espaço e no tempo. Nesse sentido, uma abordagem crítica para a análise de políticas objetiva “desnaturalizar” os fundamentos, assunções e ordens implícitas que uma política envolve. Para esse fim, é preciso examinar como uma política está ancorada em condições históricas locais, quais suas interconexões ou relações com outros dispositivos políticos e, por último, mas não menos importante, como está ancorada no desenvolvimento das tendências globais, as quais constituem o foco deste artigo.

○ que tentamos mostrar são algumas das semelhanças e dos efeitos típicos das reformas educativas neoliberais e globais, e ao mesmo tempo enfatizar a importância de dar mais atenção aos modos como essas reformas são materializadas e decretadas em contextos locais específicos. Ao fazer isso,



estamos caminhando na “linha tênue” que Peck e Tickell (2002) descrevem como algo que produz,

[...] por um lado, narrativas super generalizadas de um neoliberalismo monolítico e onipresente, que tende a ser insuficientemente sensível para sua variabilidade e constituição interna complexa e, por outro, análises excessivamente concretas e contingentes das estratégias neoliberais (locais), as quais são inadequadamente atentas às conexões substanciais e às características necessárias do neoliberalismo como um projeto extra local. (PECK; TICKELL, 2002, p. 381-382).

Ao mesmo tempo em que tentamos oferecer alguns exemplos da natureza variável das imposições das reformas educativas neoliberais locais em diferentes países ao redor do mundo, tentamos situá-los em uma “visão global” atenta “[...] às características mais gerais e abstratas do processo de neoliberalização.” (PECK; TICKELL, 2002, p. 382).

As recentes reformas educativas no Brasil, a que nos referimos, certamente refletem muitas, mas não todas, das características “genéricas” e “abstratas” da neoliberalização global da educação. Uma variação contextual significativa, nesse sentido, é que as lutas por profissionalismo docente no Brasil são talvez mais agudas naquilo que as reformas neoliberais estabelecem em um contexto educacional que tem historicamente negado aos docentes um status profissional. Retornando à importante observação de Hypolito (2004), o que é evidente é que os docentes no Brasil tiveram negada, não apenas uma, mas duas vezes, a terra prometida da autoridade e da autonomia profissional que foi outrora desfrutada, em alguns aspectos cruciais, pelos docentes em outros países. Em vez de um processo redutivo de desprofissionalização, os professores e as professoras no Brasil estão sendo constrangidos a uma estagnação pré-profissional, com o redesenho neoliberal das suas práticas e condições de trabalho que atuam para minar, desvalorizar e explorar o seu trabalho. Compreender como o conjunto particular de políticas neoliberais no Brasil constitui a subjetividade docente é um processo contínuo de interpretação. Desejamos que este artigo seja útil para destacar algumas das dimensões que explicam o poder real das políticas que avançam e como estão relacionadas entre si.



Notas

- 1 Esses esquemas são fortemente patrocinados e apoiados pelas corporações e pela filantropia privada, todavia as organizações e companhias aqui mencionadas são somente uma pequena parte de uma gama de patrocinadores. Teach For All, como esquema global, é uma versão articulada do *Teach For America* e do TeachFirst [Ensina! Brasil, versão brasileira dessas iniciativas]. Teach for All descreve-se como “[...] uma rede global de empreendedores sociais trabalhando para expandir as oportunidades educacionais em seus países [...] sua missão é expandir internacionalmente as oportunidades educacionais aumentando e acelerando o impacto desses empreendimentos sociais.” (TEACH FOR ALL, 2012). Esses modelos reduzem a complexidade das questões sociais pelo seu impacto sobre a desigualdade educacional, e propagam as ideologias neoliberais próprias das tão conhecidas virtudes humanas “naturais” de “responsabilidade pessoal”, “autossuficiência” e “empreendedorismo”, em que “[...] no modelo neoliberal, a responsabilidade pela autorrealização... é depositada no individual.” (HEARN, 2008, p. 203).
- 2 A Inglaterra possui indiscutivelmente o sistema educativo mais neoliberal dentre os quatro que existem na Grã-Bretanha.
- 3 English Academy no sistema educativo na Inglaterra é um tipo de escola independente da autoridade educacional local, mas possui financiamento público, podendo possuir algum tipo de patrocinador privado. Pode ser grosseiramente comparada com as Charter Schools nos EUA. Foram criadas no ano de 2000 e modificadas na Lei de Educação de 2002. [N.T.]
- 4 Este é um programa de parceria entre PersonalFinanceEducationGroup, um empreendimento social, e o banco HSBC. O programa é descrito como “um programa de cinco anos para aumentar a quantidade e a qualidade da educação de finança pessoal nas escolas primárias. Por meio de um trabalho direto com docentes e crianças, What Money Means tem conseguido criar uma riqueza de recursos que tem sido experimentado com sucesso e rigorosamente testado nas escolas na Inglaterra” (PersonalFinanceEducationGroup, 2012).
- 5 The Economist é uma publicação de assuntos internacionais, sediada no Reino Unido, que assume uma posição pelo 'livre mercado'.
- 6 Deve ser igualmente observado que tais escolas muitas vezes estão situadas em prédios não planejados para propósitos educacionais, como conjuntos para escritórios e prédios de armazéns. Companhias, tipo Kunskapsskolan, dentre outras tais como Jon Bauer, também alugam prédios para reduzir custos com a alegação da necessidade de reduzir despesas de manutenção.

Referências

ADRIÃO, T., GARCIA, T., BORGHI, R., ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.

APPLE, M. W. **Education and power**. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1982.



_____. **Teachers and texts:** a political economy of class and gender relations in education. London: Routledge & Kegan Paul, 1986.

_____. Markets, standards, teaching, and teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 52, n. 3, p.182-196, 2001.

_____. Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism in education. **Pedagogies**, v. 1, p.21-26, 2006.

_____. Creating difference: neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. **Educational Policy**, v. 18, n. 1, p.12-44, 2004.

ARREMAN, I. E.; HOLM, A. S. Privatisation of public education? The emergence of independent upper secondary schools in Sweden. **Journal of Education Policy**, v. 26, n. 2, p. 225-243, 2011.

BALL, S.; YOUDELL, D. **Hidden privatisation in public education**. 2007.

BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity'. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

_____. **Education policy and social class**. The selected works of Stephen J. Ball. New York: Routledge, 2006.

_____. **The education debate:** the policy press. 2008.

_____. Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'. **Journal of Education Policy**, v. 24, n. 1, p. 83-99, 2009.

BALL, S. J.; JUNEMANN, C. Network governance and coalition education policy. In: R. Hatcher and K. Jones (Eds). **No country for the Young**. London: Tufnell Press, 2011.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Hidden privatisation in public education:** Education International Brussels, 2008.

BELL, L.; STEVENSON, H. **Education policy:** process, themes and impact: Taylor & Francis, 2006.

DALE, R. **The state and education policy:** Open University Press Milton Keynes, 1989.

DELAURETIS, T. **Feminist studies, critical studies:** Indiana University Press, 1986.



EGGERS, W. The changing nature of government: network governance. In: J. O'Flynn and J. Wanna (Eds). **Collaborative governance: a new era of public policy in Australia?** Canberra: ANU E Press, 2008.

FELDFEBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, 2007.

FORRESTER, G. Performance management in education: milestone or millstone? **Management in Education**, v. 25, n. 1, p. 5-9, 2011.

FOUCAULT, M. **Archaeology of knowledge**. London/New York: Routledge, 2002.

FREDRIKSSON, A. On the Consequences of the marketisation of public education in Sweden: for-profit charter schools and the emergence of the 'market-oriented teacher'. **European Educational Research Journal**, v. 8, n. 2, 2009.

GENTILI, P.; SUAREZ, D.; STUBRIN, F., GINDIN, J. Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1251-1274, 2004.

GLEESON, D.; GUNTER, H. Managing 'performance' in the performing school. In: C. Husbands and D. Gleeson (Eds). **The performing school: managing, teaching and learning in a performance culture**. 2001. (p. 7-19).

GRACE, G. Teacher and the State in Britain. In: M. Lawn and G. Grace (Eds). **Teachers: the culture and politics of work**. London: Falmer, 1987. (p. 239).

HARGREAVES, A. **Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age**. London: Cassell, 1994.

HATCHER, R. Liberating the supply side, managing the market. In: R. Hatcher and K. Jones (Eds). **No country for the Young**. London: Tufnell Press, 2011.

HEARN, A. 'Meat, Mask, Burden': probing the contours of the branded 'self'. **Journal of Consumer Culture**, v. 8, n. 2, p. 197-217, 2008.

HEILIG, J. V. J. S. J. **Teach for America: a review of the evidence**. Boulder and tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit, 2010.

HILL, D. Class, capital and education in this neoliberal/neoconservative period. **Information for Social Change**, v. 23, p. 11-35, 2006.

HOYLE, E. Changing concepts of a profession. In: H. Busher and R. Saran (Eds). **Managing teachers as professionals in schools**. London: Kogan Page, 1995. (p. 209).



HYPOLITO, A. M. Teachers' work and professionalization: the promised land or dream denied. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 2, n. 2, 2004.

_____. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out-dez. 2010.

JESSOP, B. Bringing the state back in (yet again): reviews, revisions, rejections, and redirections. **International Review of Sociology**, v. 11, n. 2, p. 149-173, 2001.

_____. **The future of the capitalist state**. Cambridge: Polity, 2002.

KESSLER, I.; PURCELL, J. **Performance related pay**: theory and practice, presented at the 10th Colloquium for the European Group of Organisation Studies. Vienna, 1991.

KINCHELOE, J. Contextualizing the madness: a critical analysis of the assault on teacher education and schools. In: GROENKE S. L.; Hatch J. A. (Eds.). **Critical pedagogy and teacher education in the neoliberal era**: Small Openings: Springer, 2009.

LARNER, W. Neo-liberalism: policy, ideology. Governmentality. **Studies in Political Economy**, v. 63, 5-25, 2000. (Autumn).

LARSON, M. S. Proletarianization and educated labor. **Theory and Society**, v. 9, n. 1, p. 131-175, 1980.

LUNDAHL, L. The emergence of a Swedish school market. In: Hatcher, R.; JONES, K. (Eds.). **No country for the Young**. London: Tufnell Press, 2011.

MAHONY, P.; HEXTALL, I.; MENTER, I. Threshold Assessment: another peculiarity of the English or more McDonaldisation? **International Studies in Sociology of Education**, v. 12, n. 2, p. 145-168, 2002.

_____. Threshold assessment and performance management: modernizing or masculinizing teaching in England? **Gender and Education**, v. 16, n. 2, p. 131-149, 2004.

_____. The emotional impact of performance related pay on teachers in England. **British Educational Research Journal**, v. 30, n. 3, p. 435-456, 2004.

MERSON, M. Teachers and the myth of modernisation. **British Journal of Educational Studies**, v. 48, n. 2, p. 155-169, 2000.

MOLNAR, A.; GARCIA, D. R. The expanding role of privatization in education: implications for teacher education and development. **Teacher Education Quarterly**, v. 34, n. 2, p. 1, 2007.



OLSSSEN, M. In defense of the welfare state and publicly provided education. **Journal of Education Policy**, n. 11, p. 337-362, 1996.

OLSSSEN, M.; PETERS, M. A. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. **Journal of Education Policy**, v. 20, n. 3, p. 313-345, 2005.

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. **Re-inventing government**. Reading: Mass: Addison-Wesley, 1992.

OZGA, J. T.; LAWN, M. A. **Teachers professionalism and class: a Study of Organized Teachers**. London: Falmer Press Limited, 1981.

PECK, J.; TICKELL, A. Neoliberalizing space. **Antipode**, v. 34, n. 3, p. 380-404, 2002.

PERRYMAN, J. Inspection and emotion. **Cambridge Journal of Education**, v. 37, n. 2, p. 173-190, 2007.

_____. Inspection and the fabrication of professional and performative processes. **Journal of Education Policy**, v. 24, n. 5, p. 611-631, 2009.

PERSONAL Finance Education Group What Money Means – for primary schools. [Online]. 2012. Available at: http://www.pfeg.org/our_work_in_education/what_money_means_for_primary_schools/index.html. Last accessed 4th april. 2012.

SILVA, M. R.; ABREU, C. B. M. Política educativa: la reforma brasileña y sus resultados según el rendimiento de los estudiantes. **Theomai**, n. 18, (2nd semester), 2008.

SMYTH, J. Evaluation of teacher performance: Move Over Hierarchy, Here Comes Collegiality. **Journal of Education Policy**, v. 11, n. 2, p. 185-196, 1996.

SPRINGER, S. Neoliberalism and geography: expansions, variegations, formations. **Geography Compass**, v. 4, n. 8, p. 1025-1038, 2010.

STEVENSON, H. Restructuring teachers' work and trade union responses in England: bargaining for change? **American Educational Research Journal**, v. 44, n. 2, p. 224, 2007.

TEACH For All. **Teach for all network**. [Online]. 2012. Available at: <http://teachforall.org/network.html>. Last accessed: February, 2012.

THE ECONOMIST. **Private education: the Swedish Model** – A Swedish firm has worked out how to make money running free schools. [Online]. 2008. Available at: <http://www.economist.com/node/11535645>. Last accessed: 12th November.



UNESCO. **Education for All (EFA)**. Online. Available at: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>. Last accessed: February 2012.

VINCENT, C. The market forces? The effect of local management of schools on special educational needs provision. **British Educational Research Journal**, v. 20, n. 3, p. 261-277, 1994.

WHITTY, G. Moving Beyond Recent Education Reform and Towards a Democratic Professionalism International. **Symposium on Education Reform and Teachers Hitotsubashi University**. Tokyo: Japan, 2005.

WOODS, P.; JEFFREY, B. The reconstruction of primary teachers' identities. **British Journal of Sociology of Education**, v. 23, n. 1, p. 89-106, 2002.

Prof. Dr. Stephen J. Ball
Universidade de Londres
Instituto de Educação
Centro de Estudos Críticos em Políticas Educacionais
E-mail | s.ball@ioe.ac.uk

Patrick Bailey | Ph. D. Student
Universidade de Londres
Instituto de Educação
Centro de Estudos Críticos em Políticas Educacionais
E-mail | pbailey@ioe.ac.uk

Paula Mena | Ph. D. Student
Universidade de Londres
Instituto de Educação
Centro de Estudos Críticos em Políticas Educacionais
E-mail | pmena@ioe.ac.uk



Pablo Del Monte | Ph. D. Student
Universidade de Londres
Instituto de Educação
Centro de Estudos Críticos em Políticas Educacionais
E-mail | pdelmonte@ioe.ac.uk

Diego Santori | Ph. D. Student
Universidade de Londres
Instituto de Educação
Centro de Estudos Críticos em Políticas Educacionais
E-mail | d.santori@ioe.ac.uk

Dr. Chun-ying Tseng
Universidade de Londres
Instituto de Educação
Centro de Estudos Críticos em Políticas Educacionais
E-mail | vernalblue@hotmail.com

Helen Young | Ph. D. Student
Universidade de Londres
Instituto de Educação
Centro de Estudos Críticos em Políticas Educacionais
E-mail | hyoung03@ioe.ac.uk

Dr. Antonio Olmedo
Universidade de Londres
Instituto de Educação
Centro de Estudos Críticos em Políticas Educacionais
E-mail | a.olmedo@ioe.ac.uk



Texto traduzido por Álvaro Moreira Hypolito, Ph. D.
Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Grupo de Pesquisa em Gestão, Currículo e Políticas Educativas
E-mail | alvaro.hypolito@gmail.com

Recebido 11 ago. 2013

Aceito 8 out. 2013



A profissão docente à prova da Nova Gestão Pública: a reforma inglesa da Terceira Via

Teacher Profession under questioning of New Public Management: the Third Way British reform

Romuald Normand
Escola Normal Superior de Lyon
Instituto Francês de Educação

Resumo

O artigo tem como objetivo discutir a profissão docente sob as políticas da Nova Gestão Pública no contexto da reforma inglesa implementada pela lógica da Terceira Via. Com base na teoria política que analisa criticamente as políticas gerencialistas em educação, o texto discute a reestruturação da profissão docente imposta pela gestão centrada no desempenho, analisando a reestruturação de funções e recomposição desse novo profissionalismo. Por fim, o autor confronta as características dessas reformas com as mudanças ocorridas na França, demonstrando similaridades e diferenças em cada contexto, mas ressalta que as transformações na profissão docente em ambos os contextos possuem a mesma natureza política.

Palavras-chave: Profissão docente. Nova gestão pública. Terceira via.

Abstract

This article aims at discussing teacher profession under New Public Management policies in the context of the Third Way British reform. Based on a political theory that intends to analyze critically managerial policies in education, this paper discusses a restructuring of teacher profession imposed by a performative managerial policy, demonstrating how changes have been done and what is the new reconfiguration of this new professionalism. Lastly, the author confronts some particularities of this reform with some changes that occurred in France, demonstrating similarities and differences of each context, but highlighting that changes in teacher profession in both contexts are under same political logics. Keywords: Teacher profession. New public management. Thirdway.



Na Inglaterra, a identidade da profissão docente é definida em relação a um sistema de escola compreensiva inventada pelo partido trabalhista. Ela foi consequência de uma importante mobilização de ativistas educacionais e da esquerda política para pôr fim à seleção precoce dos alunos, instituir um tronco comum e promover métodos pedagógicos ativos no ensino secundário. Nos anos 1960-1970, este modelo profissional tornou-se referência para muitos países engajados nas políticas de democratização do acesso ao ensino secundário e superior. Hoje esta forma de organização do trabalho pedagógico é questionada sob o efeito das reformas inspiradas pelos princípios da Nova Gestão Pública – *New Public Management*. (BEZES, 2009; POLLITT, BOUCKAERT, 2004). A política iniciada por Tony Blair e seu governo constitui uma boa ilustração deste processo.

A Terceira Via é considerada um campo de experiências do Nova Gestão Pública na educação como em outras áreas de ação pública. (CLARKE, J., GEWIRTZ, S., MC LAUGHIN, E., 2000; DEROUET, NORMAND, 2011a; FAUCHER-KING E LE GALÈS, 2010; NORMAND, 2011). A França não está fora dessas evoluções, são perceptíveis mudanças nos modos de governo do sistema educativo (liberalização do mapeamento escolar, nova política de educação prioritária centrada em resultados, implementação da LOLF¹ e difusão de uma cultura de desempenho) e no trabalho dos professores (base comum de conhecimento e competência, contrato de metas entre as instituições, conselho pedagógico para favorecer o trabalho em equipe). Frente a esses desafios, é fácil afirmar que a profissão docente está ameaçada em sua identidade profissional, que ela encara um processo inevitável de desqualificação e de desprofissionalização. Estimo que esta reforma corresponda a uma mudança de modelo profissional que institui novas regras do trabalho, recompondo a organização do trabalho na escola. Ela transforma os mecanismos de controle que se apoiam menos sobre uma ordem burocrática e mais sobre a avaliação de atividades e de pessoas. Isto pode gerar derivas como uma pressão ao desempenho e à eficácia induzida por uma obrigação cega de resultados que prejudica o surgimento de um novo profissionalismo. Esta nova regulação, no entanto, também tem efeitos positivos em relação à definição de responsabilidades, ao reconhecimento das competências, às concepções de ensino e de aprendizagem, ao compartilhamento de informação. Ela cria, certamente, novas normas de socialização e de integração profissional, mas também novos espaços de autonomia e de subjetivação para os docentes. (DUBET, 2009).



A partir de uma série de exemplos obtidos da experiência inglesa, evoco as tendências que recompõem progressivamente os modos de afiliação, a identidade profissional e as fronteiras do exercício da profissão docente.

Apontarei algumas das críticas feitas por sociólogos a este modo de organização do trabalho centrado no desempenho, no controle de gastos, na busca pela eficiência. Primeiramente, descrevo os efeitos deste novo regime de desempenho sobre a reestruturação da profissão docente inglesa. Após, mostro como a Nova Gestão Pública transformou a divisão dos papéis e as responsabilidades dos docentes na escola, assim como as condições de ingresso na profissão e a formação. Concluindo, estabeleço alguns pontos de comparação com a situação francesa e as atuais reformas.

1. A profissão docente reestruturada pela gestão do desempenho

A profissão docente inglesa, decisivamente colocada na lista negra pela Nova Direita, teve sua cultura e sua identidade profissional testadas no início dos anos 1980. Os direitos à negociação coletiva foram suprimidos e as condições de remuneração e de evolução de carreira foram revisadas. Os sindicatos docentes opuseram-se ao fortalecimento do controle sobre a profissão, ao aumento do tempo de trabalho e à individualização dos percursos profissionais. Mas eles não conseguiram impedir esse movimento de reestruturação. Ao mesmo tempo, tomava lugar uma gestão de desempenho que buscava dois objetivos: a excelência das escolas e o desenvolvimento da concorrência para melhorar a qualidade das mesmas. A avaliação transparente dos resultados dos alunos devia orientar a escolha das famílias e contribuir para melhor dividir os recursos públicos. A definição dos conteúdos ensinados era centralizada e confiada a uma agência nacional que estabelecia os padrões a serem atingidos (*standards*). A pedagogia na sala de aula estava alinhada aos testes aplicados aos alunos. O diretor da escola assumia funções de gestão e prestava contas de sua ação a conselhos administrativos com poderes ampliados, envolvendo pais de alunos e empresas.

As reações às reformas foram muito diferentes entre os docentes, embora eles compartilhassem um mesmo sentimento de anomia e de desprofissionalização. (MAC AN GHAILL, 1992). Por um lado, os docentes “militantes”, membros de sindicatos e próximos ao partido trabalhista, opunham-se



ferozmente às reformas e às mudanças de suas condições de trabalho. Eles protestavam contra a criação de funções intermediárias na escola e permaneciam sensíveis aos princípios de igualdade de chances e da meritocracia veiculados pelo modelo de escola compreensiva. Por outro lado, os docentes mais “tradicionalistas” opunham-se à ação sindical, afirmando seu vínculo à seleção de alunos e à transmissão de conhecimentos acadêmicos. Eles defendiam a conservação da autoridade em sala de aula e criticavam os pedagogos. Entre esses dois grupos, uma minoria de docentes, também de oposição à greve e à ação coletiva, lançava as premissas de uma nova cultura profissional. Estes “empreendedores” aceitaram, querendo ou não, os princípios da Nova Gestão Pública e a extensão de suas responsabilidades para fora da sala de aula. Estas divergências, mais o ritmo desenfreado das reformas, contribuíram para enfraquecer o controle do trabalho pela profissão, colocando-a rapidamente em um contexto de pressão ao desempenho e de disputa interindividual.

40 A partir de 1997, a política “modernizadora” do governo trabalhista continuava a reforma da profissão, fortalecendo o peso da avaliação através da criação de um sistema complexo e hierarquizado de padrões, de *benchmarks*, e de alvos estratégicos para melhorar o desempenho. O departamento de educação reestruturava as condições de trabalho e a formação dos docentes, fazendo-se mais intervencionista e diretivo. No entanto, enquanto continuava a diversificação do estatuto das escolas públicas, foram rapidamente identificados problemas na contratação e na manutenção de docentes em bairros difíceis. Ele prometeu, então, equilibrar a “pressão” aos resultados e o “apoio” aos docentes para ajudá-los a serem “bons profissionais”, sem, no entanto, renunciar ao desempenho. Esta política foi consagrada em um Livro Verde intitulado *Docentes. Encarar os desafios da mudança*². (GLEESON; HUSBANDS, 2000). O relatório pretende revisar a carreira profissional dos docentes, instituindo um sistema de remuneração por desempenho (*performance-related pay* – PRP). Relatórios contraditórios foram redigidos pelo *National Union of Teachers* (NUT), o principal sindicato de docentes. Este último tentou inclusive uma ação frente aos tribunais para obter uma revisão dos padrões associados ao desempenho, mas obteve apenas uma modificação mínima.

O PRP criou um sistema de avaliação de desempenho no qual o docente devia prestar contas aos seus superiores dos progressos concluídos pelos alunos. Ainda hoje ele deve comprovar a manutenção e o aperfeiçoamento de suas competências frente a uma série de critérios profissionais:



resultados de testes, gestão de classe e de avaliação, atualização dos conhecimentos profissionais, eficiência ao respeitar as prescrições e a aplicação das reformas. Além disso, a carreira e a remuneração variam, dependendo se os docentes ocupam funções pedagógicas tradicionais em sala de aula (serviço mínimo) ou se eles aceitam assumir responsabilidades na escola, animar uma equipe e garantir instrução para seus colegas, ou ainda que façam reconhecer sua *expertise*.

Os efeitos negativos da gestão de desempenho foram denunciados por sociólogos após estudos de campo realizados nas escolas. Stephen Ball explica que um tipo de “esquizofrenia” tomou conta dos docentes que deviam, dali em diante, escolher entre trabalho de equipe e individualização, autonomia e conformidade às normas, desenvolvimento profissional e desempenho. (BALL, 2001). Ao “jogar o jogo” e ao “conformar-se com as prescrições”, estes envolviam-se em diversas manipulações de informação, permitindo-lhes adaptar-se aos objetivos que lhes eram fixados. Sharon Gewirtz relata a forma através da qual esta nova gestão monetizou e diferenciou o valor escolar dos alunos. (GEWIRTZ, 2002). Se cada aluno equivale a um orçamento per capita para a escola, o aluno que dispõe de uma capacidade elevada ou de uma forte motivação dá segurança de bons resultados para a escola com um mínimo de investimento: ele é, portanto, lucrativo. Inversamente, o aluno que encontra dificuldades, mais frequentemente vindo de meios populares, não possui grande valor para a gestão.

41

2. A *leadership*: diversificação das funções e recomposições de um profissionalismo de profissão

A política do desempenho é sintomática da passagem de um profissionalismo de profissão a um profissionalismo de organização. (EVETTS, 2003). O primeiro modelo vem de uma lógica em que um grupo profissional dispõe de uma autoridade colegiada na escola e em que a confiança rege as relações entre pares. Esta postura é baseada em uma grande autonomia e em um julgamento discricionário, especialmente em relação à avaliação dos alunos. O trabalho é comandado pela expressão de uma forte identidade social e por um código ético elaborado em grande parte pelos próprios profissionais. O segundo modelo corresponde a um fortalecimento do controle do trabalho



pelos gerentes segundo uma linha de ordem hierárquica, mas também a uma divisão horizontal de funções e responsabilidades na escola. Implica, internamente, na execução de processos padrão e, externamente, em formas de controle e de avaliação da qualidade através de instrumentos (indicadores, "benchmarks") ou através de alguns profissionais (auditores, inspetores, supervisores). As tarefas e atividades profissionais dos docentes são modificadas, pois eles são chamados para diferentes ações fora da sala de aula para trabalhar em equipe com seus colegas.

Sobre a base desta diferenciação de tarefas e responsabilidades, vários postos intermediários são oficialmente reconhecidos. (GUNTER; RAYNER, 2007). O posto de "docente *leader*" é ocupado por profissionais experientes que estão envolvidos no aperfeiçoamento do desempenho de seus colegas ou da execução do trabalho colaborativo. Eles acompanham jovens professores e observam suas práticas pedagógicas em sala de aula. As autoridades locais recrutaram profissionais especialistas como "consultores" para a execução da estratégia nacional de alfabetização em linguagem e matemática. O Departamento de Educação criou um estatuto para professores de capacitação avançada para melhor reconhecer as funções de "conselheiro pedagógico" ou as atividades exercidas pelos professores em posição de destaque. Em termos de gestão intermediária, é pedido às autoridades educacionais e aos coordenadores de disciplinas que exerçam funções de *leadership*. (NORMAND, 2010). O trabalho desses profissionais é definido por referenciais de competências em diferentes áreas de atuação: direção estratégica e desenvolvimento de uma disciplina escolar, controle e avaliação do ensino, gestão de equipes, disponibilização de funcionários e de recursos.

Esta nova estruturação das funções ocorreu na sequência dos relatórios de inspeção, insistindo na necessidade de um corpo intermediário com a finalidade de contribuir para a dinâmica de melhor desempenho da escola. Para apoiar essas novas funções, foram estabelecidos programas de formação pelo *National College for School Leadership*, o centro de formação de quadros. O posto de "coordenador" constitui outra forma de *leadership*: é um professor que exerce funções de tutor ou de responsável pelo treinamento de seus colegas. Ele pode também ser envolvido no cuidado com alunos portadores de necessidades especiais ou fazer o papel de "facilitador" na condução de projetos de pesquisa-ação, garantindo a coordenação entre um grupo docente e a equipe de pesquisa. Geralmente trabalha na escola, mas pode ser membro de uma



rede de comunidades de aprendizagem (*networked learning communities*), que organiza a troca e a transferência de conhecimento e de competências entre diversas instituições. Por fim, existem os “inovadores”, professores engajados em um grupo de aperfeiçoamento da escola ou em projetos financiados por patrocinadores, universidades ou outros parceiros. A inovação desemboca na criação de referenciais ou de guias de boas práticas postos a disposição de outros professores em nível local ou nacional.

Esta divisão do trabalho com a equipe de direção varia de uma localidade a outra, devido a uma forte diversidade do estatuto das instituições públicas, a sua oferta de serviços educativos, a seus recursos públicos e privados, e a sua participação em grandes programas nacionais ou de redes inovadoras. O exercício da *leadership* é também alvo de críticas por parte dos pesquisadores quando se assemelha a um discurso que esconde posturas hierárquicas, funcionais e prescritivas centradas na eficiência e no desempenho. Os neoconservadores haviam concebido a *leadership* como o exercício de autoridade moral e de papel de empresário por parte do diretor da escola. (GRACE, 1995). O governo trabalhista ampliou esta concepção para melhor regular as práticas profissionais. O controle dos professores é fortalecido pelo uso de diferentes técnicas gerenciais (BUTT; GUNTER, 2007): recompensas simbólicas e honoríficas para os melhores *leaders*, sistema de rotulagem e certificação de competências à *leader ship*, apoio aos defensores da reforma e marginalização de seus críticos. Hoje, a função de “*leader ship* distribuída” caracteriza as missões e as tarefas cumpridas diariamente pelos dirigentes escolares e pelos professores nos ENT (*environnement numérique de travail*³). Os sociólogos são geralmente céticos em relação às possibilidades reais de transformação do meio profissional. (GUNTER, 2001, 2005; THRUPP; WILLMOTT, 2003). Eles consideram que a *leadership* funcional e estratégica seja simplista, pois leva em conta apenas as dimensões formais das relações humanas, enquanto que interações mais informais são consideradas igualmente fundamentais para a organização do trabalho na escola.



3. O ingresso na profissão e na formação: um desenvolvimento profissional contínuo

44

O Livro Verde sobre o desempenho também induziu mudanças significativas para a formação inicial e para o ingresso na profissão docente. Dois dispositivos foram especialmente desenvolvidos: a indução e a tutoria. A indução profissional tem por objetivo articular a formação inicial e a execução de práticas eficazes, familiarizando o jovem professor com as regras da profissão e com uma diversidade de experiências pedagógicas. Posteriormente, padrões profissionais definem as condições de promoção durante a carreira. (EVANS, 2008; MAHONY; HEXTALL, 2000). Estes padrões descrevem precisamente as habilidades e os conhecimentos que os professores devem alcançar e manter durante as cinco grandes etapas de sua carreira profissional, desde a posição de neo-titular – em que eles obtêm o status de docente qualificado (*Qualifiedteacher status*) –, até a posição final de docente de competências avançadas (*Advancedskillsteacher*). Dentre os cerca de trinta critérios internos para o procedimento de avaliação, é esperado que o professor comece de maneira firme, eficaz e pertinente no seu “desenvolvimento profissional contínuo” e no de seus colegas. (DEROQUET; NORMAND, 2011b). Esta concepção da formação é justificada em nome do desempenho. (MALET; BRISARD, 2005). A formação deve fazer-se ao longo da vida profissional, estando próxima das situações vividas no lugar de trabalho. De acordo com as normas oficiais, este desenvolvimento profissional deve nutrir-se dos resultados da pesquisa em educação sobre a eficácia pedagógica e apoiar-se no domínio de saberes não limitados à especialização disciplinar.

No domínio da sociologia houve críticas em relação a uma concepção do “profissionalismo”, que projeta uma imagem *tipo ideal* da organização escolar longe das práticas concretas dos docentes. (EVANS, 2008; OZGA, 1988). Além de sua conciliação cotidiana com prescrições e múltiplas tarefas, muitos professores adotam atitudes e esquemas cognitivos que certificam habilidades ignoradas por estas abordagens gerenciais. Estes aspectos comportamentais e intelectuais de um trabalho que se realiza, primeiramente em micro-situações, entram em tensão com as regras processuais e behavioristas consecutivas à implementação de padrões profissionais e à adoção de boas práticas. Os sociólogos mostram, assim, que os registros emocionais e éticos, e a forma de ser no trabalho, fogem de uma definição tão restrita. Para além das



dimensões funcionais e distribuídas que regulam a atividade pedagógica e a formação na escola, existem registros de motivação, de crença e de avaliação implícita, bem como dos conhecimentos tácitos que, embora sejam ignorados pela administração, constituem uma característica essencial do exercício da profissão.

4. França: em direção a uma Nova Gestão Pública na educação?

Se, na França, a cultura do desempenho é hoje a palavra de ordem da alta administração da Educação Nacional, muitos quadros intermediários e muitos diretores são ainda reticentes em endossar uma postura gerencial e ao utilizar instrumentos de avaliação. (BARRÈRE, 2006). Na escola os professores são muito comprometidos com sua liberdade pedagógica e opõem-se ao fortalecimento do controle hierárquico. Contudo, o modelo de burocracia profissional que separa funcionalmente a administração, a vida escolar e a sala de aula, de acordo com missões e estatutos altamente diferenciados, é hoje novamente posto em questão. Enquanto o contexto da crise orçamental acentua as tensões, o ministério opera mudanças prudentes apoiando-se na reforma geral da administração pública. A ideia de que alguns quadros (dirigentes e diretores) fossem daquele momento em diante remunerados pelo desempenho foi gradualmente instalada. Da mesma forma, foram projetadas mudanças nas formas de avaliação dos professores que dariam mais poder aos diretores. Alguns deles poderiam ser recrutados de acordo com perfis de competências. A criação do “prefeito dos estudos”, além de sua mística “napoleônica”, instituiu uma nova função de coordenação transversal, modificando a tradicional divisão de funções e responsabilidades nas escolas mais desfavorecidas. A reforma da formação de professores, fortemente criticada por sua falta de ambição e sua visão utilitarista, dissemina implicitamente a ideia de desenvolvimento contínuo.

As atuais reformas, que mais ou menos se baseiam nos princípios da Nova Gestão Pública, deveriam beneficiar mais os diretores do que os inspetores. Como parte de um reforço da autonomia local da escola, são os primeiros que poderiam dispor de margens de manobra. Ao contrário, os inspetores sentem-se, ao longo do tempo, ameaçados, pois correm o risco de perder um importante poder controlador, especialmente no domínio da avaliação. Os



sindicatos também estão divididos entre os reformistas, favoráveis a diversificação pedagógica e a redefinição da profissão, e os contestadores, contra a introdução de uma lógica neoliberal na educação pública. Deve-se ter em conta estas relações de força para considerar as transformações por ocorrer na profissão. Mesmo na Inglaterra a resistência dos professores teve consequências. Após tentativas frustradas de boicote às avaliações nacionais, os sindicatos obtiveram um alívio da carga de trabalho e da pressão ao desempenho. (JONES, 2009). O direito a um melhor equilíbrio entre vida profissional e vida doméstica lhes foi reconhecido.

46 Nada permite afirmar hoje que uma evolução à inglesa pudesse acontecer na França, mesmo se alguns elementos de reforma pareçam emprestados da política da Terceira Via, especialmente no setor de educação prioritária. De acordo com a classificação das reformas da Nova Gestão Pública, elaborada por Christopher Pollitt, a Inglaterra pertence à categoria dos “concorrentes”. O país dá importância à competição no setor público e promove os quase-mercados, como os contratos em grande escala, as nomeações de funcionários por contratos e sua remuneração por desempenho, assim como uma redução de fronteiras entre o público e o privado. A França encontra lugar entre os “modernizadores”. Os elaboradores de políticas franceses acreditam no papel do Estado, mas defendem também a necessidade de mudanças importantes na maneira pela qual os sistemas administrativos são organizados, o que passa, de acordo com eles, por reformas de orçamento centradas na medida de resultados e de desempenho, na descontração da rigidez estatutária nos serviços públicos, maior descentralização ou desconcentração dos ministérios, uma melhoria da qualidade de serviços públicos. O mercado e a concorrência exercem um papel menor, assim como as lógicas de privatização.

Existem, portanto, diferenças nas trajetórias adotadas por diferentes países para reformar seu sistema educativo. Certamente, o controle sobre a profissão docente se fortalece em virtude de técnicas e dispositivos que visam submeter os professores a uma obrigação de resultados. No entanto, o equilíbrio entre autonomia profissional e normalização de práticas, a pressão ao desempenho, as formas de coordenação no trabalho variam fortemente. Segundo a ideologia do momento, a história das instituições educativas, as capacidades de ação coletiva dos sindicatos, as transformações do modelo profissional revelam configurações nacionais bastante diferentes. Apesar de tudo, a Nova Gestão Pública põe à prova a profissão docente, assim como



a organização administrativa, planejada e hierárquica, na qual um grupo profissional dependia de um único estatuto para cumprir suas atividades. Na França, os professores ganharão autonomia profissional ou serão tributários de um processo de desprofissionalização? A liberdade pedagógica, a qual frequentemente evocam, deveria ser enquadrada por novas normas que regessem suas atividades de trabalho. É possível que referenciais de competências redefinam suas atividades e seu desenvolvimento de carreira. O papel crescente do diretor no controle educacional e a retirada gradual do controle disciplinar poderiam perturbar o equilíbrio tradicional entre o pedagógico e o administrativo. Formas de coordenação transversal e de funções intermediárias, impostas pelos desenvolvimentos de avaliação e ENTs, poderiam redistribuir funções e responsabilidades. Estas evoluções constituirão um desafio maior para os professores que fizeram sua carreira no antigo modelo profissional, mas elas deverão ser aceitas pela nova geração que é mais receptiva à mudança e à inovação. (RAYOU; VAN ZANTEN, 2004). Alguns professores encontrarão, também, possibilidades de autonomia nas iniciativas que lhes foram recusadas até o momento. Outros terão o sentimento de declínio da profissão e de desmantelamento profissional. No entanto, esta virada neo-gerencial que inicia uma mudança profunda da função pública do Estado, parece irreversível, mesmo que permaneça fortemente contestada.

Notas

- 1 Lei orgânica relativa às leis de finanças. No original: Loi organique relative aux lois de finances.
- 2 No original: Enseignants. Faire face aux défis du changement.
- 3 Plataforma virtual de trabalho desenvolvida pelo Ministério de Educação Nacional Francês.

Referências

BALL, S. J. Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society. In: GLEESON, D., HUSBANDS, C. (Eds.). **The performing school**. Routledge: London, 2001. p. 210-225.

BARRERE, A. **Sociologie des chefs d'établissement**. Les managers de la République. Puf: Paris, 2006.



BEZES, P. **Réinventer l'État**. Les réformes de l'administration française (1962-2008). Puf: Paris, 2009.

BUTT, G., GUNTER, H. **Modernizing schools: people, learning and organizations**. Continuum: London, 2007.

CLARKE, J., GEWIRTZ, S., MC LAUGHIN, E. **New managerialism: New Welfare?** Sage: London, 2000.

DEROUET, J. L., NORMAND, R. Caesars and Rubicons. The hesitations of French Policy Makers in identifying a Third Way in Education and Training. **Journal of Educational Administration and History**, v. 43, n. 2, p. 141-163, 2011a.

DEROUET, J. L., NORMAND, R. (Eds.). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. **Revue Française de Pédagogie**, 174, p. 520, 2011b.

DUBET, F. **Le travail des sociétés**. Seuil: Paris, 2009.

EVANS, L. Professionalism, Professionality, and the Development of Education Professionals. **British Journal of Education Studies**, v. 56, n. 1, p. 20-38, 2008.

EVETTS, J. The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world. **International Sociology**, v. 18, n. 2, p. 395-415, 2003.

FAUCHER-KING, F., LE GALES, P. **Les gouvernements new labour**. Le bilan de Tony Blair et de Gordon Brown. Presses de Sciences Po: Paris, 2010.

GEWIRTZ, S. **The managerial school: post-welfarism and social justice in education**. Open University Press: Buckingham, 2002.

GLEESON, D., HUSBANDS, C. (Eds.). **The performing school**. Managing, teaching and learning in a performance culture. Routledge: London, 2000.

GRACE, G. **School leadership: beyond educational management. An essay in policy scholarship**. Falmer: London, 1995.

GUNTER, H. **Leaders and Leadership in Education**. Paul Chapman: London, 2001.

GUNTER, H., RAYNER, S. Modernizing the schoolworkforce in England: Challenging Transformations and Leadership. **Leadership**, v. 3, n. 1, p. 47-64, 2007.

JONES, K. An English Vernacular: Teacher Trade Unionism and Educational Politics 1970-2007. In: Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I., Cribb, A. (Eds.). **Changing teacher**



professionalism. International Trends, Challenges and Ways Forward. Routledge: London, 2009. p. 54-64.

MAC AN GHAILL, M. Teachers' Work: curriculum restructuring, culture, power and comprehensive schooling. **British Journal of Sociology of Education**, v. 13, n. 2, p. 177-199, 1992.

MAHONY, P., HEXTALL, I. **Reconstructing teaching standards, Performance and accountability.** Routledge Falmer: London, 2000.

MALET, R., BRISARD, E. (Eds.). **Modernisation de l'école et contextes culturels.** Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne. L'Harmattan: Paris, 2005.

NORMAND, R. Le *leadership* dans l'établissement scolaire. Un nouveau partage des responsabilités entre chef d'établissement et enseignants. **Administration & Éducation**, v. 127, n. 3, p. 188-194, 2010.

_____. **Gouverner la réussite scolaire.** Une arithmétique politique des inégalités. Peter Lang/Presses de l'École Normale Supérieure: Berne, 2011.

OZGA, J. (Ed.) **Schoolwork:** approaches to the labour process of teaching. Open University Press, Milton Keynes: Buckingham, 1988.

POLLITT, C., BOUCKAERT, G., 2004. **Public management reform:** A Comparative Analysis. 2nd. Edition. Oxford University Press: Oxford, 2004.

RAYOU, P., van ZANTEN, A. **Enquête sur les nouveaux enseignants.** Changeront-ils l'école? Bayard: Paris, 2004.

THRUPP, M., WILLMOTT, R. **Education management in managerialist times, beyond the textual apologists.** Open University Press: Buckingham, 2003.



Prof. Dr. Romuald Normand
Maître de Conférences-HDR
Professor Associado
Laboratório Triangle (UMR 5206)
Escola Normal Superior de Lyon
Instituto Francês de Educação
E-mail | romuald.normand@ens-lyon.fr

Texto traduzido por Luiza de Souza Hypolito
E-mail | luizahypolito@gmail.com
Revisão técnica do Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito
E-mail | alvaro.hypolito@gmail.com

Recebido 6 ago. 2013
Aceito 14 out. 2013



As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?¹

Teacher education policies and the crisis of teacher professionalization: to where the valorization is going?

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

A busca pela compreensão dos fatores que levam à melhoria da educação tem levado certas abordagens a colocar o professor como o principal responsável pela tarefa educativa e, conseqüentemente, por seus resultados, deslocando o foco das estruturas e das relações sociais que envolvem o contexto escolar. As políticas educacionais na atualidade refletem essa preocupação ao situar o docente no centro do debate. Há um sentimento generalizado de que a profissão docente sofre um processo de desvalorização. A instituição da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional e a criação do PARFOR são algumas das políticas orientadas na direção de maior valorização docente. A preocupação em articular políticas de formação às condições de profissionalização é resultante do acentuado peso dado à formação na definição e certificação da profissão. Este texto, baseando-se em dados de pesquisa, procura discutir algumas correlações entre formação inicial e formação continuada com a remuneração, na tentativa de evidenciar seus nexos para maior valorização docente.

Palavras-chave: Formação docente. Políticas de formação. Desenvolvimento profissional docente. Profissão docente.

Abstract

Trying to understand some factors that can improve quality in education, certain theoretical approaches indicate teachers as the main focus in the schooling process, hence, for its outcomes, displacing the main focus from social relations and structure. Current educational policies reflect this point of view when put teachers as a central issue of the education debate. There is a widespread feeling that teachers are under a professional devaluation. The Act for a National Professional Minimum Salary and the PARFOR – National Teacher Education Program for Basic Education – are some policies toward to increase teacher valorization. This concern in articulating teacher education policies with professional working conditions is result of the emphasis in education for teacher certification. This paper, based on empirical data, aims at discussing some correlations between initial and continuing education and remuneration, in order to better understand their connections to greater teacher valorization.

Keywords: Teacher Education. Teacher Education Policies. Teacher Professional Developing. Teacher Profession.



A valorização dos profissionais da educação é um tema cada vez mais presente no debate educacional brasileiro. As condições às quais são submetidos os profissionais da educação nas distintas redes públicas de ensino no país têm sido objeto de preocupação da sociedade. Os baixos salários, a falta de perspectiva na carreira, a carga de trabalho e problemas de infraestrutura que afetam diretamente a prática docente são apontados como fatores preocupantes por pesquisas acadêmicas, pelos sindicatos, pela imprensa e pela sociedade em geral. Existe certo consenso de que a profissão docente, referindo-se aos profissionais que atuam na educação básica, sofre um processo de desvalorização há décadas, sendo que a condição desses profissionais é muito variável no país, dependendo da rede em que são contratados, da etapa de ensino em que atuam e até mesmo da formação que receberam.

O termo valorização docente reúne três importantes elementos que interferem na sua condição profissional, são eles: 1) a remuneração; 2) a carreira e condições de trabalho e 3) a formação inicial e continuada.

A instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), por meio da Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, representou um importante passo na conquista de maior valorização dos profissionais da educação básica no país. Após décadas de lutas, a determinação legal obrigando os municípios e estados brasileiros a cumprirem a exigência de um patamar mínimo de remuneração aos docentes⁴ representou grande avanço no sentido de se alcançar maior equilíbrio e isonomia entre as redes. Ainda que o valor esteja muito abaixo do necessário para garantir uma vida digna aos docentes de educação básica, considerando, sobretudo, que o Piso está definido para os que possuem normal médio e que cumprem jornada de 40 horas de trabalho semanais, a instituição do PSPN representa passo decisivo no reconhecimento destes como profissionais que desempenham importante papel na sociedade brasileira. O PSPN obriga os 26 estados da federação e o Distrito Federal, bem como os 5.564 municípios, a pagarem o mesmo valor e oferecer condições similares de trabalho, contratação por 40 horas e a destinação do limite máximo de dois terços da carga horária para o desempenho de atividades de interação com os educandos, devendo um terço ser dedicado a atividades extraclasse. A instituição do PSPN deveria ainda ser considerada como um reforço à carreira profissional, enfraquecida em decorrência da degradação sofrida pelas condições de trabalho nas redes públicas estaduais e municipais nas últimas décadas do século passado no país e ainda persistentes na



atualidade. Entretanto, a exigência do cumprimento da Lei do Piso tem representado em muitas redes direção contrária, ou seja, observa-se por parte de algumas gestões estaduais e municipais o desenvolvimento de estratégias que visam a diminuir as possibilidades de promoção ou mesmo a incorporação de outros ganhos aos salários, o que pode levar ao achatamento e corrosão da carreira.

A pesquisa acadêmica evidencia o processo de degradação das carreiras e condições de trabalho por meio de resultados de estudos e investigações realizados em diferentes contextos nacionais na região latino-americana. (MORGENSTERN, 2010). São numerosos estudos que demonstram a perda de autonomia dos docentes pelos processos de massificação do ensino trazida pela expansão da escolaridade, o arrocho salarial imposto a esses trabalhadores combinado à deterioração das condições de trabalho, em muitos casos afetando a saúde dos trabalhadores, a crescente feminização do magistério, entre outros aspectos que foram ocorrendo nas últimas décadas do século passado. Algumas pesquisas têm demonstrado na atualidade a ocorrência de alto grau de intensificação do trabalho, os docentes assumindo novas funções e responsabilidades no contexto escolar, além da crescente pauperização desses trabalhadores e de seus alunos e as consequências diretas desses fatores sobre os resultados escolares¹. Por tais razões, a questão da valorização docente no contexto brasileiro adquire centralidade na atualidade.

As condições de trabalho e de carreira e, especialmente, a remuneração oferecidas pelas redes públicas de educação básica no Brasil, têm tido efeito direto sobre a busca por essa profissão entre os jovens egressos do Ensino Médio que vão seguir seus estudos. Em estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), denominado “Quem quer ser professor no Brasil? O que o Enem nos diz”², com jovens de 17 a 20 anos que fizeram a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem em 2007, observou-se que 25% ainda não haviam escolhido, até aquele momento, a profissão que pretendiam seguir. Dos que já haviam feito sua escolha, a maioria optou por profissões da área de Ciências Biológicas e da Saúde, seguidas por profissões da área de Engenharias e Ciências Tecnológicas e da área de Ciências Humanas. Aqueles que escolheram a profissão de Professor da Educação Básica correspondem a apenas 5,2% dos jovens. O baixo percentual de escolha pelos cursos de formação de professores indica um preocupante



nível de atratividade da carreira que em um futuro próximo poderá trazer consequências graves.

Considerando que dos 2.045.350 docentes³ que atuam na educação básica na atualidade, 1.650.122 são mulheres e 885.008 do total têm idade superior a 41 anos e que o direito previdenciário assegura a possibilidade de aposentadoria especial com 25 anos de efetiva contribuição, a formação de nova geração de docentes no país deveria ser um imperativo.

Analisando o perfil dos que querem ser professores (5,2%), o estudo conclui que os indivíduos com maior probabilidade de escolher o magistério – aqueles com 17 a 20 anos que realizaram o Enem 2007 e declararam a opção pela profissão de professor de educação básica – têm o seguinte perfil: são mulheres, estudaram sempre em escolas públicas, têm renda familiar de até dois salários mínimos e a mãe não completou o ensino médio. Os dados do estudo constituem, embora não tenha sido o propósito do tema, uma indicação do perfil socioeconômico dos candidatos ao magistério na educação básica.

No Brasil e em muitas partes do mundo, o magistério não está entre as profissões mais requisitadas nem entre os que já se ingressaram em cursos de formação de professores, pois para muitos este constitui sua segunda opção. (LEME, 2012). Como evidência dessa preocupação em outros contextos nacionais está o esforço de alguns organismos internacionais em produzir estudos sobre o problema, com especial destaque para a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O Relatório Talis, publicado em 2005, pela OCDE, intitulado: “O papel crucial dos professores: atrair, formar e reter os professores de qualidade” tem influenciado enormemente políticas nacionais no sentido de buscar compreender o problema da baixa atratividade da profissão vinculando-o à formação docente. O estudo expressa a preocupação de atrair, capacitar e conservar os professores eficientes traduzindo bem o que no mundo vem sendo difundido, sobretudo pelos Organismos Internacionais, como Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

Observa-se uma centralidade às políticas docentes na última década pelos organismos internacionais, em especial a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a OCDE que têm atribuído maior ênfase à formação e à avaliação como



fatores determinantes na melhoria da profissão docente e, conseqüentemente da educação, que aspectos relativos às condições de trabalho, carreira e salários.

A crise da carreira docente e o recurso ao DPD

A busca pela compreensão dos fatores que levam à melhoria da educação tem levado certas abordagens a colocar o professor como o principal responsável pela tarefa educativa e, conseqüentemente, por seus resultados, deslocando o foco das estruturas e das relações sociais que envolvem o contexto escolar. Por essa razão, a busca de solução acaba apontando sempre na perspectiva de encontrar bons professores (quase super-heróis, dependendo do contexto em que ensinam) para resolver os problemas da educação. O tema da atratividade docente da maneira como vem sendo pautado pela OCDE aponta a preocupação com a busca de “bons profissionais” para a educação, como se a solução fosse buscar professores eficazes, bem formados, capazes de neutralizar os demais fatores que influem diretamente sobre os resultados acadêmicos, tais como a origem social dos alunos e seu capital cultural, as condições de trabalho nas escolas, a gestão escolar, entre outros. Nessa perspectiva, acabam por atribuir grande centralidade ao professor e à sua formação.

A preocupação em articular políticas de formação às condições de profissionalização é resultante do acentuado peso dado à formação na definição e certificação da profissão, observado em várias áreas, mas especialmente na educação. O Relatório "Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS", publicado pela OCDE, em 2009, traz um estudo comparativo das condições de trabalho e do ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de 23 países. O Relatório atribui particular ênfase a questões como: até que ponto os professores se acham bem-sucedidos na forma como respondem aos desafios educacionais que enfrentam e até que ponto existe nas salas de aula um bom comportamento e um ambiente propício à aprendizagem, considerando o clima disciplinar da sala de aula? O estudo pretendeu realizar uma análise da avaliação do desempenho dos professores nos países pesquisados, concluindo que a formação profissional contínua dos professores é fator decisivo na melhoria das condições de ensino.



As políticas de DPD aparecem assim no debate sobre a formação na agenda educativa global e regional nos últimos anos, como sinônimas às políticas de formação continuada ou em serviço, difundidas por meio de documentos produzidos por organismos internacionais. (FELDFEBER, 2010). Esses organismos têm conseguido difundir uma noção de DPD que envolve não só a busca pela formação continuada, mas, sobretudo, a responsabilização dos sujeitos por essa busca, como orientação para as políticas de formação docente em diferentes contextos nacionais.

As políticas de formação e DPD têm merecido significativo destaque nas últimas duas décadas em muitas partes do mundo. Buscando articular a formação continuada às necessidades de profissionalização dos docentes, tais políticas são apresentadas como requisito indispensável à melhoria da educação no sentido de atender as demandas para a educação do século XXI. As políticas de DPD fundamentam-se no paradigma da sociedade do conhecimento em que a educação ao longo da vida passa a ser um imperativo. (DELORS, 1998).

56 A retórica da sociedade do conhecimento, ainda que tenha sido assumida em grande medida pelos discursos expressos nos documentos e políticas educativas oficiais no Brasil, tanto no governo de Fernando Henrique Cardoso quanto de Luiz Inácio Lula da Silva, curiosamente não adotou o DPD como um conceito que traduzisse suas proposições no que se refere à formação e profissão docente. De igual maneira, os sindicatos no Brasil tampouco têm utilizado o DPD como um conceito que expresse suas demandas por maior profissionalização.

Contudo, a despeito do termo DPD ser pouco ou quase nada mencionado nos documentos legais que se referem às políticas de formação e carreira docente, em muitos casos, converge na direção que apontam as tendências internacionais; apesar de em outros contextos nacionais na América Latina as políticas de DPD terem assumido caráter positivo como resposta à corrosão da profissionalização docente vivida nas reformas neoliberais dos anos 1990. A contradição presenciada nesse debate demonstra certa tendência à naturalização de termos que, a despeito de terem matrizes que se podem considerar de orientação liberal, são assimilados em sociedades que na atualidade experimentam regimes políticos mais democráticos e até mesmo progressistas de origem popular. Isso pode ser atribuído em certa medida a um vazio teórico-conceitual que acaba sendo preenchido por respostas prontas (ou fáceis?),



muitas vezes superficiais e descontextualizadas, apresentadas por estudos produzidos em curto tempo, de alcance reduzido e muitas vezes sem qualquer empiria, ainda que em alguns casos assinados por consultores renomados no campo educativo.

Esse debate ganha maior relevância neste momento em que o Brasil enfrenta uma crescente demanda trazida pela expansão da obrigatoriedade escolar que tem compelido a uma significativa reestruturação da formação docente. Como já mencionado, o Brasil conta com cerca de dois milhões de professores que atuam na educação básica em todo o território nacional, dos quais, aproximadamente, 82% atuam na rede pública de ensino. De acordo com o mesmo censo, o contingente de alunos matriculados na educação básica – compreendendo suas três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e suas modalidades – é de 50.972.619, sendo que 43.053.942 destes estão na rede pública. Esse contingente tende a aumentar progressivamente. A ampliação da obrigatoriedade escolar coloca importantes desafios para as políticas de formação docente para a educação básica, sobretudo no que se refere à educação infantil e ensino médio. Na realidade, os desafios não são novos, somente se tornam mais urgentes, pois desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996), a exigência de se formar mais professores em nível superior no país para atender a expansão da educação básica já havia sido manifestada.

O número de docentes que atuam na educação básica sem possuir a habilitação específica tem sido objeto de preocupação constante nos últimos 15 anos. (RISTOFF, 2011). Foram muitas iniciativas no plano federal e dos estados no sentido de buscar oferecer formação em nível superior para os professores em efetivo exercício nas redes públicas. E o resultado dessas iniciativas não é desprezível, o número de professores com curso superior no Brasil cresceu significativamente após a promulgação da LDB nº 9.394/96. A expansão da matrícula em educação básica nesse período foi acompanhada pela evolução do grau de instrução dos professores. Ao longo dos últimos quinze anos, a porcentagem de docentes com curso superior completo cresceu nas três etapas da educação básica. O avanço mais expressivo ocorreu entre os profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2001, menos de um terço desses professores (27%) tinha formação superior. Em 2010, essa porcentagem mais que dobrou, passando para 62,4%. A



educação infantil registrou a segunda evolução mais significativa, passando de 24,7% para 51,8% de graduados no período. Os dados são do Inep e abrangem escolas públicas e particulares.

Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), a melhoria na titulação dos professores brasileiros foi içada por outro fenômeno educacional recente: a expansão da educação à distância (EAD) no país. Entre 2000 e 2008, a quantidade de alunos nessa modalidade, em cursos de graduação e pós-graduação lato-sensu, cresceu 45.000%, passando de 1.758 para 786.718 matriculados. No mesmo período, o número de cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação aumentou de 13 para 1.752⁵.

Assim, observa-se que as políticas de formação docente no Brasil têm adquirido relevância nas últimas décadas muito em razão da necessidade de responder às exigências de titulação ao conjunto dos professores que atuam nos estabelecimentos de educação básica e à perspectiva de demandas de novos profissionais para atender à expansão da obrigatoriedade escolar.

A ênfase nas políticas de formação docente e a pouca atenção à carreira

58

Considerada um dos pilares da valorização docente, a formação inicial e continuada tem sido objeto de disputa de diferentes segmentos sociais que atuam no campo educacional. Contudo, tais políticas têm tomado contornos bastante específicos envolvendo a profissionalização dos docentes que atuam na educação básica pública, sendo compreendida como uma das exigências para a valorização docente, somadas à remuneração e às condições de trabalho e carreira.

A mobilização em torno da formação de professores, envolvendo universidades públicas e privadas, consórcios e diferentes arranjos institucionais, é acompanhada da enorme crença de que a formação é a estratégia fundamental para a melhoria da educação básica. Os argumentos são em geral provindos de uma mesma matriz que acredita que formando professores para uma atuação eficaz em sala de aula⁶ conseguirão superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos e causadora do baixo desempenho dos mesmos. Trata-se de uma abordagem sobre o problema que isola fatores, acreditando que por meio do denominado “efeito sala de aula” se



conseguirá elevar o nível de desempenho dos alunos até alcançar objetivos e metas previamente estabelecidos pelos gestores públicos. Esse tipo de análise deposita demasiado peso na capacidade que a escola tem por ela mesma de mudar o destino das pessoas, ignorando fatores estruturais que interferem diretamente nesse processo.

Apesar da centralidade que ocupam as políticas de formação no que concerne à questão docente no Brasil desde os anos 1990, somente mais recentemente assistiu-se no plano federal a tentativa de estruturação de uma política nacional de formação. O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecendo as bases para a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Parfor é apresentado como resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação (MEC), em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada determinada pela LDB nº 9394/96, expressando assim a preocupação em buscar garantir a formação em nível superior para os professores em exercício nas escolas de educação básica. Entretanto, o dispositivo legal presente na LDB nº 9394/96, nos seus artigos 61 e 62, que estabelecia a exigência de formação em nível superior para atuação docente na educação básica sofreu alteração a partir das Leis 12.014 de 06 de agosto de 2009 e 12.796/2013, respectivamente. A Lei 12.014/2009 modifica a redação original do artigo 61 da LDB nº 9394/96, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se deve considerar profissionais da educação, estabelecendo, dando-lhe nova redação, como se pode observar:

Art. 1º: O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 61: Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em *nível médio* ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio (grifos meus);



II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e *capacitação em serviço*. (grifos meus);

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 2009).

60

Já o artigo 62, alterado pela Lei 12.796 de abril deste ano, traz explicitamente a alteração em relação à exigência de formação, como se pode constatar a seguir:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, *admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal*. (BRASIL, 2013, grifos meus).

Essas duas leis expressam uma tendência recente que tem marcado o debate sobre a formação docente em relação ao nível de escolaridade exigido para se atuar na educação básica no país. Tais mudanças na norma legal refletem posições políticas que têm defendido interesses diversos no debate sobre a formação docente. Por um lado, observa-se que a defesa da formação inicial em nível superior tem sido há décadas defendida como um princípio para os que lutam pela profissionalização docente. Compreendendo a formação como determinante da profissão, as entidades acadêmicas têm defendido por meio



de suas representações a formação em nível superior, em cursos presenciais e preferencialmente em universidades públicas.

Com as mudanças trazidas pelas referidas leis, passa a ser admitida como norma uma condição que antes era exceção, ou seja, a formação em nível médio para os profissionais que irão atuar na educação básica nos seus anos iniciais. No caso específico da educação infantil, que agora vive expressiva expansão resultante da já mencionada Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, a admissão da formação em nível médio determina exigência menor de qualificação justamente para os que vão atuar na etapa primeira e talvez mais importante da educação. Essas mudanças terminam por reforçar a formação normalista de nível médio para atuar na educação da infância e, dessa maneira, contribuem indiretamente para o enfraquecimento dessa etapa como lugar da profissão docente.

Só se compreende essa mudança no âmbito legal se forem observadas as ações levadas a termo pelo movimento sindical docente que resultaram na Lei do Piso Salarial Nacional para os Profissionais da Educação⁷ e que passou a exigir a definição de quais eram esses profissionais. O rebaixamento da exigência de escolaridade em relação ao que havia sido estabelecido em lei anterior pode ser compreendido como uma reação corporativa dos trabalhadores da educação organizados economicamente em um mesmo sindicato, no sentido de protegerem e garantirem os direitos daqueles que já atuam em redes públicas nessa condição. Por outro lado, é possível que a pressão exercida pelos gestores municipais também tenha influenciado essas mudanças, tendo em vista o grande desafio que se deparam de garantir a oferta na educação infantil a partir dos 4 anos, trazida pela expansão da obrigatoriedade escolar e o dever de cumprir a lei do PSPN.

Formação como condição para a profissionalização

A noção de profissionalização aplicada à educação sempre foi ambígua. De acordo com Savoie (2009), o uso do termo profissionalização na educação sempre esteve vinculado ao quadro conceitual da sociologia americana das profissões, em que a profissionalização supõe não somente a prática do ofício em tempo pleno, mas também um estatuto legal que reconhece a qualificação dos seus membros como uma formação específica e a



existência de associações profissionais. Ainda de acordo com o mesmo autor, essa profissionalização se traduz pela constituição de um patrimônio cognitivo e deontológico comum, sendo assim, as noções de profissionalidade e profissionalização são impostas no domínio da formação docente fazendo passar do plano social ao das práticas profissionais e pedagógicas.

Tal noção de profissionalização está imbricada aos processos de formação, sendo então a profissionalização dependente da formação. O que constitui o grupo ou corpo profissional é justamente o sentimento de pertencimento comum que começa mesmo antes do ingresso no local de trabalho. Contudo, esse sentimento de pertencimento comum encontra alguns obstáculos no domínio da educação, por exemplo, a fisionomia dos docentes do ensino médio é bastante distinta daquela dos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e mais ainda na educação infantil.

Entretanto, para se discutir a formação compreendendo-a como base do processo constitutivo da profissionalização, é necessário considerar aspectos relativos à identidade docente. É vasta a discussão sobre a identidade docente na atualidade, são muitos os estudos que tratam desse tema em distintas realidades⁸. No Brasil, são muitos os fatores que têm levado à discussão de uma identidade docente engendrada pelos recentes processos de reforma educacional que trouxeram a descentralização administrativa, pedagógica e financeira para o âmbito escolar. A ênfase no trabalho coletivo, a instituição legal da gestão democrática nas escolas públicas e a flexibilidade curricular foram fatores que resultaram em maior autonomia docente ao mesmo tempo em que têm levado à intensificação do trabalho e maior responsabilização pelo sucesso e fracasso escolar. (OLIVEIRA, 2004; 2007; 2009; 2010).

Todavia, é a partir da inclusão da Educação Infantil definitivamente como uma etapa da educação básica⁹, compreendendo inclusive as creches, ou seja, a educação das crianças de 0 a 3 anos, é que a questão da identidade docente será posta no centro do sistema. Tal medida obriga a que se pense o profissional da educação básica em um contexto e rol mais complexo de atividades, responsabilidades e competências que envolvem desde o cuidado e a atenção no processo educativo presentes na educação infantil até a fragmentação disciplinar própria do ensino médio. O contraste entre essas duas pontas da educação básica é tão grande que dificulta pensar a possibilidade de um grupo homogêneo que possa constituir-se em um corpo



profissional. Tais dificuldades refletem-se na definição dos currículos e diretrizes para a formação de professores.

Dentre esses desafios, a formação dos profissionais que atuam na educação infantil apresenta-se como o mais urgente e polêmico. As especificidades da Educação Infantil, envolvendo no processo educativo o cuidado e a atenção, conforme já mencionado, acrescidas ainda à informalidade presente nos processos de trabalho nas creches e pré-escolas, fruto do descaso de séculos que essa etapa da educação conviveu, obrigam a revisão dos padrões usuais de formação docente que têm na figura tradicional do professor que ministra uma disciplina o modelo de profissional a ser perseguido.

Por um lado, observa-se a resistência (ou mesmo dificuldades) em se conceber a atuação docente distinta da tradicional de base disciplinar e, por outro, a ideia vigente no senso comum de que para cuidar de crianças pequenas não é necessário ter formação específica, sendo algo natural da gênese feminina o cuidado e atenção. Não é sem razão que a feminização do magistério é muito mais presente na educação infantil e que à medida que se avança na educação básica, aumenta a presença do sexo masculino entre os profissionais.

São muitos os desafios à formação inicial docente para atuar na educação básica presentes na atualidade, o que exige discutir profundamente e reconhecer as identidades visíveis nesse suposto grupo homogêneo, que na realidade apresenta distinções ignoradas. Conhecer essas distinções, os saberes e fazeres desses profissionais, os vínculos e sentimentos de pertencimento institucional, as exigências que lhes são postas, as responsabilidades e constrangimentos aos quais estão expostos são condições essenciais para se pensar a adequação curricular da formação que deverá promover a porta de entrada para o exercício profissional docente. Porém, a formação não é suficiente para definir a profissionalização docente, é necessário considerar outros fatores que interferem na identidade profissional dos que atuam na educação básica.

63

A formação continuada e a profissionalização docente

Se entre os elementos constitutivos da profissionalização docente o critério da formação inicial específica é indispensável, a formação continuada



tem sido cada vez mais reclamada como uma condição para o pleno exercício da docência. As políticas de DPD aparecem nesse contexto como uma resposta aos processos de formação e profissionalização, insistindo na necessidade de os professores buscarem permanentemente melhorias no seu desempenho, na sua atuação. Apesar de em alguns casos a noção de desenvolvimento profissional estar associada à possibilidade de progresso na vida profissional, levando em consideração outros fatores para além da formação continuada: salário, condições de trabalho, carreira, o peso atribuído à formação é preponderante. (OLIVEIRA, 2010).

A formação aparece na literatura difusora da noção de DPD como condição de tal desenvolvimento, como um projeto coletivo, colaborativo e crítico-reflexivo, em que o desenvolvimento profissional é ao mesmo tempo desenvolvimento institucional. (RAMALHO, GAUTHIER, NUNEZ, 2004; GONZALES TORRES, 2003). Esse termo aparece como um desenvolvimento ou assimilação do conceito de sujeito reflexivo moderno¹⁰.

A formação continuada é apresentada como sinônimo de desenvolvimento profissional ao longo da vida, único fator capaz de justificar e pôr em movimento os outros componentes que conduzem à profissionalização. A construção da profissão docente estaria assim dada, sobretudo, pela formação concebida como a possibilidade de aprendizagem permanente. Trata-se de uma abordagem normativa, que estabelece o desenvolvimento profissional e institucional como faces da mesma moeda e que atribui à consciência do profissional a possibilidade de mudança ética na educação. Os professores são, em última instância, os responsáveis por seu desenvolvimento profissional, que deve ser tomado como um dever e obrigação para a melhoria da educação em geral. (OLIVEIRA, 2009; 2010).

O peso atribuído à formação, sobretudo a acadêmica, acaba por defini-la como o principal critério determinante da profissionalização, desprezando, muitas vezes, o conhecimento obtido na experiência, na prática concreta por esses profissionais. Segundo Perrenoud (2002), a formação é o caminho para a profissionalização, pois é ela que permitirá o desenvolvimento da capacidade reflexiva desses profissionais. O apelo do autor à noção de competência como a capacidade de o profissional lidar de forma prática, segura e dinâmica com as novas exigências que se lhe apresentam no trabalho parece desconsiderar as condições objetivas desse trabalho e desses trabalhadores. A noção de competências está intimamente ligada à capacidade



dos indivíduos de se adequarem a novas situações e a resolverem problemas que possam enfrentar na sua realidade de trabalho. Contudo, essa noção traz em si a ideia de obtenção de sucesso, de eficiência, ser competente, pois está centrada na busca de mobilização das subjetividades dos trabalhadores, do seu envolvimento e compromisso com os objetivos da instituição, com as demandas da comunidade, do sistema e dos alunos. Essas políticas apelam para o desempenho do corpo docente: o professor é o responsável pelo sucesso ou fracasso do sistema medido em geral pelo desempenho dos alunos. Ao fazerem essa defesa em um contexto marcado por condições desiguais e pouco propícias à realização profissional, os argumentos acabam por traduzir-se em retórica que obscurece (ou nega) as contradições próprias das relações de trabalho presentes no ambiente escolar e terminam por depositar sobre os ombros dos docentes a responsabilidade pelos resultados escolares.

A formação como condição para a valorização docente

Em recente *survey*¹¹ realizado em sete estados do Brasil, tendo como objetivo analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições realizam o trabalho nas escolas de Educação Básica de redes públicas municipais e estaduais e instituições conveniadas na educação infantil, foi possível observar que os dados referentes aos elementos constitutivos da valorização docente – formação, remuneração e condições de trabalho e carreira – são preocupantes e que os vínculos entre a formação e remuneração apresentam correlação significativa.

A partir de 8.795 entrevistas com docentes em unidades educacionais (creches e escolas) em sete estados brasileiros (Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Rio Grande do Norte, Pará, Paraná e Santa Catarina), utilizando-se de um questionário com 85 questões e que contém 319 variáveis, foi traçado o perfil socioeconômico e cultural dos docentes em exercício na Educação Básica no Brasil. Buscou-se ainda conhecer a divisão técnica do trabalho nas unidades educacionais, a emergência de novos postos de trabalho, cargos e funções derivados de exigências e atribuições que emergiram nos últimos anos. Procurou-se também conhecer as atividades desenvolvidas pelos docentes e em que condições de trabalho: os meios físicos, os equipamentos disponíveis, os recursos pedagógicos, entre outros fatores que interferem diretamente na



realização do trabalho docente. Foram coletadas informações sobre a formação inicial e continuada dos docentes, o acesso à literatura específica das áreas de atuação, às tecnologias e a outros bens culturais para o desenvolvimento de seu trabalho. As formas de contratação, as condições salariais e de carreira nas diferentes redes de ensino foram também objeto de investigação.

Foram considerados sujeitos docentes nessa pesquisa os trabalhadores que realizam atividades que se relacionam diretamente com o processo educativo, sendo compreendidos aí os professores e outros profissionais que exercem atividade de docência. Observou-se uma grande variedade de nomenclatura para definir o profissional que atua na educação infantil. Os dados obtidos sobre a formação inicial e continuada ajudam a compreender o peso que exercem na condição profissional dos docentes e em que medida eles são determinantes das remunerações.

Os dados relativos à formação inicial dos 8.795 respondentes indicaram que: 0,18% possuem o Ensino Fundamental incompleto; 0,27% Ensino Fundamental completo; 0,72% Ensino Médio incompleto; 14,82% Ensino Médio completo; 32,02% curso superior em nível de Graduação e 51,99% algum curso de Pós-Graduação. Considerando para esta análise apenas os docentes que possuem algum curso de pós-graduação e buscando conhecer sua distribuição entre os sete estados, observa-se um percentual maior de professores com titulação mais alta no estado do Espírito Santo (73,6%) e em Santa Catarina (66,8%). Entre os docentes que ocupam outros cargos, o Pará aparece em primeiro lugar (51,6%) seguido por Santa Catarina (51,3%). O Rio Grande do Norte apresentou os percentuais mais baixos de docentes com cursos de pós-graduação, tanto para professores (37,4%) quanto para as demais funções (37,6%).

Quando se observa os docentes com maior titulação por rede de ensino, constata-se que o percentual de professores com cursos de pós-graduação é de 53,4% nas redes municipais e 57% nas redes estaduais. Entre os docentes com demais funções, chama a atenção o alto percentual nas redes estaduais, 59,8%. Nas redes municipais, esse percentual é de 40%. Nas redes conveniadas, os valores ficaram bem abaixo das redes públicas, sendo 25,8% para professores e 16,6% para as demais funções.

Já quando se põe em evidência os dados por etapas de ensino, observa-se um percentual maior de docentes com mais alta titulação no Ensino



Fundamental e Ensino Médio em relação à Educação Infantil. O percentual de professores da Educação Infantil com curso de pós-graduação é de 42%, enquanto para o Ensino Fundamental é de 54,8% e de 58,8% para o Ensino Médio. Nas demais funções, esses valores são ainda mais discrepantes, sendo 19,2% na Educação Infantil, 52,9% no Ensino Fundamental e 60,4% no Ensino Médio.

Quando se confronta os dados de formação com aqueles relativos à carreira e condições de trabalho e a remuneração, observa-se que, apesar de apresentarem na sua maioria a formação compatível para o exercício de suas funções, 84,01% possuem curso superior, sendo que a maioria investiu na educação continuada em nível de pós-graduação, 51,99%, mas tal investimento não vem acompanhado percentualmente dos dados relativos à carreira. Do total dos respondentes, 46,2% afirmam que não estão contemplados por um plano de carreira.

Em relação aos ganhos salariais, observa-se uma concentração maior de professores com titulação menor nas faixas salariais mais baixas, em que 39,2% ganham entre um e dois salários mínimos. Se considerarmos somente as três faixas de rendimentos mais baixos (até três salários mínimos), vemos que mais de 70% dos docentes sem curso de pós-graduação encontram-se nessas faixas, enquanto para os docentes com pós-graduação esse percentual fica pouco acima dos 50%.

Esse mesmo comportamento é observado de forma mais acentuada entre os docentes que ocupam demais funções. A maior concentração de docentes sem cursos de pós-graduação encontra-se nas três faixas de rendimentos mais baixos, sendo que mais de 80% dos docentes de menor titulação ganham até três salários mínimos. Entre os docentes com titulação maior, esse percentual é de 44%.

Constata-se, pela apreciação dos dados, que, mesmo em níveis muito baixos e insatisfatórios, os rendimentos dos docentes tendem a acompanhar os níveis de formação, ou seja, quanto mais titulado maior a remuneração, ainda que esta seja abaixo do que percebem outros profissionais com mesma escolaridade. Importante argumento para justificar a defesa de educação inicial em nível superior para todos os docentes.

Mesmo que possamos considerar a realização de estudos em nível de pós-graduação como formação continuada desejável, a Capes tem investido



nos últimos anos na criação e fomento a programas de mestrado profissional dirigidos aos professores de educação básica em redes públicas, a formação em serviço, por meio de atividades esporádicas e eventuais, que tem sido predominantemente apontada pelos docentes quando perguntados sobre o acesso que têm a esse tipo de educação. Em relação às atividades de formação continuada assim compreendidas, observa-se um percentual baixo de docentes que as realizaram, seja entre os professores (16,4%), seja entre os docentes que desempenham outras funções (14,4%).

Ao relacionar o fato de ter realizado atividades de formação continuada e os ganhos salariais, observa-se que não há uma relação direta de ganho, diferentemente do que ocorre com a formação inicial, conforme comentado. A distribuição que se apresenta exhibe percentuais muito semelhantes entre as faixas salariais para os docentes que realizaram ou não atividades desse tipo. O que nos leva a inferir que tais atividades têm pouco impacto na remuneração dos docentes.

De todo modo, a formação continuada com tais características parece ter ainda menos efeitos entre os professores que os demais docentes. No caso dos docentes das demais funções, apesar de se observar um comportamento semelhante, fica mais clara uma leve diferença. Os docentes que realizaram atividades de formação continuada apresentam um percentual um pouco maior em algumas faixas de salários mais altas, como na faixa entre quatro e cinco salários mínimos, por exemplo, em que o percentual dos que realizaram as atividades é de 10,4% contra 8,1% dos que não realizaram. Essa variação pode ser explicada pela presença dos especialistas e dirigentes escolares que figuram nessa faixa. Um comportamento inverso é observado na faixa salarial mais baixa, na qual o percentual dos que realizaram tais atividades é de 10,8% enquanto os que não realizaram atingem 18,2%.

A participação em atividades de formação continuada aparece em terceiro lugar entre os aspectos mais valorizados nos planos de cargos e salários tanto dos professores quanto dos docentes que ocupam outras funções. A titulação aparece em primeiro lugar, seguida pelo tempo de serviço. O percentual de docentes que destacaram a participação em atividades de formação continuada como um aspecto valorizado no plano de cargos e salários é de 21,1% para os professores e 20,2% para os docentes que ocupam outras funções.



Comentários finais

Dentre as políticas que na atualidade buscam responder às demandas por maior valorização docente, destacam-se as políticas de formação. Tais políticas têm adquirido relevância em razão da necessidade de responder às exigências de titulação ao conjunto dos professores que atuam nas escolas de educação básica no país. Desde a promulgação da LDB nº 9394/96, o grau de instrução dos professores brasileiros tem aumentado significativamente. Apesar disso, a legislação educacional foi alterada no sentido de permitir que o que antes era exceção, a formação em nível médio, passasse a ser a regra. As mudanças mais recentes na legislação brasileira apontam no sentido de um retrocesso nas conquistas, pelo menos no plano legal, obtidas em décadas anteriores.

Considerada um dos pilares da valorização docente, a formação inicial e continuada tem sido objeto de disputa de diferentes segmentos. Tais políticas sofrem influência da agenda educacional global e regional que tem trazido o apelo ao DPD que depositam na formação expressiva centralidade. As políticas de DPD podem promover o deslocamento das demandas de profissionalização centradas na carreira e condições de trabalho e na remuneração para um modelo de responsabilização dos docentes por sua formação, sobretudo a continuada, como forma de crescimento individual e profissional.

Com base na análise de dados produzidos pelo survey (TDEBB-GESTRADO/UFMG), observou-se que essa tendência é pouco presente entre os respondentes. Constata-se com base nesses dados que a correlação entre a formação inicial (titulação) e a remuneração é significativa, ao passo que a formação continuada não apresenta correlação segura. Tais evidências podem contribuir no reforço à formação inicial em nível superior como importante fator de valorização direta, resultando em maior remuneração, ao mesmo tempo em que indicam a necessidade de se repensar políticas de formação continuadas.

É importante ainda salientar que a crise que enfrenta a carreira docente exige que medidas efetivas de reforço à carreira no sentido tanto das formas de ingresso quanto de permanência devem pressupor melhores condições de trabalho e de remuneração.



Notas

- 1 Parte dos argumentos aqui desenvolvidos foi apresentada em uma mesa redonda intitulada Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: da intenção às práticas, que teve lugar no XX Endiipe, realizado em 2012, em Campinas.
- 2 Oliveira e Vieira (2010), Tenti Fanfani (2005).
- 3 Publicado no Boletim on-line do Inep “Na Medida”, setembro de 2009. Disponível em: www.inep.gov.br. Consulta em: 8 maio 2013.
- 4 Censo Escolar 2011. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf. Sinopse atualizada em 12/06/2013.
- 5 <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1197626>>. Acesso em: 30 nov. 2012.
- 6 Sobre o conceito “efeito sala de aula”, ver: Bressoux (2003).
- 7 BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília/DF: Congresso Nacional, 2008.
- 8 Lessard, Dubar, Tardif e Lessard, Demailly, Medina & Kelly (2001), entre outros.
- 9 Refiro-me a duas medidas decisivas para a ampliação da oferta pública da educação infantil e que são políticas recentes: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) contemplando esta etapa da educação básica, portanto, garantindo o financiamento da educação de 0 a 5 anos e a EC nº 59 de 2009 que amplia a obrigatoriedade escolar para o intervalo de 4 a 17 anos.
- 10 Para o conceito de sujeito reflexivo moderno, ver: Giddens (1997) e Domingues (2003).
- 11 Pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” que contou com apoio do Ministério da Educação – MEC, em projeto institucional de cooperação técnica com a Secretaria de Educação Básica – SEB. O trabalho foi realizado em conjunto com oito grupos de pesquisa dos sete estados pesquisados, a saber: GESTRADO/UFMG, GESTRADO/UFPA, GETEPE/UFRN, NEDESC/UFV, NEPE/UFES, NUPE/UFPR, GEDUC/UEM-PR, GEPETO/UFSC.

Referências

BARROSO, João. A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 987-1007, set./dez. 2009.



BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 2008.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Modifica a redação do artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jan. 2009.

_____. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 maio. 2009.

_____. Lei nº 12.014 de 06 de agosto de 2009 descreve as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 ago. 2009.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-86, dez. 2003.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DOMINGUES, José Maurício. **Ensaio de sociologia**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

FELDFEBER, Myriam. De la profesionalización al desarrollo profesional: algunas notas para pensar cãs políticas de formación docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam (Compiladoras). **Nuevas regulaciones educativas em America Latina**: políticas y procesos Del trabajo docente. Lima: Fondo Editorial UCH, 2010. p. 81-108.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade pessoal**. 2. ed. Oeiras/Portugal: Celta Editora, 1997.

GONZALES TORRES, María Carmen. Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. **Estudios**, n. 5, p. 62, 2003.



LEME, Luciana França. **Atratividade do magistério para a educação básica**: estudo com ingressantes de cursos superiores da USP. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LESSARD, Claude. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, dez. 2006.

LESSARD, Claude & TARDIF, Maurice. Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante? In: LESSARD, Claude. & TARDIF, Maurice. **La profession d'enseignant aujourd'hui**: évolutions, perspectives et enjeux internationaux. Montréal/Canadá: La Presses de L'Université Laval, 2004.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

MEDINA, S.A.; KELLY, E.P. Professionnalisme et procès de formation: l'expérience latino-américaine. **Éducation et Sociétés**, Paris, v. 2, n. 6, 2001.

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

NÓVOA, Antonio. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e Flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28 n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**: resultados de pesquisa. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <www.trabalhodocente.net.br>. Acesso em: 11 maio 2013.



OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam. Novas e velhas formas de regulação dos sistemas educativos no Brasil e na Argentina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mónica Eva; FELDFEBER, Myriam (Org.). **Políticas educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

PEREZ GOMEZ, Angel. **Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo**. Motriz, Rio Claro, v. 3, n. 1, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMALHO, Betania Leite; GAUTHIER, Clermont; NUNEZ, Isaro Beltrán. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

RAYOU, Patrick. Épreuves d'aujourd'hui et métier de demain. **Education & Sociétés**, Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier, n. 23 (1), p. 5-13, 2009.

Ristoff, Dilvo. **Construindo outra educação**: tendências e desafios da educação brasileira. Florianópolis: Insular, 2011.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das profissões**. Oeiras/Portugal: Celta Editora, 2002.

SAVOIE, Philippe. Aux origines de la professionnalisation? La gènese Du corps enseignant secondaire français. **Education & Sociétés**, Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier, n. 23, v. 1, p. 5-13, 2009.

TENTI FANFANI, E. **La condición docente**. Siglo Veintiuno Editores: Buenos Aires, 2005.



Profa. Titular Dra Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais | Belo Horizonte
Coordena o Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho
Docente | GESTRADO | UFMG
Coordenadora da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho
Docente | RedEstrado
Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em
Educação | ANPEd
Pesquisadora do CNPq
E-mail | gestrado@fae.ufmg.br

Recebido 12 jul. 2013

Aceito 24 out. 2013



Formação dos oligopólios na educação superior privada brasileira: sobreimplicação no trabalho docente

Formation of oligopolies in the Brazilian private higher education: superimplication in professors' work

Aline Veiga dos Santos
Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif
Universidade Católica de Brasília
Vera Lúcia Jacob Chaves
Universidade Federal do Pará

Resumo

O presente artigo analisa a sobreimplicação da formação dos oligopólios na educação superior privada brasileira e seu impacto no trabalho docente. Trata-se de um estudo de caso qualitativo realizado em uma instituição do maior grupo educacional da América Latina – Anhanguera Educacional – situada em Brasília. O estudo utilizou as técnicas de análise documental e entrevistas individuais semiestruturadas. Para o tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo proposta por Bardin. Os resultados revelam as percepções dos docentes quanto ao atual modelo de governança da instituição investigada, à abertura de capital e às suas condições de trabalho. Concluímos que o avanço do capital na exploração do trabalhador docente despreza a natureza do trabalho pedagógico e as implicações políticas e sociais envolvidas ao intensificar e precarizar as condições de trabalho.

Palavras-chave: Educação superior privada. Oligopólios. Trabalho docente.

Abstract

This article analyzes the superimplication of the formation of oligopolies has over professors' work conditions in Brazilian private higher education. This is a qualitative case study conducted in an institution of one of the largest higher education groups in Latin America, Anhanguera Educacional, that is located in Brasilia. The study used the techniques of document analysis and semi-structured individual interviews. For the data processing we used the content analysis proposed by Bardin. The results reveal the perceptions of professors about the current model of governance of the institution we investigated, their opinion about the trading of their company on the stock exchange and their working conditions. We conclude that the growing importance of capital in the exploitation of professors disrespects the nature of pedagogical work and disregards the political and social implications involved, by intensifying and making the working conditions more precarious.

Keywords: Private higher education. Oligopolies. Professors' work.



Introdução

O avanço do processo de financeirização da educação superior brasileira, advindo das negociações estritamente direcionadas aos interesses mercantis na última década efervesceu o setor. A abertura do capital, de quatro grupos educacionais, na bolsa de valores – Anhanguera Educacional Participações, Estácio Participações, Kroton Educacional, todas em 2007; e Abril Educação em 2011 – demonstra a voracidade do mercado e consolida o gigantismo econômico-financeiro, inclusive para a entrada de capital estrangeiro na educação. Os relatórios financeiros das companhias indicam que as instituições estão em condições extremamente favoráveis e a captação de alunos tem sido uma constância. O foco desses grupos é a gestão profissionalizada e a obtenção de lucros, os alunos são vistos como clientes, por conseguinte, as empresas investem massivamente em programas de *marketing* e comercialização.

O campo de atuação e de serviços dessas companhias vem se ampliando significativamente e apresenta sinais prospectivos. A Anhanguera¹ e a Estácio já atuam em todo o território nacional. A Kroton e a Abril, além de prestarem serviços privados, atuam no setor público na forma de parceria, por meio de programas de gestão, materiais didáticos e avaliações educacionais. Não é em vão que mais quatro grupos educacionais se preparam para abrir o capital em 2014: Grupo Multi, Cruzeiro do Sul Educacional, Grupo Ser Educacional e Grupo Ânima Educação. (CRUZEIRO DO SUL, 2012).

Chaves (2010, p. 491) ressalta que “[...] além das fusões, que têm formado gigantes da educação, as ‘empresas de ensino’ agora abrem o capital na bolsa de valores, com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrolável.” A concorrência entre os grupos está estampada nas revistas, jornais e relatórios divulgados pelas empresas de consultoria, no entanto, a valorização profissional parece não ter espaço nesse universo. O trabalho docente tem representado fonte de lucro aos empresários da educação, que gerenciam as instituições sob a tutela da regulação autoritária do capital. Esses grupos focam em resultados e não em processos. Assim, as condições de intensificação e precarização do trabalho docente se tornam cada vez mais presentes.

A formação dos oligopólios na educação superior privada é um processo recente, que trouxe uma nova configuração para a governança do setor



e precisa ser investigada para saber quais as sobreimplicações promovidas no trabalho docente, na qualidade do ensino e na autonomia universitária. Neste estudo, o enfoque se volta para a questão do trabalho docente, por considerar que essa é estratégica para as demais.

A compreensão da natureza contemporânea do trabalho docente não ocorre somente pela análise profunda de técnicas e processos pedagógicos, do conhecimento como fonte do trabalho, da relação professor-aluno. É indispensável, como ponto de partida, entendermos como são geridas as empresas de ensino, os seus objetivos e as suas relações com a sociedade capitalista. Situar a questão do trabalho docente na educação superior privada, nessa realidade abrangente, torna-se, de fato, um grande desafio.

Considerando a imensa lucratividade das companhias educacionais e o crescimento vertiginoso, optamos por investigar as condições do trabalho docente em uma instituição do grupo Anhanguera, pois este, até abril de 2013, se destacava como o maior grupo de ensino superior da América Latina e o segundo maior do mundo, além de ser a companhia que tem maior quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES) e alunos em Brasília – Distrito Federal (DF). A metodologia adotada para este estudo² focou em uma abordagem qualitativa, utilizando como estratégia o estudo de caso. Os procedimentos utilizados para a geração e coleta de dados foram a análise documental e as entrevistas individuais semiestruturadas.

As entrevistas foram realizadas com 15 docentes que atuam e já atuaram no grupo e tiveram a finalidade de compreender a visão dos docentes em relação ao novo modelo de governança da instituição, a partir da abertura de capital na bolsa, e as suas relações e condições de trabalho. Os dados foram analisados com base na técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin. (2010).

O artigo segue estruturado em três partes. A primeira faz uma breve apresentação do processo de mercantilização e formação de oligopólios: o caso Anhanguera Educacional. A segunda explicita as transformações no mundo do trabalho docente sob a acumulação flexível do capital. A terceira apresenta as sobreimplicações da formação dos oligopólios no trabalho docente.



Mercantilização e formação dos oligopólios: o caso Anhanguera Educacional

A nova forma de gestão pública do Estado brasileiro foi marcada pelo Consenso de Washington, que recomendou mudanças para que houvesse uma reestruturação econômica nos países latino-americanos. A Conferência Mundial, “Educação para todos”, realizada em Jontiem na Tailândia em 1990, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), foi o marco inicial das transformações sofridas pela educação no contexto neoliberal. Esse evento consagrou, no campo educacional, o que o Consenso de Washington estabeleceu no plano econômico-político. “Tanto um quanto outro são [...] elementos-síntese de um processo histórico multideterminado, e, em última instância, traçam as diretrizes para a ‘Era do Mercado’.” (TIRADENTES, 2009, p. 1). Os eventos ampararam-se no conceito de que o mercado é a fundamentação legítima da economia e da sociabilidade e de que a educação deve ser ofertada sob a forma mercadorias-serviço, de acordo com os regulamentos de produção e de circulação de mercadorias.

78

Sob esse marco legal, a partir de 1990, ocorreram importantes reformas nos sistemas de ensino em todo o mundo, principalmente as destinadas a incentivar as instituições a serem mais sensíveis às necessidades do capitalismo. Essa questão envolveu uma reavaliação dos objetivos do ensino superior e a definição pelos governos de novas estratégias para o futuro. Também possibilitou mais espaço de manobra para as instituições. (OCDE, 2008). Essas transformações na educação fizeram com que a governança adquirisse grande destaque na política e pesquisa educacional, principalmente internacional, trazendo novas formas de organização e planejamento dos serviços educacionais atrelados aos novos atores.

O Relatório *Tertiary Education for the knowledge society* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2008) assinala que, embora nem todos os países estejam na mesma posição na economia global, surgem uma série de tendências no ensino superior em todo o mundo, tais como: a) expansão dos sistemas de ensino superior; b) diversificação da oferta; c) novas modalidades de financiamento; d) foco na prestação de contas e desempenho; e) novas formas de governança institucional. O relatório esclarece que, ao longo das últimas décadas, mudanças importantes ocorreram na liderança das Instituições de Ensino Superior (IES),



incluindo o surgimento de novas perspectivas sobre liderança acadêmica e novas formas de organização da estrutura de tomada de decisão. Líderes acadêmicos são cada vez mais vistos como empreendedores. Todas essas mudanças surgiram das novas formas de governança educacional.

Guimarães e Chaves (2011) apontam que o Estado brasileiro vem induzindo a privatização educacional, ao incentivar a livre política mercadológica e a adoção de medidas mercantis no setor público. Nesse escopo, a educação formal, em especial a superior, é literalmente um negócio, competindo ao Estado apenas gerenciar a política educacional. Os autores entendem que a reconfiguração desse segmento educacional é uma estratégia utilizada para reproduzir o capital. Sob os ditames dos preceitos neoliberais e das organizações multilaterais, a educação superior configura-se como um serviço não exclusivo do Estado, sendo colocada na lógica férrea do mercado, afetando diretamente o trabalho docente universitário.

Na esteira das mudanças em curso, a Anhanguera Educacional, que fundou sua primeira instituição em 1994, até então, sem fins lucrativos, transformou suas unidades de ensino em sociedade educacional, no molde de Sociedade Anônima (S.A.), em 2003. Forma organizacional idealizada e preparada para a futura abertura de seu capital na bolsa de valores em 2007. É importante destacar que o grupo, em menos de duas décadas de existência, expandiu-se estrondosamente. Ao longo de sua trajetória, vivenciou diversas fases de crescimento: expansão dos seus cursos superiores e da sua base física; otimização dos seus currículos e projetos pedagógicos; reorganização estrutural, administrativa e financeira com a abertura de capital na bolsa de valores; e a atual fase de consolidação e empresariamento no mercado da educação superior. (ANHANGUERA, 2012).

O grupo atua em todo o território nacional, inclusive em Brasília, e conta com uma carteira de mais 432 mil alunos no ensino superior. A Anhanguera tem mais de 570 unidades, onde são ofertadas mais de 90 modalidades de cursos de graduação e graduação tecnológica, além de cursos de pós-graduação e extensão. A maioria de seus alunos é jovem de baixa e média renda que trabalha durante o dia e estuda à noite. O lucro líquido da companhia, no 1º semestre de 2012, foi registrado em R\$ 86,6 milhões, 59% superior ao mesmo período de 2011. (ANHANGUERA, 2012a).



Segundo Ryon Braga, consultor educacional, 34% dos estudantes das instituições privadas brasileiras frequentam um dos campi dos 12 maiores grupos educacionais (SILVA, 2012), o que representa quase dois milhões de alunos. A concentração de alunos e instituições é um processo que caracteriza a formação dos oligopólios no setor. Segundo Silva (2009, p. 77), “[...] como nos demais setores, também nesse se instalaram oligopólios. Grupos empresariais disputam preço no mercado, oferecendo ‘serviços educacionais’ de qualidade duvidosa, fruto de um mercado de trabalho fragmentado, ‘flexibilizado’ pelas novas relações de trabalho [...]”, que resultam em uma crescente precarização do trabalho docente.

Chaves (2010) argumenta que a expansão desordenada do ensino superior privado vincula-se ao processo de desnacionalização da educação, que tem sido marcado pela inserção do capital internacional. A consequência dessa ideologia é a transformação da educação em um grande negócio a ser comercializado pelo mercado de capitais e a transformação dos universitários em clientes-consumidores, disputados no grande jogo de interesses entre as instituições de ensino. Estas reproduzem, de forma endógena, relações mercantis, através de práticas instrumentais e utilitaristas, distanciando-se cada vez mais da reflexão crítica e emancipatória da educação.

As transformações nas IES afetam e desvalorizam o docente, “[...] que perde a sua autonomia e passa a ser controlado, adequado e uniformizado segundo critérios de produtividade, a partir da lógica racionalizadora do capital.” (CHAVES, 2005, p. 148). A atual composição organizacional de agudas mudanças retira a autonomia profissional e o sentido pedagógico e acaba provocando o adoecimento do professor.

As metamorfoses no mundo do trabalho docente

À luz da Teoria de Marx, a produção capitalista é essencialmente produção de mais-valia. Dessa forma, as políticas contemporâneas concebem uma nova condição de subsunção do trabalho ao capital calcada na crescente mercantilização da educação e na desregulamentação do trabalho. Nesse processo, as redes de ensino sobreimplicam o trabalho docente ao extrair o valor e a mais-valia, por meio da exploração subjetiva.



A crise de acumulação de capital, no início da década de 1970, nos países ocidentais desenvolvidos, trouxe ao capital formas flexíveis de reprodução. O capital dinamizou-se e a força de trabalho livre foi lançada no mercado. O principal objetivo do capital é a maximização dos recursos, que também é uma das características do atual modelo de governança. (DIAS, 2006). As novas exigências no modo de produção e racionalização propagadas pelo sistema ultrapassaram as fronteiras nacionais configurando-se em práticas ininterruptas de financeirização. Essas mudanças transformaram sobremaneira o mundo do trabalho.

Para descrever esse novo cenário, Antunes (2005) apresenta um quadro analítico das “metamorfoses” que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e seus principais significados e consequências. O autor nos remete à ascensão de Thatcher no Reino Unido, em 1979, que erigiu na variante neoliberal sua forma mais ousada e virulenta. Uma nova agenda desenhou a trajetória do labour. Pouco a pouco foi se delineando um modelo que alterou as condições econômicas e sociais existentes na Inglaterra e em todo o mundo: a) privatização de praticamente tudo o que havia sido mantido sob controle estatal (à exceção do metrô e do correio, todas as demais atividades públicas, atualmente, encontram-se nas mãos do capital privado); b) redução e extinção do capital produtivo estatal; c) desenvolvimento de uma legislação fortemente desregulamentadora das condições de trabalho e flexibilizadora dos direitos sociais; d) e, para destruir de vez a força societal, foi aprovado um conjunto de atos profundamente coibidores da atuação sindical, visando destruir até as formas mais estabelecidas do contratualismo entre capital, trabalho e Estado, expresso nas negociações coletivas.

Instituiu-se uma conjuntura que propiciou o advento da “nova cultura empresarial”, marcada pela proliferação de conceitos e práticas como Escolas de Negócios e Gestão dos Recursos Humanos. “Desprovido de uma orientação humanamente significativa, o capital assume, em seu processo, uma lógica onde o valor de uso das coisas foi totalmente subordinado ao seu valor de troca [...]” (ANTUNES, 2005, p. 17), onde a dialética societal se inverteu e se transfigurou, tecendo um novo sistema de metabolismo estruturado pela produção de mercadoria e valorização do capital. Assim, a “classe que vive do trabalho”, constituída por aqueles que vendem sua força, tem como núcleo central os trabalhadores produtivos.



Para que haja o enriquecimento do empresário, a “[...] intensidade crescente do trabalho supõe o dispêndio ampliado de trabalho no mesmo espaço de tempo.” (MARX, 1984, p. 116). Quanto mais for reduzida a jornada de trabalho, tanto mais pode crescer a intensidade. O trabalho intensificado demanda um processo de captura da subjetividade do trabalhador na produção da mais-valia, que podemos chamar de sobreimplicação, conceito tecido por René Lourau na década de 1990.

A sobreimplicação apresenta “[...] aspectos extremamente passivos: submissão a ordens explícitas ou a consignas implícitas da nova ordem econômica e social, ávida por preencher as grandes brechas produzidas tanto pela desafetação quanto pela institucionalização, maior ou menor, do desemprego.” (LOURAU, 2004, p. 191). A sobreimplicação contribui para práticas de acumulação de tarefas, sendo esta a realidade dos docentes, que respondem à lógica capitalista contemporânea. Nas Instituições de Ensino Superior Privadas (IESPs), principalmente nas companhias educacionais, a flexibilização e a acumulação de tarefas tornaram-se uma máxima, por meio da institucionalização de determinadas práticas, como mudança nos currículos, otimização do trabalho dos docentes, redução da carga horária, padronização do sistema.

82

O trabalho, a subjetividade e a sobre-exploração apresentam-se organicamente fundidos na sobreimplicação. O encanto que paira sobre a vida universitária pode, sob esse prisma de análise, voltar-se contra os docentes, que se transformaram em “[...] trabalhadores ‘full-time’, trabalhadores com 24 horas de trabalho diário.” (MANCEBO, 2007, p. 79). As redes de relações e produções capitalistas que permeiam o ambiente universitário vêm direcionando as atividades docentes ao ajustamento da nova ordem econômica.

Marx (1983, p. 263) aponta que “[...] o motivo que impulsiona e o objetivo que determina o processo de produção capitalista é a maior autovvalorização possível do capital, isto é, a maior produção possível de mais-valia, portanto, a maior exploração possível da força de trabalho pelo capitalista.” É preciso indagar as reais contradições às quais estão inseridas a força de trabalho docente e analisar as formas de exploração.

A qualidade, a natureza e o conteúdo do trabalho, nesse aspecto, já não têm importância significativa. Segundo Silva (2009), trata-se somente da quantidade desse trabalho e de um valor de troca. Destarte, valor e valorização da força de trabalho são duas grandezas bem distintas, no processo chamado trabalho. Para os grandes grupos educacionais, é crucial que o valor



de uso dessa “mercadoria” não seja somente fonte de valor; mais do que isso, precisa gerar mais valor do que ela possui. Esse é o diferencial que o capitalista busca na força de trabalho do professor. “O empresário da educação, como comprador, paga toda a mercadoria por seu valor: giz, papel, livros, computadores, carteiras, força de trabalho docente. Depois, como qualquer outro comprador de mercadorias, consome seu valor de uso.” (SILVA, 2009, p. 82). O método de consumo da força de trabalho docente – processo de produção de educação – gera um serviço educacional com um determinado valor em reais.

Desse processo, as redes de ensino extraem o valor e a mais-valia; em outras palavras, transformam seu dinheiro em capital. “Como corolário da tendência de tudo ser transformado em mercadoria pela sociedade capitalista, é que se pode entender que os serviços educacionais, como um direito e um bem público, possam ser considerados como uma mercadoria, a educação-mercadoria [...]” (SGUISSARDI, 2008, p. 1013), objeto de exploração da mais-valia. Essa prática não ocorre somente entre os empresários da educação, mas, até certo ponto, e inclusive, para os interesses privado/mercantis do aparelho do Estado.

Essas mudanças, segundo Antunes (2011), caracterizaram-se por um processo tendencial de precarização da força humana de trabalho e adquiriu uma dimensão maior, uma vez que os capitais globais passaram a exigir o desmonte da legislação social protetora do trabalho. A flexibilização da legislação social promoveu, ainda mais, os mecanismos de extração do sobretrabalho e expandiu medidas de destruição dos direitos sociais conquistados pelas classes. “Uma fenomenologia preliminar dos modos de ser da informalidade demonstra a ampliação acentuada de trabalhos submetidos a sucessivos contratos temporários, sem estabilidade, sem registro em carteira, dentro ou fora do espaço produtivo das empresas.” (ANTUNES, 2011, p. 408). Observamos que essa informalidade incide no trabalho docente, tanto das instituições públicas quanto privadas. No entanto, esse processo se intensifica no setor privado, pois, ou os docentes aceitam as novas formas de trabalho (que diminuem o vínculo institucional e precarizam as condições de trabalho) ou permanecerão na condição de desempregados.

Conforme Mancebo (2010, p. 78-79), “[...] o aumento da exploração do trabalho docente, no Brasil, ademais como em todos os países latinos, deu-se em especial pela flexibilidade registrada nos regimes de trabalho e



consequente quebra da carreira docente, onde ela existia." Segundo a autora, atualmente nos deparamos com expedientes menos ortodoxos de contratações informais nas IES públicas e privadas, tais como a utilização de alunos da Pós-Graduação como professores substitutos, monitores e professores-tutores para a educação a distância.

O trabalho docente, em especial, no ensino superior, vem se desenvolvendo como um trabalho necessário ao atual estágio de desenvolvimento do Brasil, que, hoje, se configura como a sexta economia mundial. Sob a lógica do capital, a força de trabalho no campo educacional encontra-se reduzida a simples mercadoria. Diante dessa realidade, a pesquisa dirigiu o foco de análise para as condições que sobreimplicam o trabalho docente na instituição investigada como será exposto no tópico seguinte.

Sobreimplicação da formação dos oligopólios no trabalho docente

84 A instituição, objeto de investigação, localiza-se em uma das 31 Regiões Administrativas do DF-Brasília. Fundada em 1999, é uma das 5 unidades adquiridas pelo grupo na cidade, no período compreendido entre 2008 e 2011. As aquisições estão em linha com a estratégia de expansão da Anhanguera na Região Centro-Oeste. A instituição oferece cursos de graduação presenciais e a distância. Apesar de os dados e resultados da Companhia serem divulgados trimestralmente nos domínios públicos, não foi possível ter acesso a informações sobre quantidade de alunos e docentes. De acordo com Comunello (2012), a Anhanguera não divulga números locais.

Entre os 15 docentes que compuseram o universo da pesquisa, 8 são do gênero masculino e 7, do feminino. A maioria dos docentes está na faixa etária entre 31 e 40 (40%) e 41 e 50 (40%). No tocante à titulação acadêmica: 73,3% dos docentes, ou seja, 11 são especialistas; há 1 (6,7%) graduado, 2 mestres (13,3%) e 1 doutor (6,7%). Somente 4 docentes (26,7%) não trabalham em outra instituição, os demais (73,3%) tem mais de um emprego.

A fim de preservar a identidade dos docentes entrevistados, os que atuam no grupo foram identificados por ordem alfabética, sendo o primeiro chamado de "Docente A", e assim, sucessivamente, até o "Docente L"; e os docentes demitidos foram identificados da seguinte forma "Ex-docente A", "Ex-docente B", "Ex-docente C" e "Ex-docente D".



Os docentes têm pouco tempo de experiência no ensino superior, em média 6 anos; são predominantemente horistas, ou seja, recebem apenas pelo tempo que estão em sala de aula; todos têm a carteira assinada; a maioria tem, no máximo, curso de especialização; as atividades são voltadas ao ensino, apenas três professores estão participando de projetos de pesquisa e extensão; os docentes não têm o hábito de participar de eventos acadêmicos, tampouco de publicar artigos e capítulos de livros.

A oferta de capital da Anhanguera na bolsa de valores permitiu que o grupo ampliasse seus recursos por meio de investimentos nacionais/internacionais e liderasse o mercado de fusões e aquisições. A partir do momento em que a empresa tornou-se uma companhia, foram criados mecanismos de reestruturação por meio da gestão racionalizadora caracterizada pelos seguintes elementos: a) corte de gastos com pessoal – vários professores foram demitidos (principalmente mestres, doutores e os docentes mais antigos que tinham salários mais altos) e outros foram contratados com salários menores; b) redução do número de professores: intensificando as atividades dos que permaneceram; c) cumprimento de metas e prazos; d) todos os cursos presenciais passaram a ter, ao menos, uma disciplina ofertada a distância; e) padronização dos cursos – que, em alguns casos, não estão de acordo com as especificidades das regiões; f) junção de turmas; g) diminuição da carga horária dos cursos – os professores têm de repassar todo o conteúdo com um tempo menor; h) currículos engessados, padronizados – conforme Tiradentes (2011), o projeto curricular das companhias educacionais é aprovado no espaço das relações com os investidores, para a obtenção de ganhos em escala. Todas essas mudanças, implantadas nas instituições do grupo, visam à valorização do capital investido e atingem diretamente o trabalhador docente, que fica submetido às diretrizes da acumulação flexível.

A fala dos entrevistados descreve as mudanças na instituição a partir da aquisição pelo grupo Anhanguera.

Quando vem outro grupo e compra, ele vai implantar a cultura dele. E nessa de implantar a cultura dele, a gente passa pelo processo de transição que é muito sofrido. Tudo vem pré-estabelecido, porque esses grupos estão aqui e em vários locais do país, então eles têm que padronizar os sistemas [...]. Tem o choque da cultura, porque os grandes grupos querem tudo padronizado, sendo que os padrões não se adequam as necessidades das regiões. (DOCENTE C, 2012).



Tiveram muitas mudanças, agora trabalhamos com colegiados, que tomam as decisões e nós temos que cumprí-las. Os professores não entendiam, eles queriam planejar a aula, sendo que havia um plano de ensino pré-estabelecido para padronizar as disciplinas em todos os horários. As ementas e os cursos foram padronizados. A gente sempre trabalha com o cumprimento de metas e prazos. Então, às vezes, para a gente cumprir metas, a gente sofre algumas pressões. (DOCENTE B, 2012).

Eles demitiram quase todos os mestres para contratar especialistas. 80% das equipes foram mandadas embora, eram equipes boas e colocaram só especialistas no lugar. É uma coisa que não tem lógica e é sinal que eles não valorizam os profissionais. (EX-DOCENTE C, 2012).

Uma das mudanças mais citadas pelos docentes é a política da Anhanguera de juntar turmas. A maioria dos docentes tem mais de 200 alunos. Há professor que chega a ter mais de 400 alunos (DOCENTE F, 2012) só na instituição; isso implica mais provas e trabalhos para corrigir, preenchimento de formulários e documentos de controle da sua própria atividade, redefinição das aulas, que tiveram de ser readaptadas ao novo modelo de sala superlotada.

86

Há um paradoxo. O positivo é que houve uma injeção significativa de computadores, livros [...]. O que eu não achei positivo é ter uma sala com 70, 80, 90 alunos. O ponto complicador é que se perde o maior contato com os alunos. Quando eu falo em perder o contato, eu falo de discussão, troca de ideias, maior interatividade. Eu diria que o ensino perdeu um pouco a qualidade, em termos de disseminação do conhecimento por parte do professor. Ele não consegue dar aula com uma sala com 90 alunos. (DOCENTE L, 2012).

Após a Anhanguera ter adquirido a instituição, houve avanços e retrocessos. Mas os discursos dos docentes apontam que as perdas superaram os avanços. Os avanços incidem em mais recursos materiais, infraestrutura, laboratórios, folha de pagamento em dia, carteira assinada, plano de saúde. O contraponto é que as perdas impactaram diretamente nas relações e condições de trabalho, na autonomia do professor e, conseqüentemente, na qualidade do ensino. Os professores têm que “hiperotimizar o tempo” (MANCEBO, 2010) para dar conta de realizar todas as atividades previstas. A intensificação das



atividades promove a sobrecarga de trabalho e gera o esgotamento profissional. O ex-docente C acrescenta,

A gente não tem autonomia e os planos de ensino das disciplinas são muito incompletos, são muito ruins. Por exemplo, uma disciplina que teria que ter pelo menos 6h semanais, passou a ter 2h. Eu tinha que otimizar o tempo e sobrecarregar os alunos de informação, porque tinha de falar muita coisa. (EX-DOCENTE C, 2012).

Não importa como e em que condições o trabalho será realizado, o empresário simplesmente aguarda os resultados. Para cumprir as tarefas, os docentes estendem as atividades madrugada adentro, nos fins de semana, no seu tempo de descanso e lazer.

Em relação à gestão na Instituição investigada, os discursos dos docentes indicam que as ordens fluem de cima para baixo, pouco importando a opinião dos trabalhadores. A instituição concebe a educação como um negócio; por isso, a gestão é centralizada, sendo todas as ordens e decisões emanadas da mantenedora que fica em São Paulo. O sistema é fechado. Os diretores, coordenadores e professores atuam como cumpridores de tarefas.

Na Anhanguera, aqui funciona como uma franquia, já vem tudo pronto de São Paulo, então o diretor apenas conduz. Mas ele já tem um modelo pronto. Ele é um condutor, um monitor. (DOCENTE L, 2012).

O modelo da Anhanguera é de um grupo grande e que massifica o ensino. A gente fala que é um ensino *fast food*. (EX-DOCENTE C, 2012).

Seguindo a tendência dos grupos comerciais que constituem suas redes para revender produtos padronizados, mediante estratégias comuns e publicidade centralizada, alguns grupos educacionais formam suas redes de franquias. Segundo Dias Sobrinho (2002, p. 13), “[...] assim se preserva a identidade de cada grupo, ou seja, se consolidam as ‘marcas’ das respectivas bandeiras empresariais [...]”, facilmente identificadas pelas seguintes características: concepções educativas, metodologias de ensino, *know how*, publicidade centralizada, estilos administrativos e comerciais. “Sendo grupos explicitamente interessados na maximização dos lucros, uma intensa



competição se estabelece entre esses grupos empresariais de ensino.” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 13).

A ideologia empresarial e a cultura globalizada centrada na padronização dos valores utilitários e nos benefícios materiais invadiram a sociedade, inclusive seus espaços de formação. Esses processos cunhados como *mcdo-naldização* promovem a cultura e o culto dos resultados, o individualismo e a maximização dos rendimentos a qualquer preço. (DIAS SOBRINHO, 2002).

Os planos de ensino, os currículos, os programas e, até mesmo, a forma como as aulas serão ministradas já vêm prontos de São Paulo. Isso evidencia a perda gradativa do controle do processo de trabalho e da autonomia das ações dos docentes, em função da centralização das decisões. Um exemplo é o “Programa Livro Texto”, em que um grupo de professores se reúne e escolhe um livro que atende a grade curricular de determinada disciplina. Definido o livro, a Instituição faz um acordo com a editora, que publica edições exclusivas para a rede com um preço bem reduzido, em torno de 70% abaixo do valor de mercado.

O plano de ensino já vem pronto, você não constrói [...]. Como você vai desenvolver seu trabalho, se você já tem até os livros que seus alunos têm que ler. Na verdade, tem o Programa Livro Texto, os professores são obrigados a usar a bibliografia que eles trazem, da mesma forma que as aulas já vêm prontas. É uma pressão, é uma ditadura dentro da instituição. O professor é meio escravo da figura desse programa. (EX-DOCENTE B, 2012).

Com a instituição desse programa, o professor não pode mais trabalhar com outras referências bibliográficas, devendo se restringir ao livro selecionado. Atualmente, o trabalhador docente é comparável a um “robô”, pois lhe foram extirpadas a “voz” e a “autonomia”, o objetivo é estabelecer um clima de neutralidade dentro e fora da sala de aula e o engessamento das atividades desenvolvidas.

Na instituição investigada, a contratação por hora/aula é o regime de trabalho predominante. Nesse regime, o professor não recebe para preparar aula, orientar alunos, corrigir provas e trabalhos, fazer pesquisa, atuar em projetos de extensão, como nas IES públicas. Assim, acaba estendendo essas atividades para as suas horas de descanso. Essa situação não permite a preparação criteriosa das aulas, a qualificação profissional, tampouco o



desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão. Essa é uma questão crítica, pois o docente tornou-se um “aulista”.

O resultado para os docentes é uma extenuante jornada de trabalho e uma carga horária total semanal fragmentada e ampliada. Esse estudo constatou que 53% dos docentes trabalham mais de 50 horas semanais. Eles já se acostumaram a ter de trabalhar em 2, 3, até 4 instituições; já faz parte da “carreira docente”. Em outras profissões, é difícil nos depararmos com essa situação de o trabalhador qualificado ter mais de três empregos para obter um salário razoável.

Nas IESPs, principalmente nas companhias educacionais, a flexibilização e acumulação de tarefas tornaram-se uma máxima, por meio da institucionalização das práticas descritas acima. Na perspectiva de Lourau (2004a, p. 212), “[...] assim se põe em ação um novo modo de exploração, mediante a exploração da subjetividade.” A sobreimplicação, ao produzir sobretrabalho, promove o estresse, a doença e a mais-valia e traz índices elevados de fluxo de caixa, promovendo assim o crescimento indefinido da empresa-instituição.

A grande contradição constatada em algumas falas dos professores é que, apesar de a maioria ter conhecimento do processo de mercantilização da educação, muitos ainda não têm a consciência de que é essa dinâmica que está afetando as suas condições de trabalho, a autonomia e a qualidade do ensino.

Esse mercado é interessante, quando você abre o mercado de capital, você pode ter o benefício de novas fusões, aquisições, parcerias. Isso acaba trazendo benefício para a própria instituição, pois fortalece o nome da empresa. Eu acho que é positivo, é uma tendência das grandes empresas. (DOCENTE C, 2012).

A abertura [de capital] é amplamente divulgada e querendo ou não, nós temos que assumir e entender que a educação passou a ser um produto [...]. E o mercado de trabalho tem a mesma visão. (DOCENTE A, 2012).

Os grupos estrangeiros já compraram coisa muito mais importante que a educação. Tem que vim, investir e botar pra funcionar. Dinheiro é dinheiro. (DOCENTE F, 2012).



A visão desses docentes é totalmente mercantil e está de acordo com a ideologia das companhias educacionais, onde a educação só é mais um setor que deve se submeter às regras do mercado. A lei da mais-valia instalou-se dentro do ambiente educacional, corrompendo seu significado, processos, objetivos e relações. Constatou-se que grande parte dos professores são favoráveis às negociações no setor (fusões e aquisições institucionais), à inserção do capital estrangeiro na educação e à abertura de capital. Eles não percebem que, diante dessa nova realidade, estão ficando cada vez mais sem espaço e acabam sendo forçados a aceitar as diretrizes impostas pela instituição. Caso contrário, assumirão a condição de desempregados.

Com a formação dos oligopólios, fenômeno contemporâneo na educação superior privada, se um professor for demitido de uma instituição do grupo, dificilmente ele vai arrumar outro emprego na educação superior. A não ser que ele passe em um concurso para trabalhar em uma IES pública ou que seja convidado pela instituição a retornar, todavia com piores condições de trabalho (carga horária menor, salário mais baixo e sobrecarga de trabalho). Como a instituição não prioriza o estabelecimento de vínculo de exclusividade com o docente, este, por uma questão empregatícia e salarial, é levado a assumir outros vínculos, geralmente com instituições também particulares.

90

Além de todas essas metamorfoses, os docentes qualificados encontram dificuldades para se firmar no mercado de trabalho. Dos 15 docentes entrevistados, somente 2 são mestres e 1 é doutor, sendo que os 2 mestres foram demitidos (fazem parte dos ex-docentes entrevistados). A instituição não busca um profissional com titulação máxima; ao contrário, as contratações, em quase sua totalidade, priorizam docentes especialistas, pois o valor da hora/aula é menor. A instituição visa, a todo custo, ao enxugamento da folha para aumentar os ganhos em escala.

Não pagar para fazer pesquisa, não pagar para orientar aluno e ainda você viver sob a ameaça de ser demitido, isso aí não é valorizar o profissional [...]. Além de tudo, depois que a Anhanguera comprou a instituição, a ameaça de demissão sempre existiu. Não que os coordenadores falassem que seríamos demitidos, pois jamais alguém vai fazer isso. Mas os boatos nos corredores eram frequentes. A gente trabalhava muito inseguro e para mim isso já é desvalorizar. (EX-DOCENTE C, 2012).



Quando a Anhanguera assumiu, ela manteve o nosso salário até a demissão. Eu recebia R\$ 7.980 reais por 40h, eu trabalhava em regime integral. Depois, eles me chamaram de volta só que para ganhar R\$ 1.280 por 20h semanais. Não aceitei, pois eu ia ganhar menos da metade do que eu ganhava por hora/aula. (EX-DOCENTE D, 2012).

○ trabalho do docente vem constituindo-se em uma moeda de troca. Há certo “conformismo” por parte dos docentes. O atual modelo de governança do Estado brasileiro, ao mesmo tempo que enfraqueceu as ações coletivas, fortaleceu os grandes grupos privados. Os docentes entrevistados estão mais preocupados com a questão das mudanças organizacionais, oriundas do novo modo de gestão, que afetaram diretamente a qualidade do ensino, do que com as perdas salariais e outras limitações advindas desse processo. Apenas 2 docentes dos 15 entrevistados são sindicalizados. Eles acreditam que as associações não têm feito nada pela categoria e não estão cumprindo com o seu papel enquanto organizações sindicais.

Existem muitas instituições (sindicatos) e poucas as ações no sentido de perceber as necessidades e as mudanças. (DOCENTE A).

Eles representam a classe, mas eu não consigo ver o trabalho desenvolvido por eles. (EX-DOCENTE A).

Pelo menos o sindicato das instituições particulares não faz nada. (EX-DOCENTE C).

Podemos perceber – por meio da fala dos entrevistados – um certo descrédito quanto à atuação sindical. Eles têm a visão de que o sindicato não tem cumprido seu papel na luta pela defesa e direitos da categoria. Segundo Santos (2010), o movimento sindical deve reorganizar-se de modo a estar mais próximo do cotidiano dos trabalhadores, das aspirações e dos direitos legítimos da categoria enquanto cidadãos. Estamos diante de um esvaziamento de sentido não só da carreira docente, mas também da própria organização que os representa.

Os docentes entrevistados acham que o sindicato deveria fazer mais pela categoria, no entanto não percebem que o ponto de virada, também, tem de partir deles. É preciso lutar, ir em busca de melhores condições. Para Lourau (2004a), o sujeito está no coração do jogo – social, econômico e político



– independente da posição ocupada, existem espaços para que ele possa compreender os processos metapolíticos que o atravessam. O Estado precisa dar mais atenção a esse setor. A academia também não pode se silenciar diante dessa problemática.

Nas palavras de Freire (2000, p. 130), “[...] para a busca de uma tal ampla e profunda superação necessitamos de outros valores que não se gestam nas estruturas forjadoras do lucro sem freio, da visão individualista do mundo, do salve-se-quem-puder.” A conjuntura que assola a educação superior e os seus trabalhadores não é um dado natural, mas vem sendo construída pelo avanço contínuo do capitalismo e dos oligopólios, portanto esse quadro é passível de mudanças de uma nova reconfiguração.

Considerações finais

92 Ressaltamos que, embora este artigo discuta a questão da formação dos oligopólios na educação superior brasileira e as sobreimplicações desse processo no trabalho docente, reconhecemos que, por se tratar de um estudo de caso, os dados limitam-se ao contexto investigado, não podendo ser generalizados. Sem qualquer pretensão de exaurir a complexidade da temática, esperamos contribuir para um maior entendimento da atual condição de trabalho dos docentes que atuam nas companhias educacionais, operadas pela lógica do capital.

A instituição funciona como uma “franquia”, tudo já vem pronto e instituído pela mantenedora. A gestão acadêmica não ocorre mais no ambiente interno das unidades, mas nos espaços das relações com os investidores, ou seja, na esfera financeira nacional e/ou internacional. Assim, o aluno é visto como cliente e o professor como operário que vende sua força de trabalho. O avanço do capital na exploração do trabalhador despreza a natureza do trabalho pedagógico e as implicações políticas e sociais envolvidas, assim a força de trabalho do docente passou a ser uma mercadoria negociável e com um “valor comercial” cada vez mais baixo.

Atualmente, a concepção de universidade dos grandes grupos educacionais é focada na gestão por resultados, que atua em consonância com as políticas capitalistas neoliberais, que visam à intensificação do trabalho docente frente à racionalização dos custos. Prática esta constatada na



instituição investigada. O contraponto é que os funcionários da instituição, principalmente os docentes, sequer têm espaço nesse cenário.

Ainda que os docentes reclamem da falta de segurança no emprego, da carga excessiva do trabalho, da falta de autonomia, da gestão centralizada, da redução da carga horária dos cursos, da perda da qualidade do ensino, alguns acham normal o processo de mercantilização da educação e até mesmo necessário diante da economia globalizada. Esses docentes ainda não se deram conta de que é a relação entre neoliberalismo/mercantilização/educação que promove e intensifica todos esses fatores. Com algumas exceções, os professores não questionaram as políticas que permeiam a área educacional, tampouco o gigantismo econômico-financeiro instalado no setor por causa da abertura de capital na bolsa de valores e do crescente investimento internacional.

A sobrecarga, a intensificação e a precarização são processos que, de uma forma velada, sobreimplicam o trabalho docente por meio de aspectos subjetivos, que, em busca do sobretrabalho, visam à produção de mais-valia em prol da instituição. A rapidez, a produção e a competição estão presentes no dia a dia do professor. Esses mecanismos, que fazem parte da nova ordem hegemônica instalada, exigem um novo tipo de profissional: flexível; ativo; que atenda às exigências do mercado; que otimiza seu tempo; que acelera suas atividades para alcançar o rendimento máximo. Imersos no trabalho, os docentes não dispõem de tempo para pensar, analisar e discutir sobre sua profissão. Assim, o individualismo se faz presente e, como efeito, esvazia os espaços coletivos de mobilização e reivindicação.

Fortalecer os movimentos sindicais, promover o engajamento dos docentes, fomentar redes de discussão são alternativas para a mudança desse cenário. É imperativo que os docentes, juntamente com o sindicato e associações, se unam para pleitear com o governo uma legislação que ampare e proteja seus direitos. Além dessa questão, o Estado precisa se posicionar e adotar uma política educacional que supervisione a privatização do ensino superior brasileiro, a inserção massiva do capital estrangeiro no setor e as fusões e aquisições institucionais. Pensar esse processo como algo que pode ser mudado é um grande desafio.



Notas

- 1 Em abril de 2013, a Anhanguera Educacional, maior empresa de educação superior do Brasil, incorporou-se à Kroton, que se tornou a maior empresa em número de alunos no mundo. A negociação representa um novo ciclo no setor privado do país, posto que a Kroton passou a ter uma carteira com aproximadamente 1 milhão de alunos, o que representa o controle de 15% dos alunos matriculados no ensino superior brasileiro.
- 2 O presente artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa realizada no período de 2011 a 2012, na Universidade Católica de Brasília (UCB), intitulada: "A governança da educação superior privada: sobreimplicações da formação dos oligopólios no trabalho docente".

Referências

ANHANGUERA. **A instituição**. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/a-instituicao/>>. Acesso em: 08 ago. 2012.

_____. **Anhanguera Educacional reporta crescimento de 59,0% no lucro Líquido e 731% na geração de caixa após Investimentos no 1S12**. Disponível em: <<http://siteempresas.bovespa.com.br/DWL/FormDetalheDownload.asp?site=C&prot=346958>>. Acesso em: 08 ago. 2012.

ANTUNES, Ricardo. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 107, p. 405-419, jul./set. 2011.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2010.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira**: o caso da UFPA. 2005. 436 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

_____. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.



COMUNELLO, Patrícia. **Esquenta a briga pela clientela de ensino superior**. Disponível em: <<http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=104254>>. Acesso em: 24 mar. 2012.

CRUZEIRO DO SUL. **Até 2014, educação deve crescer na bolsa com mais empresas**. Disponível em: <<http://portal.cruzeirosul.inf.br/acessarmateria.jsf?id=417655>>. Acesso em: 17 set. 2012.

DIAS, Adelino José de Carvalho. **O ensino superior privado em Uberlândia**: precarização do trabalho docente. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na educação superior. **Avaliação**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 09-33, mar., 2002.

DOCENTE A. **Entrevista**. Brasília, 22 jun. 2012.

DOCENTE B. **Entrevista**. Brasília, 22 jun. 2012.

DOCENTE C. **Entrevista**. Brasília, 23 jun. 2012.

DOCENTE F. **Entrevista**. Brasília, 25 jun. 2012.

DOCENTE L. **Entrevista**. Brasília, 27 jun. 2012.

EX-DOCENTE A. **Entrevista**. Brasília, 7 jul. 2012.

EX-DOCENTE B. **Entrevista**. Brasília, 9 jul. 2012.

EX-DOCENTE C. **Entrevista**. Brasília, 9 jul. 2012.

EX-DOCENTE D. **Entrevista**. Brasília, 10 jul. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GUIMARÃES, André Rodrigues; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Trabalho docente universitário e privatização do conhecimento público: considerações preliminares. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC/PPGE, 2011. p. 1-14. (v. 1).

LOURAU, René. Implicação e sobreimplicação. In: ALTOÉ, Sônia (Org.). **René Lourau**: Analista institucional em tempo integral. São Paulo: HUCITEC, 2004.

_____. Implicação-transdução. In: ALTOÉ, Sônia (Org.). **René Lourau**: Analista institucional em tempo integral. São Paulo: HUCITEC, 2004a.



MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, p. 73-91, jul./dez., 2010.

_____. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74-80, jan./mar., 2007.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. O processo de produção do capital. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (v. 1, Livro Primeiro; Tomo 1, capítulos I a XII).

_____. **O capital**: crítica da economia capitalista. O processo de produção do capital. São Paulo: Abril cultural, 1984. (v. 1, Livro Primeiro; Tomo 2, capítulos XIII a XXV).

OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). **Thematic review of tertiary education**: synthesis report. Paris, 2008. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/20/4/40345176.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez., 2008.

SILVA, Maria Emilia Pereira. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior**: entre o público e o mercantil. 2009. 181 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Salete. Um jogo para profissionais. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, v. 14, n. 163, p. 28-33, abr. 2012.

TIRADENTES, Aparecida. Em breve, “universidade micro-ondas”: o caso das instituições de Educação Superior Privadas no Rio de Janeiro. **Revista Ciência e Luta de Classes**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 1-35, set. 2009. (Centro de Educação Popular e Pesquisas Econômicas e Sociais – CEPPEs).

_____. Financeirização da Educação Superior: estratégia da mercantilização. **Revista SINPRO-RIO**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 16-24, jun. 2011.



Ms. Aline Veiga dos Santos
Universidade Católica de Brasília | Brasília
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, governança educacional e cidadania:
desafios sociais, locais e globais
E-mail | aveigadossantos@gmail.com

Profa. Dra. Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif
Universidade Católica de Brasília | Brasília
Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, governança edu-
cacional e cidadania: desafios sociais, locais e globais
E-mail | ranilceguimaraes@yahoo.com.br

97

Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves
Universidade Federal do Pará | Belém
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação Superior
Bolsista Produtividade do CNPq
E-mail | veraluciajacob@gmail.com

Recebido 12 jul. 2013
Aceito 30 out. 2013



Qualidade na educação infantil em instituições brasileiras: contributos de pesquisas acadêmicas para o debate

Quality in early childhood education in brazilian institutions: academic research contributions to the debate

Daniele Ramos de Oliveira

Célia Maria Guimarães

Elieuzza Ap. de Lima

Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho"

Resumo

O presente artigo apresenta elementos que compõem a qualidade da educação na faixa etária de zero a cinco anos, oferecida por instituições de Educação Infantil no Brasil, com base nos resultados de pesquisa disseminados em teses e dissertações que enfocam essa temática. Foi utilizado o procedimento metodológico delineado como mapeamento bibliográfico das pesquisas acadêmicas brasileiras vinculadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação, os quais focalizam a questão no período entre 1996 e 2012. Os resultados dos estudos fornecem elementos sobre financiamento, formação de professores, família, qualidade do atendimento em redes de ensino, avaliação institucional, percepções sobre qualidade e práticas educativas que permitem discutir sobre a qualidade da Educação Infantil oferecida nas instituições brasileiras. Além disso, considera-se que não convém tomar o conceito de qualidade da Educação Infantil como universal, visto que este se vincula ao contexto, às concepções sobre criança e à sua educação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Qualidade. Mapeamento bibliográfico.

Abstract

This article presents elements that make up the quality of education in the age group of zero to five years, offered by institutions of Early Childhood Education in Brazil, based on research results disseminated in theses and dissertations that focus on this theme. It was used as the methodological procedure outlined mapping Brazilian literature of academic research related to the Post-Graduate Education, which focus on the issue in the period between 1996 and 2012. The results of the study provide insights on funding, teacher training, family, quality of care in the school systems, institutional assessment, perceptions of quality and educational practices that allow discuss the quality of early childhood education offered in Brazilian institutions. Moreover, considering that not convenient to take the concept of quality of early childhood education as universal as this is linked to the context, the conceptions about children and their education.

Keywords: Early Childhood Education. Quality. Mapping literature.



1. Introdução

O que se busca discutir neste artigo são os elementos que compõem a qualidade da educação de zero a cinco anos, oferecida em instituições de Educação Infantil no Brasil, com base nos resultados de pesquisa disseminados em teses e dissertações que enfocam essa temática. Essa intenção tem sua justificativa na recorrente afirmação presente em nossos documentos oficiais e nas pesquisas da área: a criança tem direito à educação pública e de qualidade.

Há uma diversidade de definições para qualidade, subordinadas ao momento histórico, às ideologias, aos valores, às concepções de como a criança pensa e aprende, às afiliações políticas das pessoas, às suas tradições, aos interesses, aos papéis assumidos nas instituições, dentre outros aspectos intervenientes. A compreensão do que é qualidade varia de acordo com o contexto e suas necessidades específicas. (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2001; CRAIDY, 2002). A qualidade é um conceito relativo e dinâmico, abrangente, multidimensional, social e historicamente determinado, uma vez que emerge em uma realidade específica e num contexto concreto. (RIOS, 2001).

Nessa direção, Nunes e Corsino (2009) alertam sobre o que, contemporaneamente, é consensual sobre as peculiaridades do atendimento infantil, implicadas na busca da qualidade:

[...] fazer dessas instituições lugares de respeito e de valorização das crianças pequenas e suas formas de pensar, sentir e expressar-se, de convivência, de múltiplas interações e abertura para o mundo, de acesso a diferentes produções culturais, de humanização e de promoção da equidade. (NUNES; CORSINO 2009, p. 32).

Além disso, Nascimento, Campos e Coelho (2011) complementam salientando que é indispensável ao projeto de qualidade a orientação aos profissionais da área:

Há um conhecimento maior sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança pequena. Ela aprende muito com a interação entre pares, em ambientes estáveis e estimulantes; aspectos afetivos, cognitivos, físicos, sociais, culturais estão ligados; a brincadeira é a forma de expressão e criação por excelência, o vínculo com adultos é fundamental, mas não precisa ser com um só. Há orientações



que a pedagogia deveria adotar, ao propor currículos, programas e formas de organização. Se espaços e rotinas não favorecem a brincadeira, não permitem que bebês interajam entre si e com os adultos, impedem o movimento e a expressão, não promovem a ampliação do conhecimento, então a qualidade da instituição é baixa. É urgente desenvolver traduções práticas sob esses critérios, abertos à contribuição de professores, famílias e às próprias crianças. Deixada à própria sorte, a maioria dos educadores não tem condições de fazer essa tradução. (NASCIMENTO; CAMPOS; COELHO, 2011, p. 203).

Nesse sentido, a necessidade de uma Educação Infantil de qualidade é consenso, porém o que se deve examinar é o significado que se atribui à qualidade, conceito este que guarda, em sua compreensão, uma multiplicidade de elementos.

De acordo com Campos, Esposito, Bhering, Gimenes e Abuchaim (2011), a trajetória do debate sobre a qualidade da Educação Infantil seguiu rumos específicos e diversos quando comparado ao Ensino Fundamental e Médio. Nesses últimos níveis de ensino, o debate se confundiu com as disputas sobre a implantação dos sistemas centralizados de avaliação quantitativa de rendimento dos alunos, adotados em muitos países e, também, no Brasil, a partir dos anos 1990. Já na Educação Infantil, o debate sobre a qualidade foi centralizado no direito das crianças, especialmente, na busca de um atendimento que tivesse como foco principal necessidades de desenvolvimento da criança pequena. No decorrer da década de 1980, a preocupação com a qualidade se deu em torno de discussões e publicações sobre o que é qualidade, como medi-la e sobre como garanti-la. No decorrer da década de 1990, os estudos focalizavam o tema de forma indireta abordando as condições de atendimento infantil e a formação dos professores, por exemplo.

O documento "Critérios para o Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais da Criança" (1995/2009) marca o início das preocupações oficiais explicitadas por meio de publicações do Ministério da Educação (MEC). O documento apresentou elementos para um atendimento de qualidade na Educação Infantil. São eles: desenvolvimento de identidade cultural, racial e religiosa, atenção individual, ambiente acolhedor, seguro e estimulante, atenção especial durante o período de adaptação à creche, proteção, afeto, amizade, direito de expressar seus sentimentos, alimentação sadia, higiene, saúde, contato com a natureza, desenvolvimento da



curiosidade, imaginação e capacidade de expressão infantil, movimentos em espaços amplos e comprometimento com o bem-estar e desenvolvimento da criança, além do respeito aos direitos fundamentais da criança.

Vale a pena ressaltar que, nesse documento, a creche é compreendida como o atendimento para crianças de até 6 anos de idade, em tempo integral. Difere, portanto, do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que dispõe que o atendimento em creches se destina a crianças de faixa etária de até 3 anos de idade, tanto em período integral como parcial.

Relativamente ao atendimento na Educação Infantil, o MEC propôs, em 2006, os “Parâmetros Nacionais de Qualidade” (BRASIL, 2006), nos quais o conceito de qualidade aparece assim sintetizado:

1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas. (BRASIL, 2006, p. 24).

Nos “Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (BRASIL, 1998), são apontadas metas de qualidade para que as crianças tenham um desenvolvimento integral, ou seja, esse documento pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da Educação Infantil brasileira, mas não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional, conforme ressaltado:

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição. (BRASIL, 1998, p. 11).

Mais tarde, em 2009, em continuidade à política de atendimento na Educação Infantil, o MEC divulga os seguintes indicadores de qualidade: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens;



3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (BRASIL, 2009a). O objetivo foi oferecer elementos para avaliação das condições de atendimento das crianças, além de fomentar a reflexão sobre as propostas curriculares para a etapa da educação infantil.

Já as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (BRASIL, 2009b) não apresentam especificamente indicadores de qualidade ou um conceito, mas definem, com caráter de obrigatoriedade, os princípios, fundamentos e procedimentos que orientariam os sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas destinadas às instituições de Educação Infantil. Assim sendo, destacam-se os princípios que deveriam ser respeitados, pelas instituições, no atendimento às crianças:

I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009b, p. 18).

Diante dos aspectos destacados nesses documentos, considera-se que a qualidade é um termo vinculado não só ao atendimento da criança na instituição de Educação Infantil como também à proposta pedagógica e ao currículo que orienta (ou deveria orientar) esse fazer.

A compressão sobre o que é qualidade e a definição de qual qualidade se quer para o atendimento infantil, é condição para a construção de propostas pedagógicas e curriculares com identidade própria. A clareza sobre a qualidade desejada e sobre o currículo específico da Educação Infantil subjaz à constituição da identidade desse nível de ensino, bem como da identidade do adulto a ser formado para nele atuar como professor(a). (GUIMARÃES; GARMS, 2013, p. 26).



Por essa razão, é necessária a coerência entre a concepção de qualidade e a elaboração do currículo para a creche/pré-escola. Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) já afiançavam, com base em resultados de pesquisa, o distanciamento entre o que está disposto em documentos oficiais e as práticas educativas encontradas nas diferentes etapas da Educação Infantil, além de destacar a precariedade observada em relação ao atendimento em creches.

Em estudo mais recente, Campos (2013) traz à baila a crescente pressão pela avaliação de resultados do atendimento infantil e aborda dilemas e desafios às políticas públicas e programas de Educação Infantil no que diz respeito à avaliação da qualidade e do impacto desta nos anos seguintes da escolaridade. Nessa perspectiva, enfatiza que currículo e modelo pedagógico contextualizado são fundamentais para garantia dos direitos da criança.

Se, por um lado, a qualidade é um conceito relativo que deve surgir de um debate democrático e ser constantemente revisto; por outro lado, as crianças têm direito a um atendimento que respeite suas necessidades e seu protagonismo, e os aspectos mencionados devem fazer parte desse debate. A esse respeito, Oliveira, Ferreira e Barros (2011) salientam:

O desafio posto para a área não é apenas ampliar o número de crianças atendidas, [...], mas também assegurar que a educação e o cuidado dessas crianças obedeçam a determinados padrões de qualidade coletivamente estabelecidos e educacionalmente validados. (OLIVEIRA, FERREIRA; BARROS, 2011, p. 14).

103

Destaca-se que, numa democracia, os objetivos mais gerais da educação não podem ser diferentes para crianças socialmente desiguais, mas é possível que os meios para alcançá-los sejam diversos. Aprofundar esse questionamento pode contribuir para avanços no debate na direção de experiências educativas que contribuam para uma sociedade mais justa. (CAMPOS, 2013).

A discussão aqui proposta sobre os elementos da qualidade da Educação Infantil será desenvolvida com base nos resultados de pesquisa disseminados por estudos realizados em nível de Pós-Graduação *strictu-sensu*. Antes disso, porém, é necessário mencionar as estratégias metodológicas utilizadas, comportando os procedimentos de localização, seleção, síntese e sistematização dos textos que serão abordados.



2. Caminhos da pesquisa

Foi desenvolvido um mapeamento bibliográfico das pesquisas acadêmicas brasileiras vinculadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação que focalizam a questão da qualidade na Educação Infantil, publicadas entre 1996 e 2012. As dissertações de mestrado e teses de doutorado foram escolhidas como *corpus* do estudo, por ser a Pós-Graduação um lugar privilegiado da produção de conhecimento, em torno da qual se articulam diferentes pesquisadores para desenvolver projetos de interesse social, por um período relativamente extenso, com determinado rigor científico e aprofundamento teórico, o que pode sugerir a garantia de sua credibilidade. É possível considerar, assim, que as pesquisas acadêmicas podem auxiliar a esclarecer os elementos da qualidade na Educação Infantil, em diferentes realidades e perspectivas.

O marco inicial do período escolhido para mapeamento das produções ocorreu em função da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 23/12/1996), que propõe a Educação Infantil como direito da criança, dever do Estado e opção da família, além de reafirmar a educação da criança de até 6 anos também como direito constitucional dos pais trabalhadores. (BRASIL, 1996).

O mapeamento bibliográfico foi realizado no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com base nos seguintes descritores: “qualidade/Educação Infantil”, “qualidade/creche”, “qualidade/pré-escola”, “avaliação/Educação Infantil”; “avaliação/pré-escola” e “avaliação/creche”. O critério de seleção principal foram os objetivos e/ou resultados dos estudos que deveriam abordar a preocupação de discutir especificamente a qualidade da Educação Infantil.

Outro critério adotado para composição da amostragem foi que os estudos estivessem disponíveis em *websites* e vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação. Esse último procedimento se justifica pelo fato de esses estudos poderem utilizar outros referenciais teóricos, pouco comuns na educação, o que poderia desencadear uma análise ainda mais complexa que aquela prevista para os limites deste texto.

No período entre 1996 e 2012, foram selecionadas 38 pesquisas acadêmicas que se adequavam a todos os critérios mencionados, sendo 33



dissertações e 5 teses. A quantidade de estudos localizados a partir dos indicadores citados, porém foi bem maior, uma vez que os sistemas de busca tanto da CAPES quanto da BDTD costumam localizar todas as pesquisas que contêm, nos resumos, títulos e/ou palavras-chaves os termos utilizados. A título de exemplo, somente com o uso dos indicadores “qualidade/Educação Infantil” foram localizados na BDTD 245 documentos. Constituiu-se, portanto, em uma segunda etapa, a seleção de quais estudos comporia a amostragem e corpus do estudo, com base nos critérios já abordados para tanto. Após o processo de localização, procedeu-se à leitura dos resumos das pesquisas, cujo conteúdo possibilitou as classificações preliminares. Na sequência, foram identificados os temas abordados e os principais resultados. Alguns estudos cujo resumo não permitia compreender claramente todos os aspectos necessários para sistematização desejada foram lidos na íntegra. A partir disso, foi desenvolvida a análise que se apresenta nos próximos itens.

3. Abordagem panorâmica das pesquisas selecionadas

As pesquisas sobre qualidade da Educação Infantil cresceram nos últimos cinco anos, conforme é possível perceber pelos dados dispostos no Quadro 1.

105

Quadro 1

Distribuição de dissertações e teses publicadas de 1996 a 2012, sobre qualidade da Educação Infantil, em Programas de Pós-Graduação em Educação, segundo o ano de publicação

<i>Ano de Publicação</i>	<i>Total de teses/dissertações</i>
1996	1
1997	-
1998	-
1999	-
2000	1
2001	1



2002	1
2003	1
2004	2
2005	3
2006	3
2007	6
2008	3
2009	6
2010	2
2011	2
2012	6

Fonte: Autoria própria

106

Não foram localizadas dissertações e teses sobre qualidade da Educação Infantil, no período de 1997 a 1999. É possível, contudo, considerar a hipótese de haver estudos, nesse período, não identificados por não estarem disponibilizados em meio digital. O ano de 2004 marca o início de um aumento no número de estudos sobre a temática, sendo os anos de 2007, 2009 e 2012 os mais expressivos em termos de quantidade de publicações. Esse aumento pode relacionar-se aos seguintes fatores: a contínua expansão quantitativa e qualitativa dos cursos de Pós-Graduação em Educação e dos documentos orientadores sobre a questão da qualidade nesse nível de ensino, emanados de órgãos e conselhos do Ministério da Educação, reforçado pelo acesso aos estudos e experiências estrangeiras.

A Educação Infantil constitui-se como uma etapa da Educação Básica cujo reconhecimento legal foi conquistado há pouco tempo, no Brasil. Nessa medida, a expressividade de estudos científicos, de modo geral, quando comparada àquela referente ao Ensino Fundamental, ainda é pequena. Arelaro (2005) aponta que o Ensino Fundamental público representa quase metade da produção acadêmica na área da Educação, de 1990 a 2005.



As pesquisas acadêmicas sobre o tema têm sido produzidas em diferentes universidades, conforme sistematizado no Quadro 2. A maioria dessa produção, porém, se concentra na Universidade de Brasília, o que pode ser explicado pelo desenvolvimento dos projetos de pesquisas “Qualidade na Educação Infantil” (2001 a 2011) e “Visão de professores sobre a qualidade na Educação Infantil” (2010-2011), vinculados a uma das linhas de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação dessa universidade.

Quadro 2

Distribuição das teses e dissertações sobre qualidade da Educação Infantil, publicadas nos Programas de pós-graduação em Educação, no período de 1996 a 2012

<i>Universidades</i>	<i>Quantidade de teses/dissertações</i>
Universidade de Brasília	18
Universidade Federal do Ceará	4
Universidade de São Paulo	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2
Universidade do Vale do Itajaí	1
Universidade Federal de Santa Catarina	2
Universidade Federal do Paraíba	2
Pontifícia Universidade Católica (Campinas, São Paulo)	2
Universidade Estadual de Londrina	1
Universidade de Campinas	1
Universidade Federal do Piauí	1
Universidade Católica de Santos	1
Universidade do Vale do Rio Sinos	1

Fonte: Autoria própria

Das pesquisas acadêmicas localizadas, 55% delas abrangem a Educação Infantil como um todo, sendo que as demais abrangem apenas uma etapa dentro desse nível de ensino: creche ou pré-escola. Destaca-se que, no caso daquelas que enfocam apenas uma das etapas da Educação Infantil, a



maioria (32%) se limita à pré-escola. Diversos estudos ainda utilizam creche como referência ao atendimento em tempo integral e não a idade das crianças atendidas, conforme preconiza a LDBEN. (BRASIL, 1996).

Grande parte (93%) das pesquisas que tiveram como lócus instituições de Educação Infantil foram desenvolvidos em estabelecimentos públicos ou conveniados/subvencionados pelo poder público.

Nas pesquisas localizadas, figuram diferentes sujeitos: professores, pais, coordenadores, diretores, funcionários das escolas, técnicos de Secretaria da Educação, supervisores e crianças. A maioria das pesquisas tem o professor como principal sujeito. As crianças, embora apareçam nas pesquisas localizadas, figuram, poucas vezes, como sujeitos, uma vez que, em poucos estudos, são ouvidas. Na maioria das pesquisas, as crianças compõem como sujeitos coletivos, com base nas observações de turmas realizadas pelos pesquisadores, com pouca ou nenhuma voz. Foram localizadas somente três pesquisas (SOUZA, 2006; JOÃO, 2007; ESCARIÃO, 2009) que envolveram a análise do ponto de vista das crianças e somente duas delas (SOUZA, 2006; ESCARIÃO, 2009) optaram por tê-las como únicos sujeitos.

108

Em termos de procedimentos metodológicos, as pesquisas sobre qualidade da Educação Infantil têm sido reincidentes no uso de entrevistas, observações e análises documentais. A combinação dessas três formas de coleta de dados aparece com grande frequência nas pesquisas investigadas. Mas há também pesquisas que utilizam questionários, sessões reflexivas com educadores, desenhos infantis, conversas informais, autoavaliação, vídeograções e registros fotográficos. Ainda são poucas as pesquisas que buscam mudanças das práticas cotidianas das instituições de Educação Infantil, utilizando processos de intervenção.

Além desse quadro geral, o processo de análise dos dados obtidos possibilitou apontar algumas tendências presentes nas pesquisas. Nas seções que se seguem, serão demonstrados os múltiplos enfoques e perspectivas encontradas, distribuídos nas seguintes dimensões: financiamento, formação, família, qualidade do atendimento em redes de ensino, avaliação institucional, percepções sobre qualidade e, por fim, práticas educativas.



4. Tendências temáticas

4.1 Financiamento

Embora as pesquisas sobre qualidade na Educação Infantil que abrangem a questão do financiamento reiterem que somente os custos não determinam as condições de qualidade, alertam que o discurso da falta de recursos pode mascarar o descomprometimento com a oferta gratuita da Educação Infantil. (BERNARDO, 2006). Nascimento (2012) destaca que, mesmo com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, não foi possível identificar a priorização da Educação Infantil na última década. Já Ribeiro (2011) considera, com base no depoimento das coordenadoras da rede municipal de Fortaleza-CE, que o Fundeb possibilitou muitas melhorias para a Educação Infantil como aumento do número de instituições; melhoria da infraestrutura dos prédios; aumento da quantidade de profissionais; materiais e alimentação de melhor qualidade. Entretanto, os sujeitos da pesquisa reconhecem que esses avanços foram possíveis também devido a uma diversidade de fatores, dentre os quais são citados: o aumento da visibilidade da área em nível nacional, a melhoria da formação dos profissionais e a ação dos movimentos sociais em defesa do direito da criança pequena.

Segundo Nascimento (2012), o Plano Nacional de Educação (2001-2010) preconizou como meta atingir, ao final da década, o atendimento para 50% das crianças de 0 a 3 anos e para 80% das crianças de 4 a 6 anos de idade, mas após o período de vigência alcançou apenas 10% da população do primeiro grupo e 60% das crianças em idade pré-escolar. De 2000 a 2009, enquanto o Ensino Fundamental recebeu cerca de 3,6% do PIB, a Educação Infantil contou com 0,4% do mesmo recurso. Diante disso, de acordo com Nascimento (2012), para atingir as metas propostas no novo Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei nº 8.035/2010) com vistas à melhoria da qualidade desse atendimento será necessário um maior investimento financeiro, principalmente por parte da União, aumentando a destinação financeira para Educação Infantil de 7% para 10%.



4.2 Formação de professores

Crepaldi (2008) e Almeida (2009) apontam que, para melhoria da qualidade na Educação Infantil, a formação de professores precisa envolver a reflexão sobre prática como ferramenta fundamental. Crepaldi (2008) sinaliza que a adoção da formação em contextos, cujo centro é a práxis, tendo como eixos de trabalho a formação, a pesquisa e a intervenção em contextos educacionais, valoriza o protagonismo da criança e do adulto.

Almeida (2009) construiu indicadores de qualidade da formação específica para formação inicial, formação em serviço e prática pedagógica docente. Referente à formação inicial, o indicador de qualidade construído foi se a formação inicial dos professores era na área de educação e em nível superior. Para formação em serviço, foram seis indicadores, a saber: 1. a formação continuada é processual e se dá, por meio de cursos de aperfeiçoamento e de formação em serviço; 2. a formação específica contempla as especificidades da educação infantil e da criança pequena; 3. na formação, é possível identificar o conhecimento do desenvolvimento infantil e a vulnerabilidade social da criança pequena; 4. a formação específica considera a criança como centro de seu processo de desenvolvimento; 5. a formação específica acontece, também, por meio de uma prática refletida; 6. a coordenação coletiva é um espaço de crescimento pessoal e profissional. Em relação à prática pedagógica, constam cinco indicadores: 1. a relação professor aluno ocorre por meio do diálogo e da mediação; 2. os aspectos emocionais da criança têm destaque no planejamento e na prática docente; 3. o professor proporciona um trabalho diversificado, incluindo o ambiente onde ocorre, e as atividades; 4. a rotina e espaços são organizados para atender às necessidades das crianças; 5. as atividades são desenvolvidas de acordo com a fase de desenvolvimento das crianças. A autora constatou que nem todos os indicadores foram amplamente contemplados no Centro de Educação Infantil pesquisado e que a discussão sobre formação na Educação Infantil ainda tem muito a ser explorada, especialmente pela falta de clareza dos profissionais para unir teoria e prática.



4.3 Família

Chaves (2004) buscou identificar se a relação entre as famílias e um Jardim de Infância Público do Distrito Federal indica a complementaridade necessária para uma Educação Infantil de qualidade. A autora constatou que, embora haja uma relação de proximidade, respeito mútuo e envolvimento afetivo entre as famílias e a instituição, a relação percebida não pode ser definida como complementar, uma vez que necessitaria de alguns fatores para isso como parceria, envolvimento recíproco, corresponsabilidade e comunicação bidirecional na condução de um projeto formativo. Considera ainda que a qualidade das relações entre as famílias e as instituições constitui-se como fator imprescindível de qualidade na Educação Infantil, mas ainda como um desafio à sociedade e aos sistemas de ensino público e privado.

4.4 Qualidade do atendimento em redes de ensino

Aita (2005) buscou investigar qual é a qualidade do atendimento ofertado às crianças de zero a seis anos nas escolas municipais de Educação Infantil de Frederico Westphalen – Rio Grande do Sul, a partir das políticas educacionais implementadas nos anos 1990. Em seu estudo, a autora aponta que o município vem oportunizando um atendimento de qualidade, dentro de suas possibilidades, uma vez que muitas já foram as conquistas. Contudo, há ainda muito a ser reorganizado, principalmente referente a propostas pedagógicas, recursos financeiros, oferta e número adequado de instituições para atender a todas as crianças do município.

Beserra (2007) indica que, após a inserção de creches municipais de João Pessoa no sistema educacional, essas passaram a vivenciar um modelo de atendimento educacional, com perspectivas de suprimir as características assistencialistas, num processo de aprendizado de uma nova prática educativa mais ampla e com mais exigências para o atendimento de qualidade. Essa estudiosa destaca as principais mudanças percebidas após a inserção das creches nos sistemas educacionais: formação do educador, recursos materiais e existência de prática de cuidado e educação, que envolvem vivência da relação creche-família. Contudo, a autora enfatiza que urge a necessidade de implementações de ações político-administrativas em prol da ampliação da



oferta do atendimento na Educação Infantil e da melhoria nas estruturas físicas das instituições.

Os resultados de pesquisa de Sebastiani (1996), que focaliza a qualidade da rede municipal de creches em Curitiba, durante o período de 1989 a 1992, complementam os propostos por Beserra (2007). Sebastiani (1996) alerta que é preciso se atentar para que, no ímpeto de abandonar uma visão assistencialista da creche, e de transformar esta em instituição educacional, não se caia numa preocupação unicamente "pedagógica", de modo a desconsiderar outros fatores indissociáveis da oferta de um serviço de qualidade.

Boiko (2000) investigou a qualidade do atendimento da rede municipal de Campo Mourão-Paraná. A autora indica alguns aspectos relacionados a um atendimento de qualidade, mas ressalta que a avaliação da qualidade não pode ser feita, apenas, mediante a existência ou não dos indicadores, mas sim, diante do processo de construção desses indicadores nas instituições. São eles:

[...] a organização das rotinas, a adoção de proposta pedagógica, a proporção adulto-criança no atendimento e a qualidade da interação estabelecida, a capacitação contínua dos educadores, a prática de supervisão constante, o incentivo à participação da família, a adoção de uma política que garanta a segurança das crianças, a adoção de uma política de saúde e a valorização das características sócio-culturais das famílias e da comunidade em todos os aspectos relacionados ao atendimento. (BOIKO, 2000, p. 8).

4.5 Avaliação Institucional

Duas pesquisas abordaram modelos de instrumentos de avaliação institucional para aferição da qualidade, a saber: Ciasca (2003) e Zucoloto (2011).

Ciasca (2003) analisou alguns referenciais de qualidade, previamente estabelecidos, para as instituições de Educação Infantil, apresentando um modelo de instrumento de avaliação dessa qualidade a ser usado pelos órgãos responsáveis e interessados em melhorar o atendimento das crianças de até seis anos. Esses referenciais são: estrutura física, proposta pedagógica,



formação dos professores e formação continuada, análise das avaliações na escola (do desenvolvimento da criança, da autoavaliação do professor e da escola), comunicação com os pais e, por fim, satisfação dos participantes, professores, pais e funcionários. Após desenvolver a análise dos dados que envolveram 10 instituições de Educação Infantil, particulares e públicas, na cidade de Fortaleza-CE, concluiu que cada um desses referenciais de qualidade só será, de fato, concretizado quando interligado aos demais.

Zucoloto (2011) almejou identificar o que se entende por qualidade na educação de bebês e crianças pequenas e se a escala ITERS-R, que avalia o ambiente para crianças de até trinta meses, em instituições infantis, seria um instrumento fidedigno para a avaliação de creches. A autora evidencia que o instrumento é apropriado para avaliação de ambientes para crianças da faixa etária investigada, desde que sua implementação seja acompanhada pela formação dos profissionais que utilizariam o instrumento. Além disso, a reflexão sobre os diversos itens que compõem a escala do ambiente educativo, em um processo colaborativo entre o pesquisador e as educadoras, também pode contribuir para uma formação em contexto, que respeita a autonomia do educador para avaliar a sua prática educativa.

Numa outra perspectiva, Corrêa (2007) analisou a avaliação e a qualidade da Educação Infantil por meio de uma abordagem qualitativa dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola. Concluiu que a avaliação na creche e na pré-escola apresentava as mesmas características e ambas reproduziam os moldes do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o conceito e o desenvolvimento da avaliação na Educação Infantil ainda não se aproximam da abordagem formativa, pois se constituem como meio de controle e disciplinamento das crianças. Além disso, a autora destacou seis fatores apontados pelo corpo docente envolvido na pesquisa para uma Educação Infantil de qualidade, a saber:

- a) o atendimento aos interesses e necessidades das crianças;
- b) a preparação da criança para vida adulta;
- c) a relação de parceria entre a família e a instituição;
- d) a satisfação da criança e suas famílias;
- e) a formação específica para atuar na educação infantil;
- f) maior estabilidade do corpo docente na instituição no que se refere à alta rotatividade das professoras cedidas pela Secretaria de Educação. (CORRÊA, 2007, p. 204).



Além das pesquisas citadas, três estudos (RAMPAZZO, 2009; RIBEIRO, 2010; BOGARIM, 2012) tiveram como foco a investigação sobre processos de avaliação institucional.

Rampazzo (2009) examinou o processo de implantação de uma experiência de avaliação institucional vivenciada por uma escola municipal de Educação Infantil, em Campinas – São Paulo. A autora ressalta que todos os segmentos precisam cooperar para a avaliação institucional e que essa se constitui como um processo que leva tempo para se concretizar, uma vez que os sujeitos envolvidos precisam negociar entre si a melhor forma de realizar essa avaliação, visando à melhoria de qualidade.

Os resultados de pesquisa de Ribeiro (2010), que buscou compreender de que forma os diferentes sujeitos (direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários e pais) presentes em quatro creches conveniadas do município de São Paulo, contribuem para reflexões sobre o processo de construção da qualidade mediante a autoavaliação e apresentam aspectos que se articulam àqueles apresentados por Rampazzo (2009). De acordo com Ribeiro (2010), a construção do conceito de qualidade de modo compartilhado, entre os diversos atores escolares ainda encontra empecilhos para se concretizar devido, entre outros aspectos, à rígida organização hierárquica das instituições. A autora ainda destaca como as relações de poder determinam os “consensos” sobre qualidade: são negociados ou frutos do prevalecimento a ideologia de um grupo sobre os demais.

Bogarim (2012) investigou as dimensões de qualidade da Educação Infantil no contexto da Pedagogia Waldorf em uma escola particular do Distrito Federal. A qualidade da Educação Infantil foi analisada a partir de quatro indicadores construídos especialmente para o desenvolvimento do estudo: ambiente, ritmos, experiências formativas e interações/relações. “A análise das informações evidenciou a pertinência da aplicabilidade desses indicadores no contexto da Pedagogia Waldorf, bem como a relevância de considerar-se holisticamente a criança em desenvolvimento.” (BOGARIM, 2012, p. 7).

4.6 Percepções sobre Qualidade

Stoco (2001), Nazario (2002), Benoit (2008) e Lima (2010) trataram, em suas dissertações, das percepções de qualidade do ponto de vista



dos professores de Educação Infantil. Para os professores de crianças de até 3 anos de uma escola do Distrito Federal, participantes do estudo de Stoco (2001), a qualidade deve ser pautada nos seguintes indicadores: aspectos emocionais da criança, organização dos espaços, relacionamento escola/comunidade e afetividade, entendida como um fator de troca que permeia a relação entre o grupo e deste para com as crianças.

Nazario (2002) também buscou compreender os elementos considerados por um grupo de professoras para se referirem a uma boa creche. Os indicativos foram: planejamento, registro e necessidade da organização de tempos e espaços destinados às professoras, para que possam refletir sobre suas práticas cotidianas.

Já para os professores que atuam em escolas de primeira infância da rede pública de Teresina, investigados por Lima (2010), a qualidade na Educação Infantil está associada:

[...] a uma equipe de professores bem preparados; à boa estrutura física da escola, compreendida como um espaço vivo e dinâmico, que deve favorecer aventuras, descobertas, criatividade, desafios, ludicidade, confirmando as imagens da infância enquanto um tempo do brincar; ao progresso da criança, indicando que o que dá sentido à escola de Educação Infantil é, também, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança; às questões relativas à atmosfera geral positiva da escola; à boa gestão e organização da escola e, por fim, uma escola onde se partilha a educação da criança com a família. (LIMA, 2010, p. 172).

Benoit (2008) investigou os significados de qualidade do atendimento para crianças de até seis anos expressos pelas professoras de Educação Infantil de Corupá – Santa Catarina. Tanto as professoras de creche quanto de pré-escola investigadas consideraram que a socialização representa grande benefício que os espaços de Educação Infantil podem proporcionar à criança. Enfatizam que o desenvolvimento infantil é a principal função das instituições, que devem também atender necessidades dos pais e preparar as crianças para escola. Ainda na perspectiva desses sujeitos, a Educação Infantil de qualidade deve contar com professores qualificados, sendo que a afetividade (cuidado e motivação) deve se fazer presente como aspecto inerente da qualificação profissional e um ambiente que promove oportunidades significativas de desenvolvimento.



Basso (2004) incluiu, além dos professores, também a visão dos gestores, e Tavares (2012) optou por investigar somente a percepção dos gestores sobre qualidade na Educação Infantil. Basso (2004) utilizou alguns indicadores de qualidade, a saber: o ambiente, a gestão, a formação e desenvolvimento da equipe multidisciplinar, o currículo e o envolvimento dos pais e da comunidade. De acordo com a autora, em relação à concepção de qualidade desejada para a escola, os pontos referidos por gestores e professores foram semelhantes. Entretanto, no uso em avaliação institucional, os indicadores foram observados e avaliados de modo diferente, a depender do cargo ocupado pelo sujeito pesquisado. Para a pesquisadora, isso revela que, embora haja instrumentos e critérios para orientar uma avaliação institucional em busca de uma educação de qualidade, esses se tornam ineficazes devido à ausência de visão articulada e conjunta.

Os gestores investigados por Tavares (2012) relacionam a qualidade a espaços físicos adequados ao desenvolvimento integral das crianças, à presença de profissionais qualificados e mais bem remunerados e à participação da família na educação escolar da criança. Esses mesmos gestores destacam que os desafios para promoção da qualidade na Educação Infantil estão relacionados à questão assistencialista, que ainda se faz presente nessa etapa, carência de profissionais, equipes enxutas, relação família-escola, escassez de recursos, falta de reconhecimento do poder público e falta de proximidade dos mantenedores no que se refere à gestão das entidades como instituições escolares.

Outros três estudos (SOUZA, 2006; JOÃO, 2007; ESCARIÃO, 2009) buscaram compreender a qualidade com base na percepção das crianças. João (2007) revelou os saberes, ideias e expectativas acerca de um atendimento de qualidade na Educação Infantil para pais, professores e crianças e concluiu que o conceito de qualidade é visto de forma distinta por esses diferentes grupos:

[...] para as professoras, ele passa diretamente pelos momentos de pensar e organizar as questões estruturais que são facilitadoras do processo educacional, para as famílias ele está relacionado a proteção, provisão e "educação" enquanto enquadramento social das crianças, ou seja nos resultados, esperados por eles, da educação dos seus filhos. Já para as crianças qualidade é sinônimo de prazer, prazer em aprender, em estar junto, em brincar, em comer, demonstrando pouca preocupação com a estrutura ou o resultado, mas diretamente com o processo diário vivido por elas no interior das instituições. (JOÃO, 2007, p. 7).



Escarião (2009) analisou seus dados de pesquisa referentes às necessidades e expectativas das crianças com relação à escola infantil, com o propósito de melhoria da qualidade de ensino. Os resultados de sua pesquisa demonstraram que, para as crianças, a escola infantil consiste num espaço para o aprendizado e para brincadeira e que elas desejam um espaço rico em estímulos, cores e formas. A autora também destaca a importância da interação criança/criança e criança/adulto para o processo de desenvolvimento pleno e da formação dos profissionais da Educação Infantil.

Susin (2009) abordou os limites e possibilidades da qualidade da Educação Infantil comunitária conveniada no município de Porto Alegre-Rio Grande do Sul. Segundo a estudiosa, os limites e as possibilidades da qualidade da Educação Infantil comunitária estão interligados a uma história de ausência do Estado na oferta de políticas públicas para a infância e colocam em evidência a necessidade de lutas por uma educação de qualidade para todas as crianças, tendo como utopia a universalização de toda a Educação Básica.

4.7 Práticas educativas

Do agrupamento de pesquisas que discute as práticas educativas, quatro delas (NUNES, 2009; SILVA, 2006; MARTINS, 2007; SILVA, 2012) investigam as relações entre crianças e professores. Destacam-se na sequência os principais resultados.

Martins (2007) analisou os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da Educação Infantil envolvendo crianças abrigadas. Os dados coletados evidenciaram posturas de disciplinamento, submissão e controle de comportamento nas relações entre adultos e crianças. De acordo com a autora, torna-se complexo discutir o sentido da qualidade a partir dos relacionamentos constituídos nessa forma de trabalho pedagógico.

Silva (2012) investiga a prática pedagógica da diáde professora-monitora junto a crianças de dois anos de idade em uma creche pública do município de Barreiras-Bahia por considerar que essa forma de trabalho envolve a mediação pedagógica e, portanto, se constituiria como um indicador de qualidade na Educação Infantil. Os resultados, porém, apontam para necessidade de revisão da prática pedagógica da diáde professora-monitora



constituída na Educação Infantil, pois não há interação das ações desempenhadas por essas profissionais, o que se configura na separação dos serviços de cuidados e educação na creche. As crianças, nesse contexto, são caracterizadas como passivas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento que lhes são propostos e as profissionais se colocam como transmissoras ativas de conteúdos escolares, o que pouco tem relação com as necessidades educativas das crianças. Tais fatos sinalizam que a presença de duas categorias com formações e profissionalização distintas, atuando no trabalho pedagógico da creche tem comprometido a qualidade dos serviços oferecidos.

Silva (2006) buscou entender a qualidade da relação professor-aluno construída por meio do diálogo estabelecido entre professora-crianças e considerou que a qualidade dessa relação é construída no cotidiano por meio das negociações das regras de convivência e dos vínculos afetivos constituídos. Sendo assim, o diálogo pode desencadear um envolvimento afetivo sadio e propício à aprendizagem em que as decisões sobre o trabalho pedagógico são negociadas entre o grupo.

Leonília Nunes (2009) destaca que a escuta sensível de professoras pode contribuir para a construção de uma Educação Infantil de qualidade quando o professor observa as representações das crianças para comunicar suas ideias com seus pares, os seus sentimentos, o seu entendimento, a sua imaginação e suas observações e utiliza desses aspectos como referência para a tomada de decisões sobre o trabalho educativo. Isso, no entanto, requer algumas características do professor como sensibilidade, espelhamento de sentimentos, empatia e diálogo.

Além dos já citados, três trabalhos (CAPISTRANO, 2005; FELIPE, 2005; MOURA, 2009) tratam de aspectos de estruturação do trabalho educativo: a organização do espaço e a brincadeira nos fazeres cotidianos.

Felipe (2005) investigou como organização do ambiente escolar se relaciona com o desenvolvimento infantil, promovendo uma Educação Infantil de qualidade. Considerou que os educadores precisam planejar a organização do ambiente escolar, de modo vinculado a uma proposta pedagógica comprometida com a qualidade na Educação Infantil, com sentido múltiplo, desafiador e organizado para a criança.

Moura (2009) destaca que a organização do espaço pode contribuir de modo significativo para uma Educação Infantil de qualidade quando proporciona à criança o direito de se tornar protagonista do seu processo de



desenvolvimento e de aprendizagem.

Capistrano (2005) destaca que a qualidade na Educação Infantil está associada a fatores do contexto (compromisso da família, do governo e da escola), à prática do professor (atuação e formação) e à própria concepção que se tem na escola sobre Educação Infantil. A autora que teve como enfoque a brincadeira destaca que o brincar ainda não é apontado como uma das dimensões da qualidade no cotidiano escolar pelas professoras, sendo necessária uma reflexão teórico-prática para que a brincadeira possa ocupar um espaço central nos fazeres cotidianos. As professoras, sujeitos da pesquisa, apontaram que para melhoria da qualidade são necessários mais recursos, formação e compromisso de todos, inclusive mudanças em suas próprias práticas pedagógicas.

Por fim, nesse agrupamento foram incluídos mais quatro estudos (ARRUDA, 2007; SILVA, 2008; PEREIRA, 2012; SOUZA, 2012) que abordam diferentes aspectos referentes à atuação do professor: criatividade, empenhamento docente para envolver as crianças em situações de letramento, organização da prática pedagógica voltada para o contexto da escola integral e o ensino especial.

Arruda (2007) ressalta que existe relação entre a criatividade do professor no desenvolvimento do currículo e a qualidade da Educação Infantil, já que ambas têm, como perspectiva, o favorecimento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Pereira (2012) analisou a qualidade da Educação Infantil, a partir da relação entre empenhamento do professor e envolvimento da criança em situações de letramento e apontou a tendência da Educação Infantil em adotar práticas de letramento de caráter preparatório e o empenhamento do professor permeado de concepções de habilidades mecânicas relacionadas à leitura e à escrita.

Souza (2012) destaca os maiores desafios e as maiores contribuições, na visão de um grupo de professores, para a organização de uma prática pedagógica voltada para o contexto da escola de tempo integral. Como os maiores desafios para organização da prática pedagógica foram destacados: escassez de recursos humanos e materiais, desvios de função, excesso de atividades, horário entre os dois turnos, carência afetiva das crianças, apoio dos pais. Entre as maiores contribuições da prática pedagógica para uma Edu-



cação Infantil de qualidade nas escolas de tempo integral, foram destacados os seguintes aspectos: um trabalho diversificado que reconheça o contexto social da criança ampliando as possibilidades de educar e cuidar de forma interativa; uma rotina bem estruturada com condições de ser seguida adequadamente; desenvolvimento de projetos interessantes, significativos e contextualizados que propiciem a formação integral da criança.

Rodrigues (2009) e Cruz (2007) tiveram como enfoque as rotinas. Rodrigues (2009) teve como objetivo compreender como as rotinas podem contribuir para construção da qualidade e Cruz (2007) buscou analisar as percepções das professoras, das crianças e de suas famílias acerca da rotina na pré-escola e dos fatores que presidem a sua organização, visando promover a qualidade dessa primeira etapa da Educação Básica em parceria com os profissionais que nela atuam.

Rodrigues (2009) identificou que as rotinas contribuem, significativamente, para a estruturação de uma Educação Infantil de qualidade e que os educadores têm papel fundamental nesse processo, pois são eles os responsáveis por desenvolver vínculos afetivos promotores e favorecedores da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

Cruz (2007), por sua vez, constatou que de todos os diferentes componentes que constituem a rotina, para as famílias e professoras, a "tarefa" é compreendida como pedagógica e essencial e a sala de aula é o espaço físico concebido como privilegiado para o desenvolvimento das atividades e para as aprendizagens das crianças. Já para as crianças, a rotina é marcada pela tarefa, que, para eles, é repetição de atividade, da qual não gostam e realiza-se na "sala da professora"; sendo que, na instituição, precisaria ter mais brincadeira. A autora considera que, para que haja renovação da rotina, em vista da construção de uma Educação Infantil de qualidade, é preciso compreender as concepções partilhadas pelos diferentes sujeitos e torná-las objeto de reflexão por todos os envolvidos na educação e no cuidado das crianças.

Resumidamente, o exposto revela que a perspectiva do que seja qualidade na Educação Infantil consiste num caminho a ser trilhado por cada instituição. Contudo, há um rumo, que se constitui com base nos documentos oficiais propostos a área nos últimos anos e nos resultados dos estudos abordados, o qual direciona para os seguintes elementos: planejamento institucional; organização dos espaços, multiplicidade de experiências e linguagens; promo-



ção da saúde; materiais e mobiliários adequados às culturas infantis; formação e condições de trabalho para professores e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias; respeito aos aspectos emocionais infantis; afetividade; planejamento e registro das atividades; gestão e organização escolar com compartilhamento de poder.

As pesquisas acadêmicas também abordaram os elementos que podem dificultar um atendimento de qualidade na educação infantil, a saber: falta de planejamento por parte dos professores; escassez de recursos; carência afetiva das crianças, problemas na relação família-escola e dificuldades no trabalho em equipe.

Para Angotti (2009), as condições de qualidade no atendimento da Educação Infantil são consequência de:

- mudança de cultura sobre a infância, a criança, a educação e o desenvolvimento infantil, com a divulgação mais ampla do conhecimento produzido na área;
- políticas públicas com fontes orçamentárias específicas para atender a educação infantil em suas diferentes peculiaridades de atendimento – dos 0 até os 6 anos;
- valorização dos investimentos efetivados em pesquisas, que a produção do conhecimento sobre a criança, a infância e a educação infantil, bem como sobre formação de professores não seja desconsiderada pelo poder público;
- definição legal sobre a necessária formação de professores para atuar na educação infantil, alterando o artigo 62 da LDBEN 9.394/96 para que se possa reconhecer a necessária formação na educação superior para profissionais da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental;
- o oferecimento do acesso e condições de permanência das crianças nas instituições de caráter educacional;
- de definição na proporção adulto/crianças nas creches e pré-escolas para um atendimento diferenciado, além de interação positiva de acolhimento e conhecimento significativo entre os citados atores educativos. (ANGOTTI, 2009, p. 147).

É possível depreender com isso que não há uma única qualidade e que são diversos os fatores que interferem na sua concretização.



5. Considerações finais

A publicação de documentos não tem sido medida suficiente para garantia ao atendimento dos diversos critérios de qualidade nas instituições de Educação Infantil públicas, o que pode causar prejuízos ao envolvimento das crianças no contexto de um atendimento educacional institucionalizado.

Contudo, de acordo com Moss (2002, p. 23), o “[...] problema com qualidade [...]” não pode ser resolvido buscando incluir múltiplas perspectivas, pois está baseado na crença de critérios definitivos, objetivos e universais. Diante disso, o autor alerta que, em lugar de reconstruir o conceito de qualidade, se faça a opção por trabalhar com o conceito de qualidade como um meio de avaliação ou buscar outros conceitos. O autor sugere que, em lugar de se trabalhar com o conceito de qualidade, se passe a usar o conceito de criar significado (tornar significativo o que está acontecendo pelos sujeitos pertencentes a uma instituição de Educação Infantil). Para tanto, é necessário buscar formas de tornar o trabalho real desenvolvido na instituição visível e sujeito ao diálogo.

122

Compreender pode então levar à formação de julgamentos, que por sua vez conduz à busca de acordo, embora não necessariamente, pois o processo de aprofundar o entendimento é importante por si só. Esse exame do trabalho pedagógico deve acontecer em um contexto de debate democrático sobre uma série de questões críticas: quem nós achamos que é a criança? Quais são as finalidades das instituições para a criança pequena? Como entendemos o mundo no qual vivemos hoje? O que queremos para nossas crianças, aqui e agora e no futuro? (MOSS, 2002, p. 24).

Diante disso, a avaliação da Educação Infantil se torna conveniente ao objetivo de qualificar o atendimento institucionalizado de nossas crianças, caso os seus resultados se prestem ao que refere Campos (2013): considerar os contextos de cada realidade para a qual será proposto um modelo curricular e para a qual serão feitas opções pedagógicas. A documentação pedagógica pode ser um grande aliado nesse sentido, conforme propõe Moss (2002), pois permite assumir a responsabilidade de criar significados próprios e formas próprias de avaliação, no contexto das relações, numa prática reflexiva e democrática.



Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, Trimestral (Ed. Especial), 2005.

ANGOTTI, Maristela. Os desafios da educação infantil para atingir a condição de direito e de qualidade no atendimento. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Alínea, 2009.

ARRUDA, Tatiana Santos. **O desenvolvimento do currículo e a criatividade do professor: uma reflexão em busca da qualidade da educação infantil**. 2007. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ALMEIDA, Fernanda Amaral. **Formação profissional específica no contexto da educação infantil de qualidade**. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

AITA, Maria Cristina Gubiani. **Políticas públicas e educação infantil: um olhar sobre a qualidade do atendimento ofertado às crianças nas instituições de Educação Infantil do município de Frederico Westphalen**. 2005. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2005.

BASSO, Claudia de Fátima Ribeiro. **Qualidade na educação infantil: a visão de professores e gestores**. 2004. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

BOGARIM, Maria Cristina da Silva Pimentel. **A qualidade da educação infantil no contexto da pedagogia Waldorf: um estudo de caso**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Seção 1, p. 27833.

_____. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental/ Departamento de Política da Educação Fundamental/ Coordenação Geral de Educação Infantil, 1995.



_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica/ Departamento de Políticas de Educação/Coordenação Geral da Educação Infantil, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Básica/ Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica/ Coordenação Geral de Educação Infantil, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009: Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Brasília: **Diário Oficial [da União]**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009b. Seção 1, p.18.

BENOIT, Jaqueline. **Qualidade em educação infantil**: As concepções das professoras de educação infantil de Corupá. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

BERNARDO, Gertrudes Angélica Vargas. **Afinal de contas, é possível responder quanto custa uma educação infantil de qualidade?**: uma pergunta que leva a muitas outras. 2006. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BESERRA, Aurília Coutinho. **A inserção das creches no sistema de ensino**: conquistas, perspectivas e desafios. 2007. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

BOIKO, Vanessa Alessandra Thomaz. **Qualidade do atendimento à criança de zero a 6 anos na Rede Municipal de Educação Infantil de Campo Mourão – PR**. 2000. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2000.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia.; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011.



CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013.

CAPISTRANO, Fabiana Pereira. **O brincar e a qualidade na educação infantil**: concepções e prática do professor. 2005. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2005.

CHAVES, Laura Cristina Peixoto. **Educação infantil em contexto**: a relação complementar família/instituição como fator de qualidade. 2004. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2004.

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. **Qualidade na educação infantil**: proposta de avaliação institucional em busca de novos rumos. 2003. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

CORRÊA, Maria Thereza de Oliveira. **Avaliação e a qualidade da educação infantil**: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola. 2007. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CRAIDY, Carmen Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: Maria Lúcia de A. Machado (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CREPALDI, Roselene. **Formação em contexto**: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2008.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ESCARIÃO, Andréia Dutra. **O que pensa a criança pequena sobre a escola infantil?** 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.



FELIPE, Deise Avelino. **A organização do ambiente escolar e as necessidades do desenvolvimento da criança**: em busca da qualidade na educação infantil. 2005. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

GUIMARÃES, Célia Maria; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? **Revista Educação** - PUC - Campinas, v. 18, p. 19-35, jan./jun. 2013.

JOÃO, Janaína da Silva. **Educação infantil para além do discurso da qualidade**: sentidos e significações da educação infantil para pais, professores e crianças. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

LIMA, Maria Carmem Bezerra. **A qualidade em educação infantil nas representações sociais de professores da primeira infância**. 2010. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

MARTINS, Maria Aparecida Camarano. **Os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da educação infantil envolvendo crianças abrigadas**: análise em busca do sentido da qualidade. 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MOSS, Peter. Para além dos problemas com qualidade. In: Machado, MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade**. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NASCIMENTO, Maria Letícia; CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita. As políticas e a gestão da Educação Infantil. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 201-214, jul./dez. 2011. (Dossiê-Educação Infantil). Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago. **Avanços e retrocessos na oferta da educação infantil no Brasil**: análise financeiro orçamentária dos recursos destinados a essa etapa da educação 2001–2010. 2012. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.



NAZARIO, Roseli. **A “boa creche” do ponto de vista das professoras de Educação Infantil.** 2002. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

NUNES, Leonília de Souza. **Escuta sensível do professor:** uma dimensão da qualidade da educação infantil. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil:** cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

OLIVEIRA-FORMOZINHO, Júlia. A visão de qualidade da associação criança: contributos para uma definição. In: OLIVEIRA-FORMOZINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (Org.) **Associação criança:** um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria do Minho, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Maria Ramos de; FERREIRA, Marisa Vasconcellos; BARROS, Joseane Ap. Bonfim. Formação continuada em educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARAES, Célia Maria; REIS, Pedro Guilherme Rocha Reis. **Professores e infâncias:** estudos e experiências. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

PEREIRA, Aline Souza. **A qualidade da educação infantil no âmbito do letramento:** o empenhamento do professor e o envolvimento de crianças do 2º período. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

RAMPAZZO, Vânia Cristina Tedeschi. **Avaliação institucional de educação infantil:** um campo de possibilidades. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

RIBEIRO, Bruna. **A qualidade na educação infantil:** uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RIBEIRO, Maria de Jesus Araújo. **Impactos iniciais do FUNDEB na qualidade da educação infantil pública no município de Fortaleza.** 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.



RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Charlene de Oliveira. **A construção das rotinas**: caminhos para uma educação infantil de qualidade. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SEBASTIANI, Marcia Teixeira. **Educação infantil**: o desafio da qualidade – um estudo da rede municipal de creches em Curitiba – 1989 a 1992. 1996. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SILVA, Rosemary Guilardi. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil**: uma aproximação possível. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, Aláides Pereira da. **Diálogo e qualidade na educação infantil**: um estudo de relações na sala de aula. 2006. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

128 SILVA, Lucilene Santos da. **A prática pedagógica da diáde de professora-monitora na perspectiva da qualidade**: um estudo em creche. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SOUZA, Mônica Maria Silva de. **Qualidade na educação infantil**: o olhar da criança sobre a pré-escola. 2006. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

SOUZA, Edileia Alves Mendes de. **Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral**: visão de professores. 2012. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SUSIN, Maria Otilia Kroeff. **A qualidade na educação infantil comunitária em Porto Alegre**: estudo de caso em quatro creches conveniadas. 2009. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.



STOCO, Rosania Aparecida. **0 a 3 anos**: desafios da qualidade em educação infantil. 2001. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2001.

TAVARES, Lucia Aparecida dos Santos. **Educação infantil e terceiro setor do município de Santos**: o desafio da qualidade. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. **Educação infantil em creches** – uma experiência com a escala ITERS-R. 2011. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2011.

Ms. Daniele Ramos de Oliveira

Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” | UNESP

Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente

Grupo de Pesquisa Profissão Docente: formação, identidade e

representações sociais

E-mail | unespdaniele@gmail.com

129

Profa. Dra. Célia Maria Guimarães

Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” | UNESP

Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente

Programa de Pós-Graduação em Educação

Líder do Grupo de Pesquisa Profissão Docente: formação, identidade e

representações sociais

E-mail | cmgui@fct.unesp.br



Profa. Dra. Elieuzza Ap. de Lima
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" | UNESP
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupos de Pesquisa: "Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-
Cultural" e "GP FORME: Formação do Educador" e "Grupo de Pesquisa e
Estudos em Educação Infantil
E-mail | aelislma@ig.com.br

Recebido 11 set. 2013

Aceito 5 nov. 2013



As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012)

Childhood teacher working conditions in Brazil: some research findings (2002-2012)

Lívia Fraga Vieira
Tiago Grama Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

A partir de um levantamento bibliográfico inicial, que compreende o período entre 2002 e 2012, de artigos em periódicos disponibilizados pela base SciELO Brasil, de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd e de dissertações/teses cujos resumos constam no Banco de Teses da Capes, produzimos um quadro com os principais fatores que constituem as circunstâncias condicionantes do trabalho docente em creches e pré-escolas brasileiras. Os resultados, obtidos a partir de descritores como “trabalho”, “educação” e “infantil”, foram classificados segundo os principais aspectos relacionados às condições de trabalho conforme a literatura na área: identidade/aspectos subjetivos, políticas públicas educacionais, condições profissionais e saúde/bem-estar. Constatamos que a realidade profissional das/os trabalhadoras/es da educação infantil no Brasil é marcada pela atribuição de obrigações que não possuem respaldo nas condições de realização fornecidas pelo poder público. Situações de estresse, mal-estar, adoecimento e insatisfação laboral foram frequentemente relatadas nos estudos.

Palavras-chave: Condições do trabalho docente. Educação infantil. Revisão bibliográfica.

Abstract

Based on a preliminary review of literature (period 2002-2012) of articles available in the SciELO Brazil (database), papers presented at ANPEd (National Association of Research and Graduate in Education), and thesis/dissertations whose abstracts are in the Capes Database, we delineate a frame with the main factors that influence teacher working conditions in day-cares and pre-schools in Brazil. The findings, obtained with descriptors such as “work”, “education” and “childhood”, were classified according to the main aspects in the literature review related to work conditions: identity/subjective aspects, educational policies, employment conditions and health/welfare. We found that the professional reality of the workers in Childhood education in Brasil is marked by the assignment of obligations that have no support in their fulfillment conditions provided by the government. Stress situations, burn out, illness, and labor dissatisfaction were frequently reported in the studies investigated.

Keywords: Teacher working conditions. Childhood education. Review of literature.



Quando perguntamos “em que condições trabalham os sujeitos docentes da educação infantil no Brasil”, vêm-nos à mente as impressões que temos da realidade circunscrita que conhecemos. Como grande parte das instituições de educação infantil públicas está sob a responsabilidade das secretarias de educação municipais, não se pode homogeneizar ou generalizar a partir dos lugares e situações que já tivemos contato, seja pessoalmente ou por estudos de casos isolados.

Visto que no Brasil temos poucos estudos nacionais sobre a educação infantil que tratam do caráter profissional do trabalho docente, envolvendo pesquisas que passam pelas características empregatícias e chegam ao impacto das contradições da profissão sobre a subjetividade dos sujeitos docentes, um caminho é descobrir e problematizar as pesquisas que, mesmo de abrangência mais restrita, vêm sendo feitas e publicadas em artigos, dissertações e teses.

Este trabalho tem o objetivo de apresentar os resultados de levantamento da literatura publicada sobre condições de trabalho docente na educação infantil no Brasil, no período de 2002 a 2012, na forma de teses, dissertações, artigos em periódicos e em anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd.

Inicialmente apresentamos a conceituação de “condições de trabalho” e algumas informações sobre o perfil dos professores da educação infantil no Brasil, com base nas informações do Censo Escolar-2012 do MEC/Inep (conferi no site do MEC). Descrevemos a metodologia de seleção dos textos e em seguida os apresentamos, destacando alguns temas, convergindo para as considerações finais.

Condições de trabalho docente: breve conceituação

Oliveira e Assunção (2010) sintetizam um conceito de condições de trabalho docente que compreende o contexto sócio-histórico no qual se situam as relações de trabalho. Considera-se, nos sistemas escolares, a estrutura física das unidades educacionais, as normas que organizam a dinâmica das interações na instituição, os recursos materiais disponíveis para a realização das atividades, as condições de emprego – cargo, função, vínculo de contratação, carga horária de trabalho, remuneração, plano de carreira, formação continuada, como também a experiência relacional entre os sujeitos docentes



e com os sujeitos discentes - e as percepções e os efeitos objetivos e subjetivos de todo esse conjunto de fatores e processos.

O trabalho docente, além de não se restringir às relações de ensino/aprendizagem que acontecem na classe, não diz respeito exclusivamente ao cargo de professor, ou seja, inclui diversas “[...] funções, tarefas, especificidades e responsabilidades” e compõe a profissionalidade de “educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros.” (OLIVEIRA, 2010, p. 1). Em especial, no caso da educação infantil, o envolvimento de todas/os nas experiências de transformação educativa das crianças constitui a maior parte do labor que vivenciam.

Sobre as condições psicossociais do trabalho docente, Chávez e Garrido (2010) dão destaque à organização dos processos de trabalho e às relações laborais e de poder. Temos, então, as ambiguidades e contradições entre a realidade e a prescrição e entre as regras e as ações, o apoio especializado, a autonomia sobre as atitudes e atividades, a consistência e o alcance dos sentidos do trabalho, o clima laboral, as possibilidades da prática docente reflexiva, a participação escolar e as relações entre a unidade educacional e o entorno social.

Nesse sentido, as condições de trabalho na educação compreendem tudo aquilo que é necessário para os sujeitos docentes desempenharem com sucesso e bem-estar o trabalho que lhes cabe. Se o que é proposto consiste no oferecimento de condições para que as crianças possam brincar, aprender e produzir conhecimento, descobrir, reflexivamente, através das interações com o meio ambiente e com outros sujeitos e compreender, criar e atribuir sentidos e significados àquilo que percebem e àquilo que fazem, é preciso que uma série de circunstancialidades favoráveis seja realidade.

Perfil das professoras de educação infantil no Brasil

Os/as professores/as dessa etapa constituem 21% dos docentes da educação básica no Brasil. Segundo o Censo Escolar de 2012 do MEC/Inep, eles compõem um universo informado de 443.405 docentes, majoritariamente mulheres (97%). Quase 70% são servidores das redes municipais de ensino; mais da metade (64%) possui formação em nível de ensino superior, sendo que,



destes, 90% possuem licenciatura em educação/pedagogia; apenas 16% nas creches e 18% nas pré-escolas frequentaram algum curso/atividade de formação continuada com duração de, no mínimo, 80 horas, no último ano; quase todos/as exercem suas funções em apenas um estabelecimento de ensino.

Outras informações, levantadas em 2009 pela pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010; VIEIRA; OLIVEIRA; OLIVEIRA; VICTORINO, 2013), revelaram que 37% das respondentes da educação infantil, de um total de 1838 sujeitos docentes de creches/pré-escolas públicas e conveniadas, são principal provedor de renda na família, 69% têm filhos e 52% são casadas. Em relação ao vínculo trabalhista, apurou-se que 57% são estatutárias; 20% são temporárias/substitutas/designadas e 12,4% estão no regime de contrato pela CLT - Consolidação das Leis do Trabalho.

Metodologia da pesquisa

134

As fontes de pesquisa foram: a base SciELO Brasil (Scientific Electronic Library Online Brasil), o portal da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e o Banco de Teses da Capes/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Ministério da Educação).

A seleção dos artigos, das dissertações e das teses aconteceu em janeiro e fevereiro de 2013. O período de referência determinado foi de 2002 a 2012. Para dissertações e teses foi até 2011, pela disponibilidade na fonte consultada. Para cada fonte, foi adotado um modo específico de identificação dos textos:

- SciELO Brasil: em “pesquisa de artigos”, utilizamos os termos “trabalho”, “educação” e “infantil” e definimos o “resumo” como campo, de modo que essas três palavras sempre estivessem presentes.

- Site da ANPEd: a partir de “reuniões anuais”, fomos da 25ª (2002) à 35ª (2012) reunião, nas páginas do “Grupo de Trabalho 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos”.

- Banco de Teses da Capes: em “ferramenta de busca e consulta de resumos”, utilizamos os termos “trabalho”, “educação” e “infantil” e definimos



o “assunto” como campo, de modo que essas três palavras sempre estivessem presentes.

A escolha dos termos “trabalho”, “educação” e “infantil” se deve ao uso corrente dessas palavras na literatura especializada em educação. A capacidade de abrangência desses termos, aliada à precisão que carregam no sentido de sempre estarem presentes em discussões sobre “o trabalho na educação infantil”, foi o nosso principal critério de seleção. Dessa forma, diminuindo a restrição, uma quantidade enorme de textos foi identificada, o que fez com que, provavelmente, todos os trabalhos que tratam do tema fossem contemplados na primeira etapa da pesquisa.

Em seguida, passamos para a leitura dos títulos, das palavras-chave e dos resumos. A partir do grau de tratamento dado pelo resumo, avaliamos a afinidade do trabalho com o nosso tema de interesse.

Posteriormente, dentre todos os trabalhos, selecionamos os que tratam especificamente do tema, nas perspectivas da profissão docente na educação infantil e da saúde e qualidade de vida no trabalho: dois artigos do periódico *Educar em Revista* - um do *Cadernos de Pesquisa* e um da *Revista Brasileira de Educação*; três trabalhos apresentados em reuniões anuais da ANPEd; vinte dissertações e quatro teses. A seguir, o Quadro 1 apresenta os trabalhos selecionados por tipo, ano, área e instituição:

135

Quadro 1

Artigos, dissertações e teses selecionados a partir da leitura e avaliação dos resumos, conforme o tema: as condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil

<i>Tipo</i>	<i>Ano</i>	<i>Área</i>	<i>Instituição</i>
Artigo SciELO	2010	Educação	UNIR
	2010	Educação	UFMG, UFPR
	2011	Educação	USP
	2012	Educação	UFMG
Artigo ANPEd	2006	Educação	UFG
	2007	Educação	Unilese-MG
	2008	Educação	Unicamp-UFES



Dissertação	2003	Psicologia	UCDB
	2004	Educação	UFPeI
	2005	Psicologia	UNESP
	2005	Educação	UNIVALI
	2006	Educação	UFG
	2006	Educação Domestica	UFV
	2006	Saúde	USP
	2007	Educação	PUC-MG
	2009	Educação	UNESP
	2009	Administração de Empresas	UECE
	2009	Educação	UFMG
	2010	Educação	PUC-SP
	2010	Educação	UFPA
	2010	Educação	UFSC
	2010	Psicologia	UnB
	2010	Educação	UFSC
	2011	Educação	PUC-RS
	2011	Educação	UFSC
	2011	Educação	UFSRG
2011	Enfermagem	UFSC	
Tese	2006	Psicologia	USP
	2007	Educação	UFSRG
	2011	Educação	UFRN
	2011	Educação	PUC-SP

Fontes | Portal SciELO | Portal da ANPEd | Banco de Teses da Capes

Pode-se perceber que se trata de um assunto de interesse recente para mestrandas/os, doutorandas/os e pesquisadoras/es em geral. Desses trinta e um trabalhos, que compreendem os últimos dez anos, dezoito foram publicados ou defendidos entre 2009 e 2012. A grande maioria das teses/dissertações corresponde a linhas de pesquisa situadas na área da educação. Vinte e quatro são de pesquisadoras/es de universidades públicas e sete de instituições privadas, sendo que nenhuma concentra uma quantidade significativa



de trabalhos, ou seja, o tema ainda não é uma referência consolidada como objeto de atenção e interesse.

No Quadro 2, evidencia-se um conjunto variado de regiões e municípios contemplados nos textos selecionados.

Quadro 2
Municípios pesquisados nos textos selecionados

<i>Região</i>	<i>Estado</i>	<i>Município</i>	<i>Ano de Publicação</i>
Norte	RO	Rolim de Moura	2010
	RO	Alta Floresta D'Oeste	2010
	RO	Nova Brasilândia D'Oeste	2010
	PA	Oriximiná	2010
	PA	Óbidos	2010
Nordeste	CE	Fortaleza	2009
	PB	Campina Grande	2011
Centro-Oeste	GO	Goiânia	2006, 2006
	MS	Campo Grande	2011
Sudeste	SP	Assis	2005
	MG	Viçosa	2006
	SP	Ribeirão Preto	2006
	MG	Belo Horizonte	2007, 2009, 2010, 2012
	SP	Araraquara	2009
	MG	Unaí	2010
	SP	São Paulo	2010
	MG	Uberaba	2011
Sul	RS	Pelotas	2004
	SC	Balneário Camboriú	2005
	RS	Porto Alegre	2007, 2011
	SC	Florianópolis	2010, 2011
	SC	São José	2011

RS	Cidreira	2011
PR	Curitiba	2011

Fontes | Portal SciELO; Portal da ANPEd, Banco de Teses da Capes

Os resultados foram agrupados nos seguintes assuntos que julgamos expressar parte dos componentes das condições de trabalho docente: identidade/aspectos subjetivos, políticas públicas educacionais, condições profissionais e saúde/bem-estar.

A maioria dos trabalhos aqui analisados são estudos de caso, localizados em determinados municípios, restritos a certas unidades educacionais ou a um pequeno grupo de sujeitos de pesquisa.

Identidade

Um ponto de partida sobre a questão da identidade é o trabalho de Fernandes (2010), baseado em levantamento de dissertações de mestrado junto ao Banco de Teses da Capes, período de 1996-2009. A análise de conteúdo das treze dissertações selecionadas ressaltou as seguintes concepções de docência: a) maternagem e cuidado; b) ensino e preparação para as etapas seguintes da educação básica; c) educação e cuidado indissociáveis; e d) multiplicidade de funções que ultrapassam a relação educacional com a criança. Foi observada a presença de concepção que prioriza o ensino/aprendizagem, o que pode significar uma forma de aproximação do status superior em que as/os professoras/es do ensino fundamental são colocadas/os.

Soares (2011) reflete sobre os esquemas mentais estruturantes de um possível habitus professoral entre docentes da educação infantil nas redes públicas estadual e municipal de Campina Grande – PB. Foi observada a existência de uma única representação social entre as 308 professoras pesquisadas, estruturada pela confluência entre um habitus religioso (em que se analisou o gosto literário e musical) e um habitus maternal, relevando-se valores como o compromisso, o amor, a dedicação, a paciência, a responsabilidade e o gratificante. Verificou-se também a ambiguidade entre a docência e a maternagem.



Cota (2007a; 2007b) discute o fato de trabalhadoras de creche, conhecidas como crecheiras, recreadoras, monitoras e assistentes, não se perceberem como professoras de educação infantil. Cinco trabalhadoras de distintas creches, situadas em três municípios da região metropolitana de Ipatinga-MG, participaram da pesquisa, que usou a História Oral. Quatro traços identitários foram observados: a atitude ambígua entre maternagem e a profissionalidade, a origem socioeconômica caracterizada pela baixa renda, a formação escolar básica precária e o sentimento de pertencimento a um universo da creche fora da educação infantil.

A pesquisa de Diamante (2010) também detectou percepção da desvalorização social da docência na educação infantil, entre professoras de unidades educacionais situadas em contextos sociais diversos.

Em sentido próximo, Venzke (2004) constatou dois fatores fundamentais exercendo influência sobre a constituição das identidades docentes de professoras da educação infantil da rede pública municipal de Pelotas-Rio Grande do Sul: as condições de trabalho, entendidas como a estrutura física da instituição, os recursos materiais, o regime de trabalho, o salário, a multiplicidade de funções e os discursos presentes na sociedade a respeito da docência na educação infantil. Os sentimentos de desvalorização observados estão na origem do desconforto, da insatisfação e da vontade de abandonar a primeira etapa da educação básica para atuar no ensino fundamental, manifestados pelas pesquisadas.

Hugo da Silva (2006) indaga sobre a identidade política das mulheres que trabalham com crianças pequenas na rede pública municipal de Goiânia, considerando um contexto caracterizado pela crise estrutural do capital, pela predominância das políticas neoliberais e pelo aumento das exigências sobre a classe trabalhadora. Concluiu que:

[...] a) as instituições de educação infantil são constituídas sob as determinações ideológicas e históricas do conflito entre capital e trabalho; b) o trabalho na educação infantil é mediado por aspectos ideológicos e práticos de natureza assistencialista; c) a feminização/sexualização do trabalho docente na educação infantil reitera a divisão entre produção e reprodução; d) não existe um diálogo entre sindicato docente e trabalhadoras da educação infantil. (SILVA, 2006, p. 8).



Políticas públicas educacionais

O trabalho docente na educação infantil nas políticas educacionais aparece constantemente caracterizado pela sua situação de desvalorização.

Dois estudos, o de Alves e Pinto (2011) e o de Siller e Côco (2008), apresentaram informações mais abrangentes sobre os/as docentes da educação infantil. O primeiro, ao tratar da remuneração e características do trabalho docente no Brasil, mostra que, em comparação com as outras etapas da educação básica, as quais também apresentam rendimentos abaixo do esperado para certo nível de formação em relação a outras ocupações, sempre a educação infantil está situada na posição de maior desvalorização salarial.

O segundo abrange o estado do Espírito Santo, elegendo o estudo de editais de concursos públicos, que podem ser considerados como uma das principais fontes de informação acessíveis sobre a realidade empregatícia dos sujeitos docentes da educação infantil pública brasileira. Apesar da variedade de denominações verificadas, um cargo geral de “professor” pode ser identificado nos 42 editais analisados. A formação docente mínima exigida, em conformidade com o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/12/1996, e com o art. 04 da Resolução 03/1997 do Conselho Nacional de Educação, aparecia nos editais. No entanto, na maioria dos mesmos, foi observado que a formação superior em curso de licenciatura plena em pedagogia é valorizada como preferencial, tanto na avaliação de títulos na seleção, quanto na remuneração. Outra informação importante diz respeito à remuneração. Foi constatado que prevalece a política salarial docente referenciada na etapa e modalidade de ensino e não na formação alcançada (título ou habilitação), como preconiza a LDB no inciso IV do art. 67.

Quando está em questão a creche, aparece a categoria de “profissional de apoio”, que recebe tratamento desigual. Com uma variedade de denominações, esse cargo é menos exigente quanto à formação, como nos casos em que se requer apenas o ensino fundamental incompleto. Soma-se a esse ponto, em comparação com a categoria de “professor”, a carga horária de trabalho maior, a remuneração menor e o não enquadramento na carreira do magistério público, mesmo quando tem formação requerida. (SILLER; CÔCO, 2008).



Vieira e Souza (2010) estudaram a situação de trabalho e emprego na educação infantil em Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, em estabelecimentos de ensino público (estadual e municipal) e de ensino privados; efetuaram levantamento de fontes documentais, da legislação, estatísticas; realizaram entrevistas e observações, no intuito de evidenciar as relações entre as tipologias das instituições de educação infantil e as formas de contratação, carreira, salário e condições de trabalho. Os estabelecimentos estudados foram escolhidos, segundo amostra intencional, por localização e público preferencial atendido. O estudo evidenciou a existência de profissionais com status e formação/qualificação diferenciados, bem como a presença de variadas modalidades de relações de emprego e trabalho que, segundo as autoras, revelam processo de precarização no exercício profissional na educação infantil. Segmentações no interior do setor público, e entre setor público e privado, reiteram desigualdades históricas observadas entre as etapas da educação básica, na qual a educação infantil tem lugar subalterno. Por outro lado, uma demanda crescente por reconhecimento profissional foi constatada.

Silva (2010) avalia os efeitos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb e da Lei do Piso Salarial Nacional na política de remuneração das/es professoras/es das redes públicas municipais de ensino de Óbidos e Oriximiná no Pará. Foi constatado que, após dois anos de vigência do fundo e das novas referências salariais, não houve modificação na política remuneratória dos sujeitos docentes da educação infantil e do ensino fundamental nos dois municípios.

Por sua vez, Custódio (2011) pesquisa a relação entre as políticas educacionais de valorização do magistério e os processos de profissionalização dos sujeitos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de Uberaba – Minas Gerais. Constata que o magistério, nessas duas etapas, não tem o reconhecimento merecido em relação à formação profissional e carreira. O discurso de valorização e profissionalização procura dar legitimidade às políticas que, por serem insatisfatórias, contribuem para a existência de “práticas desprofissionalizantes.” (CUSTÓDIO, 2011, p. 7).

Também pouco estudado é o assunto trabalhado por Martins (2011), que trata dos profissionais de apoio em turmas de educação infantil e de ensino fundamental das redes públicas municipais da Regional Grande Florianópolis,



particularmente Florianópolis e São José – Santa Catarina, que possuem crianças da educação especial. Foram definidos como tópicos de referência: a presença desse profissional, as suas atribuições previstas e realizadas e as suas condições de trabalho. O principal problema verificado é o fato de esse cargo ser desvalorizado, apesar de ser um dos pilares da política de inclusão que vem sendo desenvolvida no local. Destacou, na situação estudada, a ausência de formação, a insuficiente regulamentação do cargo, a remuneração baixa, a sobrecarga de trabalho e as condições inadequadas de atuação.

Condições profissionais, saúde e bem-estar

Purin (2011) analisa o trabalho docente na educação infantil e no ensino fundamental na rede de ensino de Cidreira-Rio Grande do Sul, considerando o processo de reestruturação produtiva do capital e as mudanças no mundo do trabalho daí advindas, que repercutem diretamente nas relações de trabalho na escola pública, gerando intensificação, precarização e adoecimento. Observou formas de resistência dos sujeitos docentes, como o empenho no fazer crítico com as crianças e a organização sindical.

Alexandre (2006) analisa o espaço de trabalho dos sujeitos docentes da educação infantil do Laboratório de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Viçosa-Minas Gerais, numa perspectiva ergonômica. Tendo como referência o conforto, o bem-estar, a saúde e a segurança, foi verificado que as educadoras adotam posturas inadequadas na realização das atividades, levando em consideração o tempo de permanência da criança, a frequência de comportamentos e a execução do trabalho, o que exige uma intervenção ergonômica. Essas atitudes são produzidas e agravadas pelas condições consideradas inadequadas de trabalho.

Pinto (2009) e Pinto, Duarte e Vieira (2012) desenvolveram um estudo sobre as condições de trabalho das educadoras infantis nas Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs e nas escolas municipais de Belo Horizonte. Foi constatado que a criação das UMEIs e a expansão das matrículas municipais nessa etapa da educação básica se baseou na criação de um cargo docente inferior ao de professor. Chamada de “educador infantil”, essa categoria possui uma remuneração menor quando comparada com a referente



às demais etapas. Observa-se também a atribuição de novas tarefas, o que traz implicações como precarização e intensificação do trabalho docente.

Um tema ainda pouco explorado é o que nos apresenta Graziela Conceição (2010), abordando a situação de trabalho das auxiliares de sala da educação infantil da rede pública municipal de Florianópolis – Santa Catarina. Constatou que, apesar de 98% das 975 pesquisadas terem formação superior e de exercerem atividade de docência, elas não estão vinculadas ao Quadro do Magistério, mas sim ao Quadro da Carreira Civil. Isso tem implicações negativas sobre a carreira e a remuneração, principalmente em comparação com o cargo de professor. Observou que a incidência dos processos de precarização e intensificação do trabalho docente é mais severa sobre as auxiliares. No entanto, no contexto em questão, o envolvimento e a participação sindical vêm sendo uma estratégia de resistência importante, que já teve como resultado a garantia do direito à formação docente inicial e continuada.

Com resultados um pouco diferentes dos demais, Alvarenga (2009) apresenta as condições profissionais em que se encontram as professoras de pré-escolas da rede municipal pública de Araraquara – São Paulo. Trata-se de um contexto de exceção, tendo em vista as regras de contratação e a carreira docente vigente, sendo garantida a exigência de formação profissional superior, a realização periódica de concursos, os direitos trabalhistas e previdenciários e um “plano de carreiras, cargos e vencimentos” que determina um status e remuneração equivalentes aos demais professores dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo progressão funcional e formação continuada. No entanto, a atribuição de carga suplementar de trabalho e as mudanças na aposentadoria sugerem indícios de precarização, enquanto a necessidade da dupla jornada de trabalho, devido a dificuldades financeiras, e a implantação do “prêmio assiduidade”, somado ao aumento das exigências, indicam processos de intensificação laboral.

Também temos as informações produzidas por Bigaton (2005), que analisou as diferentes esferas – social, econômica e cultural – que constituem os perfis de professoras/es da educação infantil e do ensino fundamental da rede pública municipal de Balneário Camboriú – Santa Catarina. Ela pesquisou 442 professoras/es de quinze instituições educacionais. Partiu da hipótese de que os perfis são indicadores não só das escolhas profissionais, mas também da ação pedagógica. Foi verificado que a maioria dos sujeitos de pesquisa



está satisfeita com o ambiente físico da unidade educacional, não tem motivos para mudar de profissão e se encontra numa situação pessoal favorável ao trabalho docente.

Na perspectiva da saúde, Defina Iqueda (2006) realiza uma investigação sobre a qualidade vocal de professoras/es da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – da rede pública municipal de Ribeirão Preto – São Paulo, com o propósito de conhecer a influência das alterações de voz, produzidas na atividade laboral, sobre aspectos de ordem pessoal e profissional. Além do uso excessivo e intenso da voz, podem-se incluir como fatores desencadeantes de um distúrbio: a higiene do ambiente educacional, o número de educandas/os e a condição acústica do ambiente, além do estresse de motivação diversa, como a remuneração muito insatisfatória e as demais condições inadequadas de trabalho. Foi verificado que 93% dos sujeitos de pesquisa queixaram do problema de disfonia. No entanto, a autora mostrou que poucos percebem a gravidade dessa doença ocupacional e os seus efeitos nas relações sociais, o que leva à conclusão de que é baixa a percepção da influência dos problemas vocais gerados no trabalho sobre a qualidade de vida.

144

Detendo-se em outro assunto, Bertão (2005) promove uma discussão sobre o conflito entre o desejo e o sofrimento existente nas relações e atividades profissionais. Ao analisar a trajetória de vida do sujeito docente da educação infantil e os processos de escolha da profissão, foi possível identificar o modo como angústias e desejos formados na infância são reeditados na vivência laboral adulta e compreender o sofrimento psíquico que constitui a docência. Para tanto, foi utilizado o método psicanalítico. Cinco professoras da educação infantil foram entrevistadas e revelaram questões sobre as suas relações pessoais e profissionais. Foi observado que, em um contexto de trabalho no qual a fala não é valorizada, a busca atual por sentidos e significados formulados em experiências emocionais na infância dificulta a transformação do sofrimento patológico em criativo.

Rosi (2003) procura identificar os níveis e as fontes de estresse ocupacional em 62 educadoras que trabalham com crianças de zero a seis anos, em unidades empresarial, filantrópica, particular e pública, da cidade de Campo Grande-Mato Grosso do Sul. Tendo traçado um perfil das educadoras, foram verificadas as avaliações sobre a própria atividade profissional, as fontes de estresse do trabalho, as avaliações sobre a incidência do estresse, os tipos de



sintomas e as fontes externas de estresse dos últimos doze meses. A alta incidência de estresse observada, manifestada em sintomas físicos e em exaustão, não se diferencia entre as instituições. Curiosamente, o destaque dado ao salário insatisfatório e à instabilidade no emprego como fontes de estresse, em geral, não foi suficiente para que as pesquisadas avaliassem o trabalho como estressante.

Beraldo (2006) também se dedica a demonstrar como essas educadoras lidam com o estresse ocupacional. As fontes de satisfação encontradas são as oportunidades, os desafios e as recompensas inerentes à profissão e às relações interpessoais, em especial com as crianças. Já as fontes de insatisfação são as experiências de desrespeito e desconsideração vividas com as/os responsáveis pelas crianças, enquanto as fontes de stress são as tensões entre as colegas de trabalho, as suspeitas e acusações dos/as responsáveis pelas crianças e as dificuldades de relacionamento e de aprendizagem das crianças. Uma estratégia de coping – de enfrentamento do desconforto – verificada é o riso. Apesar da percepção de desvalorização, “[...] as educadoras encontram motivos de satisfação; estão investindo em sua formação continuada e pretendem, na maioria dos casos, continuar a atuar em educação infantil ou em outras áreas educacionais.” (BERALDO, 2006, p. 6). Outros fatores colocados hipoteticamente como desencadeadores de stress não foram confirmados a partir da visão das educadoras, como, por exemplo, as ambiguidades do papel docente na educação infantil, a sobrecarga de exigências e a incidência de restrição da autonomia.

Aranda (2007) trata também da questão do mal-estar docente entre as/os professoras/es das redes municipal, estadual e particular de Porto Alegre – Rio Grande do Sul. A definição de mal-estar docente é a dificuldade de lidar com as problemáticas que estão presentes na unidade educacional e se manifesta em angústia, desconforto e sentimento de impotência. Através da análise das percepções expressas pelos sujeitos de pesquisa, os principais fatores de mal-estar estão nas relações com as crianças, com a comunidade escolar, com as/os colegas de trabalho e com a equipe diretiva. Podem-se destacar também as dificuldades em lidar com as crianças, sujeitos da política de inclusão.

Branquinho (2010) também discute os efeitos das condições de trabalho docente sobre a percepção de bem/mal-estar, mas através da abordagem da “ergonomia da atividade aplicada à qualidade de vida no trabalho”.



Participaram da pesquisa 472 professoras/es da educação infantil e do ensino fundamental da rede pública municipal de Unaí – Minas Gerais. Conforme as opiniões dos sujeitos de pesquisa, três fatores, fundamentalmente, constituem o que significa “qualidade de vida no trabalho”: a) relações profissionais harmoniosas e cooperativas; b) valorização profissional; e c) condições ótimas de trabalho. Cerca de 75% disseram apresentar bem-estar no trabalho. Os aspectos críticos mais apontados foram a “organização do trabalho” e as “condições de trabalho”. Mostrou-se também que as principais fontes de bem-estar são: a percepção da importância social do trabalho docente e as relações socioprofissionais. Já as mais importantes fontes de mal-estar indicadas são: a indisciplina das crianças, a negligência dos/as responsáveis pelas crianças, as cobranças de toda ordem e a desvalorização profissional.

Dohms (2011) analisa as influências que o mal/bem-estar docente exercem sobre a docência na educação básica em uma escola tradicional de Porto Alegre – Rio Grande do Sul. As respostas dos 25 questionários aplicados e a análise de conteúdo das entrevistas com as/os docentes evidenciam os seguintes fatores como fontes de geração de estresse: a) inexistente ou precária relação com a família das crianças/jovens; b) falta de recursos materiais; c) indisciplina das/os estudantes; d) grande quantidade de exigências burocráticas; e) trabalho além da jornada atribuída ao cargo; f) desvalorização salarial; g) avaliações sistemáticas direcionadas aos estudantes; h) imagem desvalorizada da docência; e i) dificuldade no atendimento das crianças/jovens com necessidades educacionais especiais. Por outro lado, as estratégias de diminuição do mal-estar incluem: a) relações positivas com as crianças/jovens; b) apoio de colegas de trabalho e do sindicato; c) reflexão sobre o papel docente; d) aproveitamento das férias escolares; e) planejamento antecipado das atividades docentes; f) administração sistemática do tempo; g) dedicação a hobby e passatempos; e h) apoio familiar e de amigos. Ressalta a existência de elevado nível de estresse entre os pesquisados e a tendência observada de níveis positivos da autoimagem e da autoestima.

Na perspectiva da administração, Neff (2009) realizou uma pesquisa numa empresa de educação infantil, com o propósito de investigar a questão da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT). O autor não informou o município. Participaram como sujeitos 83 funcionárias/os, entre elas/es, educadoras/es, auxiliares, berçaristas e pessoas em cargos de nível operacional e coordenação. No geral, verificou-se uma grande satisfação em relação às oito



dimensões da QVT, apesar das dimensões “compensação justa e adequada” e “oportunidade de crescimento e segurança” apontarem sinais de total insatisfação. A conclusão é a de que a natureza do trabalho pode ser considerada um dos aspectos mais importantes na constituição da percepção satisfatória sobre a QVT, em comparação com fatores extrínsecos ao trabalho, como é o caso do salário.

Giovannetti (2011) identifica e analisa os fatores que têm efeitos sobre a saúde emocional/mental de sujeitos docentes da educação infantil da rede pública municipal de Curitiba – Paraná. Integrando história de vida com história de trabalho, foi possível identificar os principais elementos desencadeadores de sofrimento/adoecimento: a desvalorização do trabalho docente, os conflitos nas relações interpessoais e a desgastante organização do trabalho, que inclui o elevado tempo de exercício na função, o grande número de crianças por turma, o tamanho reduzido das salas, os ruídos e a sobrecarga de trabalho. Por outro lado, pode-se dizer que contribuem com a saúde emocional/mental dos sujeitos docentes: a relação afetiva com as crianças, a percepção da importância da docência para o desenvolvimento das crianças, o reconhecimento do trabalho pela coordenação, supervisão, direção, pelas próprias crianças e famílias. No entanto, os fatores negativos têm um peso maior sobre os positivos e, inclusive, impedem que estes se manifestem. Nesse contexto desfavorável, restam o tratamento psicológico/médico especializado e o afastamento da função como alternativas de recuperação, além da resistência a voltar a exercer as atividades profissionais sob as mesmas condições inadequadas.

Considerações finais

Este levantamento bibliográfico significa uma incursão inicial para sistematizar pesquisas sobre condições de trabalho na educação infantil. O aprofundamento do tema requer a pesquisa em periódicos de áreas diversas em diferentes bases e igualmente o esclarecimento dos sentidos divergentes sobre condições de trabalho observados nos textos; diferentes sentidos e diferentes abordagens que exijam maiores esforços de sistematização.



Observamos que o eixo que perpassa o conjunto de estudos é a desvalorização social da atividade profissional de cuidar-educar crianças pequenas em instituições educacionais.

A predominância das mulheres no exercício da docência na educação infantil é indicada como um dos fatores determinantes para a desvalorização e a naturalização do trabalho na área, bem como para associar maternagem e docência. (ALVES, 2006).

Dois processos nas condições de trabalho docente estão, em menor ou maior grau, presentes em todos os estudos analisados: a precarização e a intensificação. Em síntese, o primeiro se refere à atribuição de novas funções e tarefas ao mesmo tempo em que não são fornecidas as condições necessárias para o seu cumprimento. Pode também ser entendido como o emprego de pessoas sem a formação requerida pela legislação educacional, ocupando postos de trabalho criados para substituir professore/as no exercício do trabalho pedagógico. Já o segundo trata da imposição de sobrecarga, seja através da necessidade de realização de atividades extras fora da jornada oficial de trabalho ou mesmo através da baixa remuneração, que exige a complementação salarial por meio do compromisso com outros cargos.

148

Alguns elementos comuns foram identificados nos estudos: a) baixa remuneração; b) sobrecarga de trabalho; c) precário ou inexistente “plano de cargos, carreiras e salários” pertencente ao magistério; d) falta de seleção por concursos públicos; e) ambiguidades nas exigências quanto à formação para o exercício do magistério na educação infantil; f) não garantia de formação pública inicial e continuada; g) produção e reprodução de cargos de situação precária, como o de auxiliar e equivalentes para atuar principalmente nas creches; h) infraestrutura inadequada da unidade educacional; i) recursos materiais e pedagógicos precários ou inexistentes; j) número elevado de crianças por turma e k) inexistência de apoio educacional especializado no atendimento à inclusão.

Somadas a esses fatores, temos as seguintes atribuições das professoras ou auxiliares, além do trabalho nas classes e berçários com as crianças: a) elaboração e planejamento de atividades; b) avaliação e registro avaliativo das crianças; c) elaboração e implementação do projeto político pedagógico; d) planejamento e participação na gestão da unidade educacional; e) elaboração e realização de projetos coletivos; f) elaboração e realização de projetos



de participação comunitária; f) substituição de funcionários em funções diversas; g) participação em cursos de formação continuada fora da jornada oficial de trabalho; h) realização de “atividades extraclasse” não remuneradas; e j) prática da política de inclusão de crianças com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social, sem formação adequada e apoio especializado.

A análise das condições de trabalho e de vida de mulheres-professoras/auxiliares numa perspectiva de gênero, tal como empreendida por Zibetti e Pereira (2010), indica tensões geradas pela desigual divisão das atribuições domésticas e pela ausência de serviços públicos de atendimento às mães trabalhadoras, inclusive as que exercem a docência. Como mostram as autoras acima citadas, em estudo realizado com professoras de educação infantil e séries iniciais de ensino fundamental de três redes municipais de Rondônia, as jornadas duplas – trabalho doméstico e trabalho docente – e até triplas – trabalho doméstico, trabalho docente e formação docente/atividades extraclasse –, em condições precárias e sob processos de intensificação das exigências, mais a educação das/os filhas/os e a desvalorização de toda ordem são situações que moldam em geral a vida dessas mulheres. Analisa-se que disso decorrem os sintomas de estresse, o sentimento de mal-estar, as doenças de efeitos físicos e mentais e a insatisfação no trabalho.

Os sentimentos de afeto pelas crianças e os sentimentos positivos que as crianças nutrem pelas suas professoras na educação infantil são elementos gratificantes reiteradamente citados pelas pesquisadas, nos estudos aqui trazidos, para permanecer e buscar melhores condições de trabalho nas instituições educacionais.

Tais questões nos instigam a novas pesquisas que articulem os aportes da sociologia das profissões, dos estudos de gênero e trabalho docente.

Referências

ALEXANDRE, Adla Alves. **Análise das condições de trabalho dos educadores de criança numa perspectiva ergonômica**: o caso do laboratório de desenvolvimento infantil. 2006. 130f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2006.

ALVARENGA, Vanessa Cristina. **A profissionalização do trabalho docente**: um estudo das condições de trabalho de professoras de pré-escola. 2009. 169f. Dissertação (Mestrado



em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 143, n. 41, p. 606-639, maio/ago. 2011.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. "Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende": significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd: 2006. Disponível em: <[http://:www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)> Acesso em: 15 fev. 2013.

ARANDA, Silvana Maria. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente**. 2007. 149f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BARBOSA, Ivone; ALVES, Nancy; MARTINS, Telma; MAGALHÃES, Solange. Políticas públicas para a educação infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://:www.anped.org.br>> Acesso em: 15 fev. 2013.

150 BERALDO, Katharina Elisabeth Arnold. **Educadoras de creche**: percepção de motivos de satisfação, de insatisfação e de estresse vinculados ao desempenho profissional. 2006. 200f. Tese. (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BERTÃO, Flávia Renata Bertonha Manoel. **Desejo de ser professor de educação infantil**: contribuições para estudo da constituição do sujeito no trabalho. 2005. 120f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2005.

BIGATON, Roslei Aparecida Sindorski. **Perfil de professores da educação básica e análise multidimensional**. 2005. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Balneário Camboriú, 2005.

BRANQUINHO, Neuzani das Graças Soares. **Qualidade de vida no trabalho e vivências de bem-estar e mal-estar em professores da rede pública municipal de Unai/MG**. 2010. 117f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996



CHÁVEZ, Rodrigo; GARRIDO, Manuel. Condições psicossociais do trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Lívia. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

CONCEIÇÃO, Graziela Pereira da. **Trabalho docente na educação infantil pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala**. 2010. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. **“A gente é muita coisa para uma pessoa só”**: desvendando identidades de “professoras” de creches. 2007. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007a.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. **“A gente é muita coisa para uma pessoa só”**: desvendando identidades de “professoras” de creches. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2007b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 15 fev. 2013.

CUSTÓDIO, Maria do Carmo. **Profissionalização do magistério na educação básica**: análise da valorização profissional do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. 2011. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Educação, 2011.

DIAMANTE, Juliana. **A dimensão subjetiva do trabalho em educação infantil**: o impacto da desvalorização nos sentidos constituídos pelos professores. 2010. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

DOHMS, Karina Pacheco. **Níveis de mal/bem-estar docente, de autoimagem e autoestima e de autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre**. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FERNANDES, Tatiane Márcia. **Professoras de educação infantil**: dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009). 2010. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.



GIOVANNETTI, Mônica de Oliveira. **Saúde mental e trabalho no contexto da educação infantil**. 2011. 171f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

IQUEDA, Adriana Pereira Defina. **Auto-percepção da voz e interferências de problemas vocais**: um estudo com professores da rede municipal de Ribeirão Preto/SP. 2006. 165f. Dissertação (Mestrado em Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Saúde, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

MARTINS, Sílvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino**: a precarização do trabalho com os alunos da educação especial. 2011. 168f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

NEFF, Luziane Maria Ribeiro. **Aspectos das relações de trabalho que interferem na qualidade de vida do trabalhador**. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

OLIVEIRA, Dalila. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Lívia. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Dalila; ASSUNÇÃO, Ada. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Lívia. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Base de Dados TDEBB/GESTRADO. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. (Apoio SEB/MEC).

PINTO, Mércia Figueiredo Noronha. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte**. 2009. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancellata Duarte; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 611-626, set./dez. 2012.

PURIN, Paola Cardoso. **O trabalho na rede municipal de Cidreira/RS**: limites e possibilidades de uma práxis emancipadora. 2011. 69f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.



ROSI, Kátia Regina Bazzano da Silva. **O “stress” do educador infantil**: sintomas e fontes. 2003. 108f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica “Dom Bosco”, Campo Grande, 2003.

SILLER, Rosali Rauta; CÔCO, Valdete. O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., Caxambu, 2008. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 15 fev. 2013.

SILVA, Eldra Carvalho da. **A política salarial para os professores da educação básica da rede municipal no contexto do FUNDEB nos municípios de Óbidos e Oriximiná – PA**. 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. **As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política**. 2006. 291f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

SOARES, Luisa de Marillac Ramos. **Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande – PB**. 2011. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

TSUDA, Márcia Satomi. **Política pública de creche**: entre as leis e a realidade. 2008. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, 2008.

VENZKE, Lourdes Helena Dummer. **Professoras das escolas municipais de educação infantil de Pelotas**: identidades em construção. 2004. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

VIEIRA, Livia Fraga; OLIVEIRA, Dalila Andrade; OLIVEIRA, Tiago Grama; VICTORINO, Thais. **Trabalho docente na educação infantil em sete estados brasileiros**. TDEBB/GESTRADO. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2013. (Apoio SEB/MEC).

VIEIRA, Livia Maria Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 119-139, 2010. (Número especial).

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 259-276, 2010. (Número especial).



Profa. Dra. Lívia Fraga Vieira
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Departamento de Administração Escolar
Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
| GESTRADO
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil | NEPEI
E-mail | liviafraga@globocom

Tiago Grama de Oliveira
Graduando em Ciências Sociais
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
| GESTRADO
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil | NEPEI
E-mail | ot.grama@gmail.com

154

Recebido 7 jul. 2013

Aceito 13 out. 2013



Gênero, sexualidade e docência: (re)pensando práticas

Gender, sexuality and teaching: rethinking practices

Cássia Cristina Furlan
Verônica Regina Müller
Universidade Estadual de Maringá

Resumo

A pesquisa objetivou analisar a opinião de professoras a respeito de gênero e sexualidade. Utilizamos a técnica de grupo focal, realizada em dois encontros com 13 professoras de uma escola municipal de Sarandi/Paraná. Compôs instrumento de intervenção junto às professoras o jogo Trilhas da Diversidade juntamente com outros materiais de apoio. Os resultados mostraram que há entre as professoras receio ao lidar com as questões de gênero e sexualidade. Nesse sentido, é preciso criar situações de crise, oferecendo condições para que se produzam novas formas de entendimento e novas práticas de superação capazes de alargar horizontes. A escola tanto pode dar continuidade a preconceitos e estereótipos como favorecer a criação de espaços onde se discutam as diferenças e o respeito às diversidades.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Prática docente.

Abstract

The research aimed to analyze the opinion of teachers about gender and sexuality. We use the technique of focus group carried out in two meetings with 13 teachers of a public school in Sarandi / Paraná. The game Tracks of Diversity was the instrument of intervention with teachers along with other supporting materials. The results showed that among the teachers there is the fear to deal with issues of gender and sexuality. In this sense, it is necessary to install a crisis situation, offering conditions for the produce new ways of understanding and new practices for overcoming able to expand horizons. The school alike can continue the prejudices and stereotypes like to favor the creation of spaces where to discuss the differences and respect for diversity.

Keywords: Gender. Sexuality. Teaching practice..



Introdução

É crucial o entendimento de que, hoje, multiplicaram-se os modos de compreender, de dar sentido e de viver os gêneros e as sexualidades. Neste estudo, realizamos discussões a partir dos discursos de professoras¹ acerca da docência e da instituição escolar no tocante às questões de gênero e sexualidade. Foram realizados dois encontros com a técnica do grupo focal com as professoras (NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002), visando a uma formação teórica que pudesse incentivar o trabalho pedagógico com essas temáticas na escola. Participaram da pesquisa 13 professoras de uma escola municipal da cidade de Sarandi/Paraná. Compôs instrumento de intervenção junto às professoras o jogo *Trilhas da Diversidade*² juntamente com outros materiais de apoio.

Louro (2008, p. 20) aponta que “[...] novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas formas de relacionamento e novos estilos de vida foram postos em ação e tornaram evidente uma diversidade cultural que não parecia existir.” Neste sentido, essas transformações, cada vez mais perturbadoras, passaram a intervir em setores que haviam sido, por muito tempo, considerados imutáveis, trans-históricos e universais, como é o caso da instituição escolar.

A implantação de diversas políticas visando à incorporação de valores de respeito às diversidades, supõe a necessidade de se repensar o papel das escolas, no sentido de modificar a sua prática, para que possam ser realmente transformadoras na educação de meninos e meninas, e na sociedade em geral.

“[...] tem professora que tem uma barreira [...]”: formação docente, gênero e sexualidade

Em um primeiro contato com uma das professoras, perguntamos se havia algum tipo de abordagem quanto a essas questões na instituição escolar. Begônia (2012)³ respondeu:

É abordado, mas aí fica muito... enquanto grade, enquanto conteúdo. Aí, quando surge é, algum questionamento, as professoras, elas, procuram trabalhar essa questão. Mas tem professora que tem uma barreira ainda muito grande, né... pra trabalhar, aí aborda



muito superficialmente, ou então fala assim: “ah, não, ainda não tá na hora, vocês vão ver lá no quinto ano”, entendeu... então, ainda tem muita barreira, elas tem uma dificuldade grande em se trabalhar esse tema. (BEGÔNIA, 2012).

Após a resposta da professora, indagamos se ela considerava essa barreira como falta de formação a respeito dessas questões ou se observava outras razões.

Begônia: Ah... eu acho que é enquanto (...) é uma certa vergonha assim que elas tem, eu acho formação mesmo, e educação... tem essa dificuldade em falar sobre o assunto né. Não é nem assim principalmente uma falta de preparo, acredito que talvez não sabe como abordar esse assunto com essa faixa etária, né, por exemplo, quando um aluno de primeiro e segundo ano faz uma pergunta relacionada, de repente, não tem como, não sabe como falar, e as crianças hoje em dia estão muito precoces né, a gente observa, nossa, como eles estão assim, eles fazem perguntas assim, que a gente recorda que antes eles não tinham essa curiosidade, eles estão precoces, aguça a curiosidade né [...] (BEGÔNIA, 2012).

Muitas vezes, como afirma Cunha, Santos e Silva (2009), diante dos questionamentos e curiosidades das crianças a respeito dos órgãos sexuais e sobre a sexualidade, a reação de muitas/os professoras/es pode ser a de ignorar esses comportamentos, seja por falta de informação ou por não se sentirem à vontade com o tema. E esse comportamento pode levar muitas crianças a pensar na questão como algo que não deve ser tratado com adultos ou, muitas vezes, como um tópico nem mesmo permitido para discussões.

Não obstante a sexualidade vir sendo discutida na contemporaneidade, e tais discussões, inevitavelmente, atingirem as escolas (LEÃO; RIBEIRO, 2009), algumas ainda apresentam resistências em aceitar as problematizações sobre gênero, sexualidade, etnia, classe social como parte da educação global do indivíduo.

Ribeiro (2006) cita uma pesquisa realizada em Rio Grande/Rio Grande do Sul, com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando que elas utilizam distintos discursos e práticas para tratar da sexualidade nas suas salas de aula.



Quando elas falavam desse tema, seja devido às perguntas formuladas pelas crianças, seja por estar estabelecido no programa escolar (4ª série), o discurso predominante era o biológico, em que eram explicadas as características anátomo-fisiológicas dos sistemas reprodutores masculino e feminino. Integrado a esse discurso atuaram outros, como o da família-reprodução em que a sexualidade se encontra fixada na reprodução, o que torna necessário o discurso biológico como mecanismo de controle da sexualidade e manutenção da família nuclear (branca, heterossexual, cristã). Em outras circunstâncias, quando as crianças manifestavam, em seus gestos, atitudes, brincadeiras, tipos de comportamentos associados pelos adultos (professores e pais) como vinculados à sexualidade, outras formas de interdição emergiam como as repreensões, as denominações pejorativas e as transferências de turma e mesmo de escola na tentativa de inscrever nos corpos dessas crianças, tomadas como anormais, as identidades de gênero e sexuais hegemônicas. (RIBEIRO, 2006, p. 104).

Observando essa análise realizada por Ribeiro (2006), notamos que, por vezes – e esses aspectos podem ser notados também na escola onde realizamos a pesquisa –, apareceram algumas referências a alunos e alunas que se desviavam da norma e, portanto, seguia-se uma tentativa de fazê-los/as aderir à normatização. Outros momentos faziam referências a certa regulamentação das experiências das crianças dentro das brincadeiras, com “medo” de que elas pudessem ter contatos vistos como próprios dos/as adultos/as, que não pertencem ao universo infantil, e, por isso, eram e são proibidos.

As professoras da nossa pesquisa demonstraram-se receosas com a possibilidade de trabalho dessas questões, principalmente quando aparecem situações referentes à homossexualidade, pois, para elas, é um assunto que poderia trazer diversos problemas, sobretudo com pai/mãe e familiares.

“[...] nós teríamos um grande problema familiar [...]”

Nas discussões com as docentes, sobre o uso do Trilhas da Diversidade com as crianças, as professoras disseram:

Rosa (2012): nós teríamos um grande problema familiar ali também né, a questão da família. Algumas coisas que estão ali se chegasse ao ouvido dos nossos pais, eles viriam pra escola, chamaria atenção do diretor, do orientador, e até mesmo do professor, e ia até



pro Pinga Fogo né (risos). Begônia: mas eu acho que envolve um trabalho com os pais. Begônia: de repente pros pais, [...] partindo da escola, dependendo a família, isso vai causar uma certa polêmica, digamos assim né.. mas, assim não que... porque na cabeça de alguns isso é um assunto proibido ainda né... (ROSA, 2012).

Há a presença/participação dos/as pais/mães e familiares na escola quando ocorre algo que, na concepção destes/as, poderia representar uma influência “negativa” para as crianças. As docentes usam como exemplo o fato de que muitos/as responsáveis pelas crianças poderiam até mesmo procurar a mídia, agindo como se esse tema fosse inteiramente proibido, principalmente na escola, local que exerce influência na constituição identitária das crianças.

Segundo Louro (2007),

[...] na implementação dessas disposições transgressivas ou, pelo menos, questionadoras, provavelmente iremos nos confrontar com muitas e variadas fontes de reação ou resistência, e talvez também encontremos aliados e parceiras. Para professoras e professores, especialmente de 1º e 2º graus, os familiares dos/as estudantes se constituem em participantes diretamente envolvidos nas práticas escolares, seja como companheiros seja como avaliadores das atividades, das propostas pedagógicas, da organização curricular, etc. Se os/as docentes detêm, institucionalmente, uma autoridade em relação às práticas educativas escolares, também os pais, as mães e demais adultos considerados “responsáveis” pelas crianças e adolescentes detêm autoridade sobre a sua educação, e, muitas vezes, essas concepções são divergentes e conflitantes. Não é possível, pois, esquecer que todas as iniciativas ou proposições que pretendam problematizar o consagrado e o convencional encontram, de imediato e em primeira mão, como interlocutora – parceira ou opositora, aliada ou inimiga – a família. (LOURO 2007, p.125-126).

Entretanto, sendo a família parceira ou opositora, esses temas – conforme sugere as docentes – devem estar, frequentemente, presentes na vida das crianças. Seja na mídia, no dia a dia, ou por outras vias, elas “convivem com tudo isso” (HORTÊNSIA, 2012), e “só não vem da escola né” (AZALÉIA, 2012), “vem da rua, vem de casa.” (BEGÔNIA, 2012). Nessa perspectiva, como propõe Soares (2006), diferenças étnicas, de gênero,



sexualidades, regionalidades, são temas dos quais as docentes não costumam tratar, mesmo observando a presença constante deles no âmbito escolar e não-escolar. Begônia afirma que diversas situações se apresentam na vida das crianças, e precisariam ser problematizadas, *"começando do marido bater na esposa, o pai bate na mãe, o vizinho... sofre violência sexual..."*, e a professora Hortênsia (2012) complementa: *"dormirem todos no mesmo quarto, todo mundo no mesmo quarto. Crianças veem muita coisa ali, que, né, coisas do pai e da mãe"*, assuntos que possivelmente, se discutidos no ambiente escolar, poderiam, por exemplo, possibilitar que menos crianças fossem vítimas de violência sexual, um dos temas citados pela professora, ou então, menos crianças fossem vítimas de *bullying* por seu jeito de ser.

"[...] você fala meio superficial, porque eu não vou abordar nada [...]"

As professoras, por diversas vezes, citaram ações tomadas no cotidiano da escola, acreditando terem sido os momentos apropriados para lidar com as experiências transcorridas. Segue um exemplo dado pela Rosa:

Rosa (2012): então assim, na minha turma, essa semana nós tivemos um fato bem marcante, que uma menininha ficava apalpando o bumbum das outras, cinco apalpas. Aí, eu perguntei pra ela assim: mas, porque que você está fazendo? Estou brincando. Mas porque que você está brincando? Aí a gente começou a conversar né. Aí eu perguntei pra ela assim: aí outra menina falou assim, ah professora, eu acho que ela é "pezão". Eu falei assim: você é "pezão"? Que que é "pezão"? "Pezão" professora, uma mulher que gosta da outra. Eu olhei pra cara dela e perguntei: você é "pezão"? Ela falou: não. (risos). Aí eu olhei pra cara dela e falei: Se você não é "pezão", se você gosta de... você gosta de mulher ou você gosta de homem? Eu gosto de homem... tá bom. Muito bem. Aí, a gente começou a conversar né... eu peguei e falei assim oh, a única coisa, você tem que respeitar. Ela não gostou, ela se sentiu ofendida de você ter apalpado o bumbum dela. Mas, se você vai escolher ser "pezão", igual as crianças comentaram, se você quiser namorar com uma outra moça, não tem problema nenhum. Aí a outra menina, ergueu a mãozinha, professora, minha tia é "pezão". Ela tem a namorada dela. Aí eu peguei e falei assim: olha gente, eu também tenho uma sobrinha que é "pezão", ela casou com uma outra mulher, mas nem por isso que eu vou desrespeitar a opção dela, mas só que naquele momento ali eu poderia estar conversando com ela, só que num outro momento eu não poderia



estar fazendo isso, porque daí os pais cairiam em cima de mim. Sabe, eu acho que dependendo do local ali, como que está sendo abordado isso não, eu tiraria... esconderia... (ROSA, 2012).

Nesse exemplo, a professora tentou, a seu modo, problematizar a questão, inserindo as noções de respeito, segundo ela. Porém, ao aderir à nomenclatura sugerida pelas crianças e questionar a criança sobre sua sexualidade, implicitamente acaba direcionando a resposta da criança. Entretanto, percebemos que, quando surgem determinadas situações dentro de sala de aula, de uma maneira ou de outra, algumas docentes acabam problematizando os ocorridos. É preciso refletir principalmente sobre a maneira como realizamos a intervenção, pois essas situações podem causar grandes impactos na vida da criança, caso ela se sinta punida ou desprezada pelas demais crianças.

Outro exemplo dado pela professora dizia respeito a um projeto realizado nas escolas, com a utilização de jornais semanais para discussão de uma reportagem com as crianças. Uma reportagem continha a notícia do casamento gay.

[...] igual saiu àquela reportagem no Diário ano passado, o casamento gay. E, foi complicado abordar aquela questão com os alunos do quarto ano [...]. O dia que chegou o jornal, e tinha aquele rosto estampado, eu não trabalhei aquela semana. Eu [...] tirei aquela folha fora, porque, por causa que os pais ali, eles são, a maioria eles são evangélicos, eles não aceitam isso. [...] eu não abordei aquela reportagem, que tava na primeira capa (tom de descrédito)... eu fui num outro assunto que EU escolhi, que dominaria, do que aquele ali. (ROSA, 2012).

Margarida (2012) afirma que “você fica na saia justa né. Se você fala, se você defende isso, os alunos vão chegar em casa e vão falar pro pai... aí se você comenta, eles... você fala meio superficial, porque eu não vou abordar nada...”. A professora Gloriosa (2012) expõe que “[...] é até questão de religião”. E outra professora argumenta:

Ai, eles querem saber, mas porque fizeram isso? Você vai tentar implantar ali a questão do direito... a questão do respeito, solidariedade, só que também você num, você também fica numa saia



justa, dependendo a sua pregação ali em sala de aula... (ROSA, 2012).

Com essa discussão notamos que, implícita ou explicitamente, seja por falta de preparo, por preceitos religiosos, crenças e valores entranhados, muitas docentes sentem-se constrangidas sem saber de que maneira lidar com a circunstância. A falta de formação inicial e continuada é um aspecto que impede o tratamento da temática de forma mais aprofundada em favor do respeito às diversidades. O que a professora demonstra, em sua fala, indica a omissão de temas que deveriam fazer parte da educação escolar.

Não obstante, ocorrências, como a maior visibilidade dos sujeitos homossexuais e seu reconhecimento pela mídia, discussões sobre sexo e sexualidade, o aumento das relações afetivas e sexuais fora do casamento formal, entre outras, vêm rompendo antigas barreiras sociais, promovendo contatos com múltiplos sujeitos, saberes, modos de vida, valores e comportamentos que, necessariamente, afetam as instituições sociais, como tem ocorrido com a escola. Já não faz mais sentido negar a existência das mudanças de paradigma em processo.

162 Outra professora (Begônia), a respeito da experiência da professora Rosa, argumentou:

[...] mas, não é a questão né, é algo que tá aí, que tá posto, é a lei que veio assim, digamos que, é... são amparados, têm os direitos, e aí, cabe depois a cada um, pensar da forma que quiser, eu acho que cada um tem uma opinião, mas é algo que está aí gente... está posto, tem que saber lidar... mas é isso mesmo, é uma preparação nossa, enquanto educadores... (BEGÔNIA, 2012).

A professora, a seu modo, defendeu a importância do trabalho dos educadores e educadoras, devido constituir-se o referente em questão de algo amparado por lei. Além disso, mesmo cada um tendo a sua opinião sobre o assunto, é função do educador e da educadora saber lidar com as situações, partindo do princípio do respeito, independentemente da convicção interna de cada indivíduo.

Autoras como Lionço e Diniz (2009) apontam que o medo ainda suscitado pela homossexualidade, resultante da formação cultural do Ocidente



Judaico-cristão, impede maiores discussões sobre o assunto, reduzindo-as a estereótipos.

Essa estereotipia está na origem da omissão e descontentamento de algumas professoras ao se depararem com questões que vão contra essa fixidez assentada nas culturas, questões que ainda representam um incômodo para muitos e muitas que não aceitam ou não se permitem aceitar outras formas de expressão das identidades de gênero e sexuais.

Percebemos a quase unanimidade das opiniões das professoras em relação à necessidade de preparo, já que sentem a falta dele para discutir as questões; elas enfatizaram a dificuldade com o trato dessas temáticas. Além disso, algumas professoras demonstraram não aceitar a homossexualidade, deixando implícito, em suas falas, que, por isso, recusam-se até mesmo a inserir na discussão. Entretanto, outras docentes mostraram-se abertas para aprendizagens que possam ajudá-las a melhorar sua prática docente, visando combater preconceitos e estereótipos.

Como supõe Furlani,

[...] a discussão de sexualidade na escola fascina muitos e apavora outros tantos; ou talvez melhor seria dizer que ela fascina e apavora, ao mesmo tempo, muitos. Mas vale registrar que o momento histórico que vivemos se mostra mais favorável a essa discussão: a política educacional oficial estimula e recomenda; a demanda infanto juvenil 'obriga'; pais e mães dividem-se entre a objeção, a indiferença e a manifestação favorável; professoras e professores a definem como projeto político pessoal e imergem na Educação Sexual. A sexualidade viva, no contexto cultural, é cada vez mais assunto obrigatório na Escola, em todos os seus níveis. Quer queiramos ou não, tudo indica que "o bicho vai pegar. (FURLANI 2005, p. 68).

Segundo a autora, talvez a ausência de informações acerca de certos aspectos da sexualidade não deva ser vista, simplesmente, como um não conhecimento, já que a ignorância pode se traduzir numa deliberada oposição ao saber. "Esse 'desejo de não saber' talvez aponte, por parte de quem o afirma, uma arrogante explicitação de 'já saber o necessário sobre' ou uma incapacidade, uma pretensa má vontade e relutância para admitir e reconhecer a existência do 'outro', daquele que é diferente, do marginal." (FURLANI, 2005, p. 87).



Para Lionço e Diniz (2009), a função da educação não se reduz à transmissão formal de conhecimentos, devendo ser a escola um espaço onde se promova a cidadania.

"Eu sou bem tradicional mesmo, bem careta mesmo [...]": padronização e normatização de estereótipos e preconceitos

Mesmo sem perceber, nós, docentes, muitas vezes nos relacionamos distintamente, ou estimulamos determinados tipos de comportamento, conforme nossos/as estudantes sejam homens ou mulheres. Muitas vezes, esses fenômenos são sutis.

A professora Begônia (2012) aborda essa questão afirmando: "[...] *mas até a gente às vezes acaba falando pras meninas: não brinca com menino, eles são brutos... eles não sabem brincar [...]*. Com atitudes como a relatada pela professora, concorre-se para a normatização dos estereótipos. Perguntamos para as professoras quais estratégias pedagógicas ainda se apoiavam na diferenciação de gênero, por exemplo. Begônia (2012) afirma que é "[...] *começando pela fila né. [...]*". Para Gloriosa (2012), "*é costume deles né*". Hortênsia (2012), confirmando o apresentado pelas professoras relata fala dos/as alunos/as, dizendo "*não, não vou na fila das meninas não. Às vezes até as meninas podem ir na fila dos meninos, mas eles não vão nas filas delas*". E, Gloriosa (2012) continua: "[...] *igual os banheiros né. Vai um menino errar e entrar no banheiro das meninas*". Na sequência, Hortênsia (2012) relata o fato de que "[...] *antigamente, não sei, mas parece que eu tenho uma lembrança, que os livros de chamada eram separados, primeiro os meninos depois as meninas. Já começava pelos livros né [...]*".

A partir do relato, notamos que as normas acabam sendo tão impostas e asseguradas que, até mesmo, as crianças acabam vigiando suas atitudes e suas ações para não correrem o risco de resvalar em características ou lugares considerados femininos ou, o contrário, masculinos.

De fato, os sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político... Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem "camadas" que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo "somando-as" ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar



que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes "posições". Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas – perceber-se de distintos modos. (LOURO, 2007, p. 51).

Esse é um aspecto a ser levado em consideração na educação, pois ainda há falta de reflexão quanto a certas atitudes tomadas por diversos/as professores/as, expondo o/a aluno/a em algumas ocasiões por apresentarem opções divergentes do esperado para cada gênero.

No entanto, além da falta de reflexão, também percebemos, na fala de algumas professoras, a recusa às situações de conflito e mudanças, tanto no âmbito dos gêneros quanto das sexualidades, como demonstra a fala da professora Rosa sobre a organização e disciplina impostas para a sua turma. Rosa (2012): “[...] *na fila ali, na organização ali, [...] eu sou bem tradicional mesmo, bem careta mesmo. Eu fui educada igual minha mamãe. Meninos prá cá, e meninas pra lá [...].*”

Após esse relato, a professora Hortênsia (2012) complementa: “[...] *é tudo tradicional. Porque antigamente, pras meninas parar de conversar, como é que nós sentávamos? Lembra das carteiras, sentava uma menina e um menino, pra não conversar. Que daí as meninas não conversavam com os meninos.*” Em seguida, a professora Rosa (2012) emenda: “[...] *ah, sou tradicional mesmo viu Hortênsia [...] e olha lá, o povo é tudo na linha.*”

Nesse sentido, refletimos sobre as discussões relativas à escola na modernidade, pois esta foi organizada espacial e temporalmente de acordo com certas regras presentes nas instituições que, segundo Foucault (2000), formaram a sociedade disciplinar, sendo então uma das instituições de grande utilidade na normatização, no disciplinamento do sujeito moderno, tendo caráter disciplinador. E, segundo a fala da professora Rosa, alguns aspectos da escola moderna ainda parecem estar presentes no dia a dia da prática docente. O corpo infantil, no enclausuramento escolar, parece estar, muitas vezes, preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições e obrigações. “A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis.’” (FOUCAULT, 2000, p. 164).



Como supõe Foucault (2000), há um princípio, dentro dos quadros disciplinares, chamado “[...] princípio da localização imediata ou do quadriculamento [...]”, aspecto observado no ambiente escolar:

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. [...] Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2000, p. 169).

Na prática docente relatada por Rosa, percebemos esse princípio do quadriculamento, impondo certa disciplina às crianças, para que algumas práticas não fujam do controle e da vigilância constantes, fortalecendo a manutenção do controle sobre os corpos, circunscrevendo-os na matriz heterossexual a fim de que reafirmem suas identidades ditas “normais” para cada gênero. Quanto à sexualidade, percebemos implícito o discurso do adiamento para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta.

166

Sendo assim, cada passo em falso pode levar a punições e demarcações que vão reafirmando os valores e as concepções das crianças, segundo determinada normatização cultural, construindo percepções estereotipadas e, muitas vezes, equivocadas de certos assuntos, por não serem estes problematizados na escola. Pelo contrário, às vezes, esses temas são até mesmo negados pelas docentes, reafirmando proibições e impossibilitando, dentro da educação escolar, uma percepção mais crítica por parte da criança. Nesse contexto, determinadas informações poderão ser entranhadas da forma como professores e professoras “tradicionais” estão “pintando”, ou então ressignificados por outras representações implicadas fora do ambiente escolar.

Por isso, questionamos as professoras sobre a sua prática docente, visto que pode exercer grande influência na manutenção de preconceitos e estereótipos presentes na sociedade. Notamos, em algumas delas, a insistente permanência de valores e pensamentos que impossibilitam uma docência capaz de levar as crianças à reflexão crítica sobre alguns assuntos. Rosa (2012) diz: “[...] não quero mudar [...] e ó, eu, eu... eu te garanto, que eu



posso catar o meu povo de Deus e sair em qualquer lugar, eles não fazem feio [...].”

A escola, neste sentido, acaba por produzir diferenças, distinções e desigualdades. Na escola, seja pela afirmação ou pelo silenciamento, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Instâncias sociais, como a mídia, a Igreja e a família, também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação de sujeitos, seja produzindo discursos distantes e contraditórios. (LOURO, 2007).

Nessas práticas rotineiras e comuns, precisamos redobrar nossas atenções recorrendo aos mecanismos de questionamento, ou, ao menos, abrindo espaço para a desconfiância. Para a autora, a tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: “[...] desconfiar do que é tomado como ‘natural’ [...]” (LOURO, 2007, p.63), interrogando essa padronização e normatização de preconceitos e estereótipos que impedem a constituição de diferentes identidades.

Essa pedagogia da sexualidade de que Louro fala é também utilizada pelos/as próprios/as alunos/as, visando à regulação das identidades contraditórias e fora do nexo da “normalidade”. A professora Hortênsia dá o exemplo de um aluno, sobre essa questão:

[...] aqui na escola também tinha um rapaz que ele chega: Hortênsia estão me chamando de viadinho (a professora bate na perna em exagero afeminado e voz) (risos). Aí esses dias, eu encontrei com ele tudo de batom, cabelo e salto, isso e aquilo [...]. (HORTÊNCIA, 2012).

Com esse exemplo, a professora demonstra como as crianças, no ambiente escolar, já têm fixada uma certa identidade a ser seguida, e qualquer identidade que fuja dessa fixidez identitária é tachada com apelidos, como: ‘pezão’, ‘viadinho’, ‘bichona’, ‘sapatona’, e tantos outros termos pejorativos usados para discriminar o/a diferente. Além disso, há um sentimento de pena e de vergonha. Outro exemplo dado pela professora Gloriosa também aponta para essa direção:

[...] tem um menino, o pai dele é super machista. E ele, esses dias ele falou assim pra mim: ‘Gloriosa, to fazendo crochê’. Aí eu falei:



'ai deixa eu ver Mateus, teu crochê'. Ele jogou um tapete lindo assim no meu colo, e fez assim: 'ai, não é lindo'. 'É Mateus'. 'Ai, eu quero fazer balé, meu pai não quer deixar eu fazer balé'. Eu falei assim: 'ah, deixa o menino fazer balé papai'. O pai dele falou assim: 'ah Mateus, isso não é coisa de homem. O Mateus me fode, esse moleque'. Aí ele: 'não é lindo, deixa eu fazer balé, deixa, deixa pai'. Eu falei: 'põe o menino no balé'. Aí o pai dele olhou assim: 'lh, isso não vai prestar'. Eu falei: 'ah, caramba'. (GLORIOSA, 2012).

A visão fundada na matriz heterossexual sequer admite a possibilidade de um homem fazer crochê e balé sem comprometer sua masculinidade, e menos ainda aceita formas de expressão da sexualidade que transcendam o binarismo. Impõem-se demarcações limítrofes aos papéis masculinos e femininos, e a escola continua omissa seja por ainda reproduzir o pensamento da matriz heterossexual, seja por não estar preparada para enfrentar a situação, seja por medo do conflito, entre outras razões.

Entretanto, a negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às gozações e insultos, fazendo com que jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. Mesmo quando, aparentemente, o que está em jogo são as escolhas por determinadas práticas que possam não dizer respeito à sexualidade, legitima-se a garantia da "norma". Neste sentido, a ignorância e a arrogância mantêm os valores e comportamentos adequados para cada gênero. Há um estranhamento, explicitado pelas professoras, percebido, sobretudo, no não-dito, na expressão corporal das mesmas, que caracteriza uma negação aos/as homossexuais. No caso do primeiro exemplo, o encontro posterior com o aluno que assumiu uma identidade transgênero causou desconforto para a professora, visto que o/a aluno/a fugiu à norma social, assumindo uma identidade desviante.

Aqueles e aquelas que conseguem suportar e se impor diante das diversas tecnologias de governo dos gêneros e das sexualidades, enfrentam situações de sofrimentos e constrangimentos inimagináveis. Se, hoje, percebermos que as classificações dos gêneros e das sexualidades não dão mais conta das possibilidades de práticas e de identidades, não significa, entretanto, que os sujeitos transitem livremente entre os territórios ou que sejam igualmente considerados. Alguns setores sociais passam a demonstrar crescente aceitação da pluralidade sexual, mas, por outro lado, setores tradicionais renovam seus



ataques que recorrem até mesmo a manifestações extremas de agressão e violência física.

"[...] ele não tem orientação na casa, tem pai de chocadeira [...]" : educação sexual⁴ na escola

Nas diversas falas das professoras, percebemos recorrentemente a presença de discursos indicativos da manifestação da sexualidade no dia a dia das crianças. Begônia (2012) afirma que "os meninos assim, tem meninas que são bem danadinhas, tem meninos que é uma de passa a mão nas meninas, na fila não dá muito certo, porque daí eles vão encostando, é complicado", referindo-se a certa configuração da fila ainda separada por gênero. E Hortênsia (2012) complementa: "é um tal de passar, conforme o comprimento da sainhas, passa a mão na bunda (sinal)".

Após essas falas, as professoras se referiram à importância da conscientização com as crianças, visto que percebem a presença já marcante de manifestações da sexualidade. A Begônia (2012) diz: "tem que ter uma conscientização, tem que se trabalhar muito, pra ir se adaptando". E Gloriosa (2012) continua: "porque às vezes a gente coloca o prêzinho na fila, todo mundo junto, junta... 'o, você é homem, vai lá...' sabe...". Nesses relatos, notamos o quanto já estão presentes e, muitas vezes, internalizados, certos estereótipos que se perpetuam antes mesmo de a educação escolarizada inserir certa diferenciação de gêneros, quando alunos e alunas fiscalizam-se para que não se transponham as fronteiras de gênero. Entretanto, ao *genderizarem-se*⁵ espaços, ações e situações cotidianas, as possibilidades de interação entre as crianças diminuem, mas, sendo o ambiente o mesmo, os contatos passam a acontecer com frequência e a comunidade escolar não sabe como lidar com as experiências e atitudes das crianças. Um exemplo disso é a fala da professora Rosa, dando relato sobre sua experiência como mãe:

[...] minha filha fica no recanto [...] O moleque catou ela, e jogou ela no chão, ele, diz ele, diz ela, que ele gosta dela. Ele pegou ela e jogou no chão, e falou pra ela assim: 'eu vou transar com você'. (risos). A Iza ficou desesperada. Ela ficou desesperada gente. A minha filha, 10 anos, a Iza, assim, ela tem um conhecimento assim, das coisas, da questão do transar, do sexo, como uma coisa bonita. Não como aquela coisa agressiva igual esse abençoado. Ela pegou veio conversando comigo, na época eu ainda estava



casada, ela perguntou: mamãe, você e o papai transam? Eu falei: não, nós não transamos, nós fazemos amor. E aí, eu fui mostrando. Daí ela pegou e me contou. No outro dia, (risos gerais), fui lá na escola no outro dia. Eu fui lá e conversei com a orientadora, e falei pra orientadora assim ó: 'põe esse moleque longe da minha filha, porque se esse infeliz chegar perto da minha filha novamente, a minha filha não é nem um animal, nenhuma cadela pra ficar jogada no chão, pra servir de cio pra qualquer cachorro não'. A orientadora (sinal de assustada)... porque a minha filha, ela vai ser educada assim, ela vai respeitar os outros, ela vai ter o momento dela, ela vai conhecer o amor da vida dela, e ela vai construir, ela vai ver essa parte sexual aí, essa relação entre um homem e uma mulher como uma forma bonita. Não como uma forma agressiva. [...] Mas olha, eu fiquei revoltada pela maneira, a violência que ele pegou ela. [...] ele não tem orientação na casa, tem pai de chocadeira (agressivamente). Não, as coisas assim, eles não tem limites. (ROSA, 2012).

170 Como afirma Braga (2009), no espaço escolar há uma aparente dessexualização, todavia esta não consegue se perpetuar, pois os fatos ocorrem, querendo ou não. Louro (2007, p. 80) chama a atenção para a comum e equivocada forma como educadores/as encaram a discussão sobre a sexualidade. Eles pensam que "[...] se deixarem de tratar desses 'problemas' a sexualidade ficará fora da escola." As consequências da ausência de informações sobre a sexualidade podem ser claramente sentidas em nossa sociedade, em que a liberdade de expressão é exercida de forma fragmentada e deturpada, como apresentado pela professora Rosa, na atitude do menino sobre sua filha, sem necessariamente compreender a dimensão do ocorrido. O tema precisa ser tratado de forma sistemática, consciente e responsável pela e na escola.

Furlani (2007), ao falar em educação sexual, se refere a uma educação em qualquer nível de ensino, caracterizada pela continuidade.

Uma continuidade baseada em princípios claros de um processo permanente – porque o bombardeamento midiático de informações recebidas por crianças e jovens é permanente... porque as situações de exclusão social, decorrentes do sexismo e da homofobia, são constantes... porque as representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças estão permanentemente sendo fixadas mesmo com permanentes resistências... porque a subjetivação da



sexualidade (que talvez tenha um papel maior do que, até então, temos considerado nessa dinâmica de mudança comportamental) está sendo permanentemente posta em questão pelos aparatos discursivos de uma cultura e precisa ter o contraponto reflexivo de uma educação sexual sistemática, corajosa, honesta e politicamente interessada com a crítica desses modelos de desigualdade sexual, de gênero, de etnia, [...] de geração, de classe, de religião, etc. (FURLANI, 2007, p. 68).

Para a autora, o principal papel da educação sexual é desestabilizar as “verdades únicas” e apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas. Esse processo necessário precisa ser contínuo e é importante para a quebra de paradigmas no campo do gênero e da sexualidade.

Quebra de paradigmas: o que fazer enquanto educador/a

Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero e sexualidade, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla, que terá de lidar com múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, etnia, as quais estão presentes em todos os arranjos escolares (LOURO, 2007).

Nada, nem as aparências, os gestos, os modos de se vestir podem identificar ou caracterizar alguém, pois são atributos culturais construídos ao longo da vida. Esse assunto esteve presente na seguinte fala da professora Azaléia (2012): “[...] porque a gente às vezes fala assim, que a delicadeza faz a pessoa ser gay né, e aí você vai ver tem um monte de segurança de boate, um baita de uns policiais aí e são... não é ah... quer mais, do que o policial ser um [...].”

Podemos supor que na escola onde realizamos a pesquisa há carência de trabalhos com as docentes e com as crianças sobre as questões de gênero e sexualidade. Em diversos momentos, notamos, sobretudo, por parte das professoras, resignação em relação às estruturas patriarcais, sexistas e homofóbicas presentes na sociedade. Contudo, situações escolares nas quais seja possível observar um questionamento dessa esquemática polarização talvez sejam muito mais frequentes do que a priori se supõe.



Assim, concordamos com Lessa (1999) quando propõe o estatuto da dúvida, do questionamento, da constante interrogação como uma forma de pensar uma nova educação, que suporte a mudança e apresente desafios, enfim, que instigue o aprendiz, respeitando as crianças em suas múltiplas possibilidades, dúvidas, desejos e principalmente em sua atualidade. "A criança é, agora; ela se chama presente." (LESSA, 1999, s/p.).

Precisamos de uma pedagogia e de um currículo que estejam centrados não na diversidade, mas na diferença, como propõe Silva (2000), concebida como um processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitem a celebrar a identidade e a diferença, mas que busquem problematizá-las. Segundo Louro (2007, p. 122-123), ao reconhecer "[...] o cotidiano e o imediato como políticos, não precisamos ficar indefinidamente à espera da completa transformação social para agir."

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela, segundo Freire (1996, p.25), é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. Condicionamentos estes que podem estar atrelados a preconceitos em relação à etnia, à classe, aos gêneros, à sexualidade, e que precisam ser quebrados por meio da luta contra todas as formas de discriminação. "A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber."

Como explicita Meyer (2008),

E exatamente porque vivemos, hoje, um tempo de emergência e de visibilização de uma multiplicidade de identidades sociais, definidas e disputadas por diferentes movimentos como os feministas, os movimentos de libertação nacional, os movimentos étnico-raciais, os movimentos gays e lésbicos, os movimentos ecológicos (para ficar nos exemplos mais conhecidos e nomeados), e todos estes grupos se fazem representar, ou desejam se fazer representar no espaço escolar e nos currículos que nele se desenvolvem, é que a escola contemporânea é, também, palco de disputas e de conflitos importantes. (MEYER, 2008, p. 21).

Um dos pontos fundamentais na educação das crianças é problematizar e desconstruir o sexismo, a heteronormatividade e outros tipos de preconceitos, pois estes acabam sendo reforçados dentro do ambiente escolar,



que, dessa forma, não atinge a sua função de ampliar os conhecimentos dos alunos e alunas, e também dos professores/as. (FELIPE, 2008).

Não podemos considerar “culpados” os educadores/as que se acomodam com uma forma de trabalho sexista, pois talvez essa “acomodação” possa advir da falta de preparo e de conhecimento de métodos disponíveis para lidar com tais questões tão pertinentes ao trabalho escolar ou o medo da família e instituições e as consequências que possam surgir da sua intervenção. Entretanto, o medo e a falta de preparo não justificam a não intervenção, pois educador e educadora têm uma responsabilidade perante a sociedade.

É no entrelaçamento entre ação política e ética, em que a prática dá o tom, que os/as educadores/as começam a revelar a existência de uma revolução silenciosa. Para Abib (2011, p.17-18), revolução silenciosa é aquela “[...] que acontece enquanto estamos distraídos pensando em outra coisa. Não percebemos que ela acontece, mesmo que, como é o caso com a maioria das revoluções, faço muito barulho.” E, mais adiante afirma: “[...] E, em uma espécie de cegueira, não percebemos que há uma revolução cultural em curso: a revolução dos direitos humanos.” (ABIB, 2011, p.17-18).

E, nesse ponto, citamos Boaventura de Sousa Santos (2002), apresentando a sua epistemologia da cegueira e a epistemologia da visão. Propõe o autor que a cegueira dos outros, em especial dos outros do passado, é tão recorrente quanto fácil de identificar. Porém, se é assim, provavelmente o que dissermos hoje sobre a cegueira dos outros será visto no futuro como sinal da nossa cegueira. Esse dilema pode ser formulado desta forma, segundo o autor: “Se somos cegos, porque vemos tão facilmente a cegueira dos outros e por que razão é tão difícil aceitar a nossa própria cegueira? Porque julgamos ver plenamente o que só vemos muito parcialmente? E se assim é, de que vale sequer ver?” (SANTOS, 2002, p. 226).

A epistemologia da visão propõe uma forma de saber cujo momento é a solidariedade.

Enquanto pela forma hegemônica de conhecimento, conhecemos criando ordem, a epistemologia da visão levanta a questão sobre se é possível conhecer criando solidariedade. A solidariedade como forma de conhecimento é o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade. (SANTOS, 2002, p. 246).



Assim, das duas epistemologias, é possível conceber “[...] a emergência de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2002, p. 253), um conhecimento que reconhece as experiências e as expectativas, as ações e as consequências, num saber solidário. “A aspiração última é demasiado humana, uma aspiração que designo por normalidade avançada: a aspiração de viver em tempos normais, ou seja, tempos cuja normalidade não derive, como acontece agora, da naturalização da anormalidade.” (SANTOS, 2002, p. 253).

As palavras de Boaventura são extremamente apropriadas para as nossas discussões, ensejando o que procuramos apresentar. Estamos à procura de “um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2002), um conhecimento que, por meio da solidariedade, não reproduza mais os modelos discriminatórios que produzem exclusões.

Como educadores e educadoras éticos/as, é absolutamente essencial ao trabalho educativo ter claros os princípios, que, como citam Müller e Rodrigues (2002) e Mager, Müller, Silvestre e Morelli (2011), se fundam especialmente na radicalidade da inclusão, na participação ativa, no respeito à pessoa e à cultura, no diálogo e na responsabilidade. Se nos pautarmos nesses princípios em nossa prática educativa, já estaremos dando um grande passo rumo a mudanças de paradigmas.

A escola tanto pode dar continuidade a preconceitos e estereótipos como favorecer a criação de espaços em que se discutam as diferenças e o respeito às diversidades. Essa instituição tem muito a fazer pelas crianças. A infância urge. Pequeno é o tempo de brincar, de imaginar, de estudar, de conquistar dignidade. É preciso criar situações de crise, dando condições para que se produzam novas formas de entendimento e novas práticas de superação capazes de alargar novos horizontes.

Notas

- 1 Esta pesquisa compõe parte de um estudo mais aprofundando, proposto de intervenções e práticas pedagógicas com crianças e docentes, apresentadas na dissertação de mestrado intitulada: Crianças e professoras com a palavra: gênero e sexualidade nas culturas infantis (2013)..
- 2 Trilhas da Diversidade foi um jogo de tabuleiro construído pelas autoras, com o fim específico de intervenção e formação, discutindo as temáticas de gênero e sexualidade em diferentes contextos, oferecendo a dinâmica de cartas com perguntas e respostas.



- 3 As professoras foram identificadas com os seguintes nomes, visando manter o sigilo da sua participação na pesquisa: Begônia, Azaléia, rosa, Margarida, Gardênia, Hortênsia, Tulipa, Petúnia, Violeta, Gloriosa, Iris, Magnólia e Palma. Além disso, suas falas foram apresentadas em itálico.
- 4 Optamos pela utilização do termo educação sexual sem entrar no embate semântico da palavra. Orientamo-nos pelas discussões realizados por Furlani, (2005), citando o autor Richard Johnson (1996) com o termo educação da sexualidade. O autor abandona o uso da expressão educação sexual por acreditar que a palavra estaria impregnada do enfoque biológico, médico e “conservador”. Contudo, a autora afirma que, ao invés de abandonar o termo, teria o mesmo efeito resignificar o adjetivo “sexual” a partir do substantivo “sexualidade”. Para mais informações, ver: Jimena Furlani – O bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- 5 Algumas teóricas feministas têm utilizado o termo genderizar para representar características separadas/definidas para cada gênero (gender em inglês).

Referências

ABIB, José Antônio Damásio. Prefácio. In: MAGER, Miryam; MULLER, Verônica Regina; SILVESTRE, Eliana; MORELLI, Ailton José. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados**. Maringá: Eduem, 2011.

AZALÉIA. **Relato**. Sarandi/Paraná, 14 e 21 mar. 2012.

BEGÔNIA. **Relato**. Sarandi/Paraná, 14 e 21 mar. 2012.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à Pedagogia. In: CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia (Org.). **Educação e diversidade cultural**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2009. (v. 1).

CUNHA, Lúcia Karla da Rocha; SANTOS, Thatiana Peixoto dos; SILVA, Flávia Maria Soares da. Gênero e sexualidade na formação de professores. In: SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS: CULTURAS, LEITURAS E REPRESENTAÇÕES, 2., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, UFPB, 2009. Disponível em: <<http://itaporanga.net/genero/gt6/14.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

FELIPE, Jane. Educação para a sexualidade: uma proposta de formação docente. **Salto para o futuro/TV escola**: Educação para a igualdade de gênero, n. 26, p. 1-54, nov. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANI, Jimena. **O Bicho vai pegar!** – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GLORIOSA. **Relato**. Sarandi/Paraná, 14 e 21 mar. 2012.

HORTÊNSIA. **Relato**. Sarandi/Paraná, 14 e 21 mar. 2012.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A presença/ausência das temáticas sexualidade e gênero em um curso de pedagogia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES: EDUCAÇÃO, SAÚDE, MOVIMENTOS SOCIAIS, DIREITOS SEXUAIS E DIREITOS REPRODUTIVOS, 1., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2009. Disponível em: <<http://www.ses.uneb.br/anais/A%20PRESEN%C3%87A%20AUS%C3%8ANCIA%20DAS%20TEM%C3%81TICAS%20SEXUALIDADE%20E%20G%C3%8ANERO%20EM%20UM.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

176 LESSA, Patrícia. Sete notas sobre o imaginário infantil. **Cadernos de apoio ao ensino**, Maringá, n. 7, p. 73-90, dez. 1999.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ; Débora (Org.). **Homofobia e educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: LetrasLivres, EdUnB, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, ago. 2008.

MAGER, Miryam; MULLER, Verônica Regina; SILVESTRE, Eliana; MORELLI, Ailton José. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens**: pensamentos decantados. Maringá: Eduem, 2011.

MARGARIDA. **Relato**. Sarandi, 14 e 21 mar. 2012.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e sexualidade na educação escolar. **Salto para o futura/TV escola**: Educação para a igualdade de gênero. TV, n. 26, p. 1-54, 2008.



MÜLLER, Verônica Regina; RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. **Reflexões de quem navega na educação social**: uma viagem com crianças e adolescentes. Maringá: Clichetec, 2002.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., 2002, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: UFMG, 2002. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2012.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. A sexualidade como um dispositivo histórico de poder. In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Méri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2006.

ROSA. **Relato**. Sarandi/Paraná, 14 e 21 mar. 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Guiomar Freitas. Da invisibilidade à cidadania: um estudo sobre as identidades de gênero. SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Méri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2006.

Profa. Ms. Cássia Cristina Furlan

Universidade Estadual de Maringá

Prefeitura Municipal de Londrina

Grupo de Estudos Infância, Adolescência e Juventude

Grupo de Estudo das pedagogias do corpo e da sexualidade | GEPECOS

E-mail | cassia.furlan@hotmail.com



Profa. Dra. Verônica Regina Müller
Universidade Estadual de Maringá
Programa de Pós-Graduação em Educação
Líder do Grupo de Estudos Infância, Adolescência e Juventude
Coordenadora do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa
da Criança e do Adolescente | PCA
E-mail | veremuller@gmail.com

Recebido 31 jul. 2013

Aceito 10 nov. 2013



Ensino da argumentação: construindo práticas

Teaching of argumentation: constructing practices

Telma Ferraz Leal
Ana Carolina Perrusi Brandão
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

Este artigo, com base em pressupostos sociointeracionistas, tem o objetivo de analisar situações didáticas com potencial para desenvolver habilidades argumentativas dos alunos. Foram observadas 15 aulas de cinco professoras do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas. As aulas foram registradas em áudio e a abordagem de análise de conteúdo orientou o tratamento dos dados. Setenta e cinco relatórios de aulas foram analisados. Constatou-se que as professoras propõem discussões orais, atividades de leitura e produção de textos que demandam habilidades argumentativas. Entretanto, a condução dessas propostas não favorece o desenvolvimento das capacidades de produzir textos da ordem do argumentar e nem de leitura crítica de textos, com confronto de pontos de vista.

Palavras-chave: Argumentação. Leitura. Produção de textos.

Abstract

In this article, based on socio interactionist perspective, we aim to analyze didactical situations that show potential for developing student's argumentation skills. We have observed 15 classes of five elementary public school teachers. The classes were recorded in audio and we used content analysis to the data examination. We have analyzed 75 class reports and found out that teachers suggest oral discussions, reading activities and text production that demands argumentative abilities. Nevertheless, those proposals management do not favor either the development of text production capabilities regarding argumentation or text critical reading, with points of view confrontation.

Keywords: Argumentation. Reading. Text production.



Considerações iniciais

○ que os professores ensinam às crianças nos anos iniciais do ensino fundamental? Quais são as prioridades? Há clareza sobre quais seriam as expectativas de aprendizagem relativas às habilidades de leitura, escrita e oralidade? As habilidades argumentativas fazem parte do rol de objetivos didáticos nesse segmento de ensino?

Tais questões estão presentes no cotidiano dos professores. Sem dúvida, delimitar o que ensinar, em cada etapa de escolaridade, é um desafio constante. Incluir o trabalho voltado para o desenvolvimento de habilidades argumentativas no elenco de prioridades parece ser um desafio ainda maior, visto que, nem sempre, se tem muita clareza sobre quais seriam tais habilidades ou sobre quando ou como realizar tal ensino. No entanto, é comum ouvir declarações de que cabe à escola a formação de sujeitos críticos, que possam se posicionar sobre a realidade vivida, que possam agir para defender direitos e para combater preconceitos. Desse modo, a discussão sobre as relações entre argumentação e educação é uma necessidade no contexto educacional atual.

180

Em pesquisa anterior em que foram investigadas propostas curriculares de Língua Portuguesa de sete capitais brasileiras, evidenciou-se que, em seis delas, havia indicações de habilidades argumentativas a serem contempladas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, nos documentos analisados foram encontradas poucas orientações didáticas que pudessem ajudar os professores no ensino de tais habilidades.

Considerando, a partir desses resultados, que a argumentação integra o rol de objetos de aprendizagem a serem contemplados na escola, buscou-se entender quais seriam as concepções e práticas das professoras em relação a esse objeto. Nessa direção, procedeu-se a uma pesquisa sobre o ensino da argumentação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fundamentos teóricos e metodológicos

Para explorar as situações didáticas envolvendo o ensino da argumentação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisa desenvolvida contemplou diferentes instrumentos de coleta de dados aplicados em distintas



etapas da investigação. Neste artigo, será enfocada, apenas, uma dessas etapas: a que envolveu observações de aulas de cinco professoras do 5º ano de escolas públicas do Recife.

Foram observadas e gravadas em áudio 15 aulas de cada docente. Em seguida, com apoio das anotações realizadas durante as observações e das transcrições dos dados, foram produzidos 75 relatórios de aula.

Para a interpretação do material coletado, foi adotada a análise de conteúdo de Bardin (2004, p. 89), que propõe três fases no tratamento dos dados. Na fase denominada de pré-análise, foi feita uma exploração geral dos 75 relatórios de aula, buscando, como recomenda o autor, [...] tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise." Foram, assim, construídas as primeiras categorias analíticas.

Na segunda etapa, procedeu-se à exploração do material, para aprimoramento dos procedimentos metodológicos. Segundo Bardin (2004), essa fase tem como finalidade "a administração sistemática das decisões tomadas" (p. 95). Nessa fase, as categorias foram revistas e os relatórios foram relidos para o preenchimento dos quadros de análise construídos.

Por fim, foi efetivada a etapa de tratamento dos resultados em que todos os relatórios foram novamente lidos e explorados, para o aprofundamento necessário das reflexões. Nessa fase, conforme destaca Bardin (2004, p. 95), "[...] o analista pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos." A partir dessa análise cuidadosa, identificaram-se as aulas em que algumas habilidades argumentativas foram mobilizadas, sendo essas analisadas novamente, na tentativa de identificar as estratégias didáticas adotadas. Assim, buscou-se reconhecer as concepções que estavam subjacentes às opções metodológicas e as possíveis dificuldades para condução do trabalho pedagógico.

Para a realização das análises dos relatórios das aulas observadas, foi adotada uma perspectiva sociointeracionista de argumentação, pois, como é exposto por Souza (2003, p. 16-17), "[...] na prática social, a todo o momento somos chamados a tomar decisões, julgar e influenciar o outro, avaliar, justificar, expor um ponto de vista, contrapor uma opinião etc." Para participar dessas situações, são mobilizados gêneros textuais específicos em



que estratégias discursivas diversas conduzem os leitores / ouvintes ao debate social.

Desse modo, a abordagem dos gêneros textuais serviu de base para as reflexões, assumindo-se que,

[...] três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Tal opção decorre do pressuposto bakhtiniano de que

[...] ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (BAKHTIN, 2000, p. 282).

182

Assim, buscou-se analisar se as atividades desenvolvidas em sala de aula se assemelhavam às atividades de leitura, escrita e oralidade praticadas nas diversas esferas de interação social. Mais especificamente, foram examinadas as propostas em que as professoras pretendiam ensinar as crianças a lidar com textos em situações em que a argumentação faz-se presente, ou seja, os textos da ordem do argumentar.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a expressão – textos da ordem do argumentar – é utilizada para agrupar os gêneros textuais que apresentam como característica principal sequências tipológicas argumentativas e têm por função a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.

Desse modo, em consonância com tais teóricos, percebe-se que os textos da ordem do argumentar são utilizados nas situações de interação nas quais diferentes pontos de vista são possíveis e pelos quais os interlocutores buscam orientar os seus discursos a determinadas conclusões: buscam convencer e podem ser convencidos. O confronto de opiniões e a possibilidade de existência de diferentes pontos de vista sobre o tema, portanto, são características fundamentais dos textos da ordem do argumentar. Exemplos de gêneros



mobilizados para a construção de textos são o debate, o artigo de opinião, o editorial, a carta de reclamação, dentre outros.

Neste artigo, como já foi dito, analisaram-se as aulas de cinco docentes do 5º ano, buscando investigar se essa característica central da argumentação – a de possibilitar confronto de pontos de vista – era considerada no desenvolvimento de atividades em que as habilidades argumentativas eram mobilizadas.

Análise dos resultados

Considerando o total de 75 aulas observadas, em apenas seis aulas foram encaminhadas propostas didáticas que envolviam o trabalho com argumentação. Assim, foram raras as atividades de leitura e de produção de textos realizadas com a finalidade de ensinar a lidar com situações que mobilizavam a compreensão, expressão e confronto de diferentes pontos de vista.

Em um estudo anterior, foram discutidos as possíveis razões para esse baixo investimento com base na análise de entrevistas com 14 docentes e observações de aulas nos 1º e 5º anos do Ensino Fundamental. Na investigação, foi evidenciado que as professoras consideravam importante ajudar os estudantes a desenvolver estratégias argumentativas e acreditavam que eles eram capazes de aprender a argumentar logo cedo. No entanto, não tinham conhecimentos sistematizados sobre o que poderia ser ensinado (quais habilidades / capacidades argumentativas) ou como isso poderia ser feito. Declaravam, inclusive, dificuldades para reconhecer quais gêneros discursivos seriam potencialmente mais favoráveis à realização de atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades argumentativas.

Tais dificuldades, na realidade, refletem o estado da arte sobre a temática da argumentação que, além de ser pouco debatida nos cursos de formação de professores, é polêmica. De fato, as professoras entrevistadas, no estudo referido acima, não faziam alusão às leituras ou às discussões sobre o ensino da argumentação nos anos iniciais do Ensino Fundamental em seus cursos de formação inicial ou continuada. Nos livros didáticos, também são poucas as atividades de leitura ou de produção de textos com foco em capacidades argumentativas nesse segmento de ensino. (ANDRADE, LEAL & BRANDÃO, 2006; BEZERRA, 2001; REINALDO, 2001; MENDONÇA, 2001;



LOPES, 1998; BRASSART, 1990). E há ainda os que consideram que não seria adequado ou necessário introduzir atividades didáticas com objetivos dessa natureza no início da escolarização.

Apesar do pouco auxílio recebido, vimos, evidencia-se, no entanto, que as docentes observadas consideravam que o ensino das capacidades argumentativas deveria ser contemplado desde o início da escolarização, sendo constatadas algumas tentativas nessa direção. Assim, mesmo sem orientações para um trabalho pedagógico voltado para essa dimensão da interação humana, as professoras praticavam, em suas aulas, estratégias didáticas para ajudar os estudantes a desenvolver habilidades que possibilitassem uma participação mais “crítica” na sociedade. É com base em fenômenos como esse que Oliveira (2008) afirma que

Os educadores e educadoras que estão nas escolas tecem redes de práticas pedagógicas que, através de “usos e táticas” de praticantes que são, inserem na estrutura social / curricular criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos. (OLIVEIRA, 2008, p. 44-45).

184

Apesar da escassez de estudos sobre o tema (didática do ensino da argumentação nos anos iniciais do Ensino Fundamental), da escassez de proposições nos livros didáticos e da carência de orientações nas Propostas Curriculares, as tentativas das docentes evidenciam que, assim como se vem defendendo em vários estudos, “[...] a prática docente não é mera repetição de fazeres previstos e/ou planejados de fora das salas de aula.” (OLIVEIRA, 2008, p. 43). Os professores constroem suas próprias experiências.

No entanto, tal como se verifica neste estudo, muitas vezes, a precariedade do processo formativo e, certamente, das condições de trabalho impõem limites às tentativas dos docentes para concretizar suas intenções didáticas.

Em suma, este artigo não visa, simplesmente, mostrar as evidências para a baixa frequência de atividades voltadas para o ensino da argumentação. Pretende-se, na realidade, refletir sobre as situações em que as docentes de forma mais consciente ou intuitiva desenvolveram estratégias didáticas para o trabalho com argumentação. Desse modo, busca-se, analisar as práticas de ensino de capacidades que raramente vêm sendo enfocadas, quer nos cursos de formação inicial ou continuada, quer nos livros didáticos.



Para melhor discussão desses dados, será apresentada a síntese do que foi observado nas aulas de cada docente, com vistas a contextualizar suas práticas, teorizando sobre os momentos quando foram mobilizados conhecimentos e habilidades relativos à aprendizagem da argumentação. Ao final, serão feitas exporemos algumas conclusões provisórias acerca das dificuldades identificadas nas práticas das professoras.

Professora 1

A professora 1 tinha 39 anos, com 21 anos de experiência de ensino. Era formada em Pedagogia e especialista em Políticas Educacionais. Ministrava aulas em uma turma de 36 alunos e se mostrava bastante interessada em promover um ensino em uma perspectiva interacionista.

Utilizava textos variados em suas aulas: poema, letra de música, biografia, relato histórico, definição, lista, roteiro de trabalho, texto didático. No entanto, não havia diversificação de suportes textuais. Via de regra, os alunos tinham acesso, apenas, aos textos dos livros didáticos, já que esses preenchem o critério de diversidade textual, um aspecto muito valorizado pela docente. Essa tendência à diversificação dos gêneros em sala de aula pode ser interpretada como uma influência da teoria dos gêneros discursivos fundada nas formulações de Bakhtin (2000). Esse autor evidenciou a dimensão interativa da linguagem, apontando os gêneros discursivos como objetos culturais que são apropriados pelos participantes das diferentes situações de interlocução:

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica etc.). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2000, p. 285-286).



Com base em Bakhtin, diferentes autores começaram a apontar que “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 6). Para pesquisadores como Jauss (1970) e Canvat (1996), os gêneros funcionam como modelos comuns que criam horizontes de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem.

Apesar de uma prática que contemplava o trabalho com os diferentes gêneros discursivos, não havia momentos de reflexão sobre as regularidades desses gêneros. Assim, ao que parece, estava subjacente a ideia de que os estudantes aprenderiam a interagir por meio dos gêneros, simplesmente, tendo acesso a eles nas situações em que tais textos estavam presentes.

Além disso, notava-se que a exploração dos textos obedecia a um padrão bastante regular: ler o texto; responder, oralmente, às questões elaboradas pela professora; responder, por escrito, questões dos livros didáticos ou elaboradas pela docente. De modo geral, às questões orais eram respondidas coletivamente, com possibilidade de comparação entre as respostas, e as questões escritas eram respondidas individualmente, o que diminuía a possibilidade de socialização de saberes e de compartilhamento de dúvidas. Tal padrão didático vem sendo observado em muitas práticas de ensino e é também um modelo comum nos livros didáticos. Isto é, ler, para responder a perguntas, é uma prática antiga e recorrente nas escolas.

Em relação ao desenvolvimento de habilidades argumentativas, alguns dos materiais escritos selecionados possibilitavam, pela temática e pelas intenções subjacentes ao texto, reflexões sobre posicionamentos implícitos e explícitos acerca de temas sociais. Os textos escolhidos em três aulas potencializavam reflexões sobre posicionamento dos autores sobre os temas tratados, mas em apenas um dia, os alunos discutiram uma questão que exigia, de modo mais efetivo, capacidades argumentativas. É sobre essa tentativa que cabe uma reflexão.

Nesse dia, eles assistiram ao filme Tarzan II. Após o término do filme, as crianças fizeram, individualmente, a seguinte tarefa:

TAREFA DE CLASSE

Assistimos “Tarzan II”, um filme dos Estúdios Walt Disney. Lembre a história e responda a seguir:



- 1) *Por que Tarzan ficou triste e resolveu fugir?*
- 2) *Na sua opinião, fugir de alguma situação resolve? Por quê?*
- 3) *O que ele encontrou ao se esconder na grande montanha?*
- 4) *Cada personagem estava envolvido numa situação não muito confortável:*

Tarzan – sem família

Uma macaca solitária – cuidando sozinha de seus dois filhos

A mãe de Tarzan – muito triste com a perda do filho

Zugor – Tão solitário que, para se defender, inventou um monstro que não existia.

Na sua opinião, quais sentimentos foram mostrados no filme para resolver os problemas dos personagens?

A questão “Na sua opinião, fugir de alguma situação resolve? Por quê?” é particularmente interessante no trabalho voltado para o ensino da argumentação. Pedir aos estudantes que deem opinião sobre uma atitude tão comum na vida ordinária (fugir dos problemas) é uma forma de articular a vivência escolar à extraescolar. Na verdade, a professora solicitou das crianças uma extrapolação do que foi visto em sala de aula, pois não era, apenas, o personagem que estava sendo julgado, mas também as pessoas comuns. Ao refletirem sobre tal tipo de questão, sem dúvida, as crianças depararam-se com diferentes pontos de vista, já que, muitas vezes, as pessoas, por razões diversas, veem-se em situações em que optam por fugir/afastar-se dos problemas que surgem. Assim, após assistirem ao filme, a professora levou os alunos a usar a experiência narrada para pensar sobre suas próprias experiências.

Na aula descrita, a docente demonstrou, portanto, um envolvimento com o desenvolvimento pessoal das crianças ao abordar uma atitude humana e suas consequências. Oliveira (2008) também salienta a importância desse tipo de preocupação, ao analisar as experiências de um professor de Matemática denominado na pesquisa como Cássio. Sobre esse docente, a autora afirma que

Na medida em que buscava desenvolver uma metodologia de ensino mais eficiente, Cássio, ao mesmo tempo, incorporava ao currículo de sua disciplina questões relacionadas ao convívio social, aos problemas enfrentados pelo brasileiro comum em seu dia a dia. (OLIVEIRA, 2008, p. 56).



Conforme a aula aqui analisada, a professora buscou discutir acerca de valores, informações ou temas mobilizados em filmes, uma proposta didática que mobiliza habilidades argumentativas importantes que podem ser transferidas para inúmeras situações do nosso cotidiano.

Professora 2

A professora 2 tinha 45 anos, era formada em Pedagogia e estava lecionando há 19 anos. A docente também trabalhava como coordenadora em outra escola, pela manhã, e, à tarde, era a professora de uma sala do 5º ano com 31 alunos.

A análise das aulas apontou que a professora buscava promover situações de leitura em uma perspectiva interacionista, trazendo para a sala diferentes gêneros textuais: poema, conto, lenda, reportagem, receita culinária, cartaz educativo, texto didático, em diferentes suportes: revistas, livros literários, livro de receita, livros didáticos.

Em 10 aulas, foram observadas atividades de compreensão textual, sendo identificadas três aulas em que foram selecionados textos que apresentavam alto potencial para exploração de dimensões argumentativas.

Em uma dessas aulas, após a leitura da reportagem "A vida cercada de ameaças", retirada da revista "Terra: um mundo por conhecer e preservar" (São Paulo: abril, 85. Ed., ano 8, n.5 maio 1999. p. 28), a professora chamou os alunos para discutir o texto. No texto, os leitores foram estimulados a identificar o ponto de vista do autor e seus argumentos para preservar o planeta. Porém, logo após as primeiras intervenções das crianças, ela iniciou outra atividade, não aprofundando a discussão sobre o texto.

Numa outra aula observada, o texto utilizado possibilitava reflexões sobre diferenças sociais. O poema "O meu bairro" retratava a realidade do bairro de um garoto. A docente perguntou aos alunos quais as sugestões que eles dariam para se conviver melhor no bairro, mas também não explorou as respostas dadas.

Percebeu-se, nas duas aulas citadas acima, que a professora conseguia selecionar textos e propor temáticas favoráveis à realização de atividades



voltadas para o desenvolvimento de habilidades argumentativas. No entanto, falhava na condução da discussão, abreviando o momento do debate.

Numa outra aula, a docente trabalhou interpretação oral e escrita de um texto, retirado do livro didático, que tratava sobre as relações entre seres vivos. Havia, subjacente ao texto, uma ideia de que é importante que o homem mantenha boa relação com outros seres vivos. Nessa aula, a professora fez as seguintes perguntas, a serem discutidas em duplas: a) Na sua opinião, o título do texto tem relação com o que está escrito nele? Por quê?; b) No ambiente onde você vive, como os humanos se relacionam com os demais seres vivos e não vivos? Na primeira pergunta, nota-se que o texto em si foi objeto de reflexão, sendo os alunos chamados a refletir sobre as relações de sentido entre o título e o texto como um todo. Na segunda questão, eles foram levados a julgar a atitude dos homens frente a outros animais, trazendo o tema do texto para as suas vidas. Foi registrada, ainda, uma aula em que a professora solicitou a escrita de um texto para defender um ponto de vista. Para isso, os alunos fizeram um levantamento sobre reportagens tratando do tema do meio ambiente, com vistas a escrever “um texto que fale do meio ambiente, a partir do que a reportagem trazia”. A análise dessa única aula em que poderia haver desenvolvimento de capacidades de produção de textos da ordem do argumentar evidenciou uma grande dificuldade da docente relativa ao ensino da escrita de textos. Assim, os alunos não tinham clareza sobre a finalidade, o gênero ou mesmo o interlocutor do texto a ser produzido.

Schneuwly (1988), ao investigar os processos cognitivos de produção de textos, atenta para a relevância das condições de elaboração textual. O autor aponta evidências de que uma etapa importantíssima do processo de produção de textos é a construção de uma base de orientação, que é o conjunto de representações sobre a situação de escrita (finalidade, destinatário, espaço social de interação, papéis sociais dos interlocutores...): situação interna, criada a partir do contexto de interação – modificável à medida das necessidades e das mudanças do contexto social e material da atividade. O produtor do texto gerencia todo o processo de construção textual a partir dessa base de orientação. Se as condições escolares de escrita não forem favoráveis à criação de uma base de orientação propícia à situação, sem dúvida, os estudantes terão mais dificuldades para lidar com a escrita do texto.

Apesar de a atividade ser pouco favorável à expressão dos alunos, destaca-se o esforço da docente em propor situações em que os estudantes



foram chamados a argumentar por escrito. Diferentes autores apontam as dificuldades de crianças produzirem textos da ordem do argumentar. (OOSTDAN, GLOPPER; EITING, 1994; PIÉRAUT-LE BONNIEC; VALETTE, 1991). É necessário, pois, conduzir o ensino nessa direção.

A professora 2, conforme foi discutido neste tópico, apesar de ter possibilitado contato com textos da ordem do argumentar, não aprofundou reflexões que ajudassem os alunos a analisar estratégias discursivas dos autores ou mesmo produzir textos da ordem do argumentar. Apesar disso, favoreceu, por meio de uma atividade em dupla, a discussão pelas crianças de uma questão em que era necessário precisariam argumentar acerca de valores, informações ou tema mobilizados no texto: as atitudes dos humanos para com os outros animais.

Professora 3

A professora 3 regia uma sala de 37 alunos, no turno da tarde. Tinha 45 anos, era formada em Pedagogia com 27 anos de experiência docente.

190 Nas aulas observadas, foram usados poemas, letras de música, quadrinhos e textos didáticos, perfazendo um total de 18 textos. Tais textos foram levados em livros didáticos e jornais. Foram utilizados também textos escritos no quadro ou mimeografados. Uma análise pormenorizada dos textos levados pela professora mostra que alguns deles possibilitavam trabalhos voltados para a argumentação, pois tratavam de temas polêmicos ou questões sociais passíveis de debate. Tal fato denota preocupação da docente com a necessidade de ensinar os alunos a lidar com essas temáticas.

O texto usado em uma das aulas foi sobre o dia internacional da mulher e possibilitou reflexões sobre os direitos conquistados pelas mulheres ao longo do tempo, suas demandas de trabalho atuais e conflitos vividos. O texto contava a história das mulheres que morreram queimadas numa fábrica de Nova Iorque, ao buscarem melhores condições de trabalho. A professora falou das conquistas que as mulheres já tiveram ao longo da história (melhoria salarial, direito ao voto e respeito) e pediu para os alunos abrirem o caderno de História. Colocou o texto no quadro e pediu que eles copiassem no caderno. Após esse momento, a docente pediu para que os alunos da primeira fila encontrassem, no parágrafo 1, algumas palavras com encontro consonantal.



Depois, fez o mesmo com os alunos da segunda fila, agora, com o foco no parágrafo 2, e assim por diante. Em seguida, discutiu sobre a importância dos parágrafos e, por fim, produziu, coletivamente, com os alunos um cartaz sobre os direitos da mulher. Como se pode verificar, apesar de selecionar um texto que favorecia a emergência de situações de aprendizagem de habilidades argumentativas, a professora não conseguiu promover situações em que os estudantes confrontassem seus pontos de vista.

No final da aula descrita, a docente propôs uma tarefa de casa em que as crianças foram solicitadas a responder por escrito algumas perguntas sobre o texto. Segue a atividade encaminhada:

Atividade de casa

Responda lendo o texto sobre o dia da mulher.

1 - Em que cidade aconteceu o fato que levou a termos um dia especial para as mulheres?

2 - Por que, em 1908, as mulheres saíram em passeata levando cartazes?

3 - O que significava a frase: "pão e rosas!"?

4 - Quantos anos faz que mulheres morreram em uma fábrica, por melhores condições de trabalho em Nova Iorque?

5 - Escreva, com suas palavras, por que existe o dia Internacional da mulher.

Como se percebe, as questões estimulavam a busca pelos sentidos textuais, contemplando diferentes estratégias de leitura, mas favoreciam pouco a discussão sobre possíveis divergências em relação ao tema dos direitos da mulher.

Ao longo das observações, vê-se ainda, que a professora lia com as crianças textos que favoreciam reflexões de natureza argumentativa. Porém, as questões formuladas para a discussão priorizavam uma leitura mais literal, não sendo aproveitado esse potencial dos textos e dos temas por eles abordados.

Com relação às atividades de produção de textos observadas na sala da professora 3, foram destacados ainda, algumas tentativas de promover situações de escrita em que as crianças pudessem se posicionar criticamente. Porém, assim como o que ocorreu com a professora 2, problemas relativos às condições de produção da escrita comprometeram a atividade.



Em uma das aulas, por exemplo, a professora, após fazer uma breve explanação sobre o Aniversário de Recife e Olinda (cidades onde as crianças residiam), sugeriu a seguinte atividade: “Crie um texto de como você pode respeitar a cidade do Recife.” Nota-se que o comando não deixa muito claro para as crianças a finalidade da escrita, afinal, a própria ideia de “respeito por uma cidade” precisaria ter sido mais discutida. A falta de especificação do gênero textual também foi uma lacuna verificada nesse e em outros comandos para a produção de textos registrados no período de observação.

Em suma, a situação gerada para a escrita não auxiliou as crianças a construir uma base de orientação que favorecesse o resgate de experiências significativas com a língua para apoiar a escrita do texto. Os destinatários, assim como ocorreu em outras aulas, permaneceram restritos aos participantes do momento de escrita: “Escrevam um texto bem bonito, porque você vai ler depois para mim e para os colegas em voz alta.” Leal e Morais (2006), ao analisarem textos de crianças, perceberam que os estudantes que participavam de situações de ensino em que as professoras estimulavam a escrita em situações diversificadas quanto aos gêneros, finalidades e destinatários produziam textos em que havia um maior atendimento à situação de interação; os que eram expostos a situações vagas de escrita “sobre temas gerais”, apenas para o professor e colegas (redação escolar) tinham mais dificuldades em escrever um texto claro. Muitos desses textos, por exemplo, só poderiam ser entendidos pelas pessoas que estavam presentes, pois havia referências a informações que só eram conhecidas do grupo classe.

Em outro dia de aula, problemas semelhantes aos apontados acima reapareceram. A professora solicitou que os alunos escrevessem “um texto para falar sobre o bairro onde moravam, falando sobre as coisas ruins, como violência, esgoto e lixo”. Tal proposta, que também não apresentava indicação de interlocutores, poderia ter sido pensada como um bom momento para que eles escrevessem uma carta de reclamação ou uma carta aberta à comunidade. No entanto, a situação de escrita encaminhada e o comando para a produção (escreva um texto sobre...) não orientavam, claramente, o aluno no sentido de escrever um texto em que precisaria defender algum ponto de vista.



Professora 4

A professora 4 tinha 30 anos, com 13 anos de experiência como professora e sua sala era composta de 22 alunos. A docente havia concluído os cursos de Magistério e de Ciências da Computação, mas ainda estava cursando Pedagogia.

As observações das 15 aulas evidenciaram uma tendência de a professora utilizar textos didáticos, embora outros gêneros textuais tenham sido lidos: letra de música, poema, instrução para experimento científico, conto. A grande maioria dos textos foi levada para sala de aula nos livros didáticos de Língua Portuguesa e Ciências, não havendo um estímulo para a leitura em outros suportes textuais.

Os temas abordados e algumas situações de interação, sobretudo, aquelas decorrentes de discussão oral promovida pela professora, favoreceram o desenvolvimento de estratégias argumentativas.

As práticas de leitura de textos foram desenvolvidas em nove, dos quinze dias observados. Chamou-se a atenção para os variados momentos quando a professora solicitou aos alunos a cópia de textos no caderno. Nos casos dos textos longos, a cópia consumia quase a metade do período da aula.

Apesar desse desperdício, nas atividades de leitura a professora 4 sempre buscava contextualizar os temas dos textos propostos, aproximando-os das vivências das crianças, bem como promovendo relações intertextuais.

Além disso, diversas foram as situações que precederam ou antecederam a leitura de textos em que a professora explorou o tema a partir de discussões orais. Algumas dessas discussões, em função do tema abordado e dos questionamentos lançados pela professora, somados a opiniões do autor identificadas em alguns textos, favoreceram situações didáticas de exploração de estratégias argumentativas. Porém, tal exploração não foi observada. Apesar disso, assim como ocorreu com as professoras 1 e 3, foi possível identificar um esforço em selecionar textos que propiciavam o contato com estratégias argumentativas. Talvez houvesse mesmo uma concepção de que a aprendizagem ocorreria por imersão, apenas pelo contato com os textos, conforme foi discutido em relação à professora 1.



Quanto às situações de produção escrita, identificaram-se também algumas possibilidades de produção de textos da ordem do argumentar. Entretanto, tais situações se mostraram pouco favoráveis à reflexão sobre as estratégias discursivas que podem ser mobilizadas nesse contexto de produção. Em uma das aulas, por exemplo, após uma discussão sobre o tema da “deficiência”, a professora solicitou a produção de cartazes e encartes educativos sensibilizando para os direitos das pessoas com deficiência. As crianças, porém, não conseguiram produzir textos semelhantes aos gêneros de circulação social veiculados em campanhas educativas. Sem a mediação da professora, que não estimulou a reflexão sobre as características discursivas e composicionais do gênero, elas acabaram produzindo cartazes com informações sobre o tema, sem refletir sobre o gênero cartaz educativo e buscar os efeitos de sentido presentes em seus exemplares.

Em outro dia de observação, a tarefa de casa fez referência aos direitos dos idosos. O diálogo sobre os direitos dos idosos sugeria a produção de um texto da ordem do argumentar, mas a docente solicitou a realização de um desenho e a criação de uma “história sobre o desenho”.

194 Numa aula seguinte, foi registrada uma única situação em que foi solicitada a produção de texto para a defesa de pontos de vista. A professora comandou uma discussão sobre a história do Brasil. Dentre outras perguntas, indagava se os índios eram independentes antes e depois que os portugueses chegaram ao Brasil. A professora escrevia, no quadro, as respostas dos alunos, buscando construir um texto. Depois, solicitou que eles, individualmente, escrevessem um texto a partir da pergunta: “O Brasil é um país independente?”. Como se pode observar, o tema demandava a produção de um texto argumentativo. No entanto, observa-se que, mais uma vez, não houve indicação de gênero (ficando implícito que seria uma redação escolar), destinatários ou espaço social de interação. Além disso, não houve nenhuma orientação adicional que estimulasse o desenvolvimento de habilidades necessárias à argumentação escrita. Os textos foram entregues à professora e não houve discussão sobre as ideias apresentadas pelas crianças.

Diante do exposto, nota-se que, nas aulas analisadas, a professora teve dificuldade em propor situações miméticas às praticadas fora da escola. E, embora tenham sido registradas várias situações que poderiam ser aproveitadas para estimular habilidades argumentativas, isso não ocorria.



Professora 5

A professora 5 tinha 61 anos e era a única que não havia concluído um curso superior. Tinha 26 anos de experiência e habilitação em Magistério. Sua turma do 5º ano tinha 20 alunos.

Assim como as demais docentes, utilizava variados gêneros textuais em suas aulas: letra de música, carta pessoal, panfleto de proposta eleitoral, Constituição Brasileira, relato histórico, mapas, texto didático. Alguns desses textos possibilitavam atividades voltadas para o desenvolvimento de capacidades argumentativas.

Em uma das aulas, após a leitura de um trecho da Constituição Brasileira, os alunos discutiram sobre o referendo acerca do desarmamento. Foram contempladas, dessa maneira, habilidades relativas à emissão de opinião e análise de diferentes pontos de vista sobre um tema. Tal situação pode ser considerada, tomando de empréstimo a denominação usada por Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), um debate de fundo controverso, ou seja, um debate em que as pessoas confrontam pontos de vista sobre algum tema polêmico. Na verdade, nessa época, toda a sociedade estava engajada nesse debate e muitos argumentos estavam circulando na mídia e nos espaços da vida privada. Assim, já havia uma motivação instalada para a discussão dessa temática e a professora mostrou, com sua proposta, a preocupação com a formação cidadã de seus alunos. Ressalta-se, porém, que a mediação da professora foi pouco problematizadora, não estimulando os alunos a confrontar as justificativas e contra-argumentos que emergiram na discussão. Assim, as crianças eram, apenas, estimuladas a expressar sua opinião que deveria ser ouvida e respeitada por todos. Além disso, a atividade poderia ter suscitado interessantes desdobramentos; e isso não ocorreu. Por exemplo, o convite de pessoas que defendessem diferentes posições para expor seu ponto de vista e a organização de um debate mais formal ou um júri simulado. Em outra aula observada, após lerem um relato histórico sobre a sociedade pernambucana, os alunos debateram sobre a vida em sociedade, a importância das normas e leis e sobre o trabalho escravo, temas tratados no texto. Mais uma vez, foram propiciados momentos ricos de exposição de diferentes pontos de vista sobre temas sociais relevantes. As situações, além de promoverem condições favoráveis de desenvolvimento de habilidades de emitir opinião e analisar



argumentos alheios, também favoreceram a ampliação de conhecimentos dos estudantes acerca do tema em discussão.

Finalmente, foi identificada uma terceira aula, em que os alunos, após realizarem leitura de mapas, discutiram sobre suas preferências por mapas novos ou antigos. Embora a discussão não envolvesse um tema polêmico, os estudantes foram estimulados a expressar seus gostos pessoais, justificar suas preferências e a respeitar as opiniões de seus pares, habilidades importantes em situações que envolvem a argumentação. Em síntese, nota-se que a professora 5 traz para a sala temas e textos que instigam o debate e que, portanto, poderiam ajudar os alunos a desenvolver capacidades argumentativas.

Quanto ao eixo de produção de textos, diferentemente do que aconteceu com o eixo de leitura, não foram identificadas propostas em que os alunos tivessem que defender pontos de vista. Nas 15 aulas observadas, foram desenvolvidas seis atividades de escrita de textos, mas nenhuma explorava a produção de textos da ordem do argumentar.

Considerações finais

196

Como se pode verificar, das 75 aulas observadas, só aconteceram seis situações de leitura de textos de modo a desenvolver capacidades argumentativas (três dessas foram conduzidas pela professora 5). Quanto à produção de textos, das 75 aulas, foi observada apenas uma aula em que a professora 2, de fato, propôs uma situação em que as crianças teriam que escrever para defender um ponto de vista.

Tal escassez, realmente, revela pouco investimento no ensino de conhecimentos e habilidades importantes no cotidiano de qualquer indivíduo. Não há ainda no currículo vivido em muitas escolas brasileiras investimento no ensino voltado para o "[...] desenvolvimento de argumentos e de mobilização de enunciados; a possibilidade de cada um (através do funcionamento do debate) de intervir livremente quando quiser; a capacidade de centralizar-se nos objetos em jogo e de engendrar novos temas que daí decorram; o respeito à palavra do outro e a integração desta ao nosso próprio discurso." (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 85).

No entanto, apesar do nítido baixo investimento no desenvolvimento de habilidades argumentativas das crianças que concluem a primeira etapa



do Ensino Fundamental, foram identificados alguns caminhos nessa direção. Assim, ao que parece, de modo intuitivo, as professoras vão propondo situações em que habilidades argumentativas são mobilizadas.

Como discutido anteriormente, de modo geral, as docentes comumente liam textos autênticos de diferentes gêneros e, com exceção da professora 4, preocupavam-se em diversificar suportes textuais. Elas propunham não, apenas, a leitura em voz alta dos textos, mas também elaboravam questões de interpretação pertinentes e que, algumas vezes, demandavam habilidades argumentativas. Como se percebe, com exceção da professora 4, as demais docentes estimulavam a expressão de opiniões sobre certos temas polêmicos, textos lidos ou filmes a que haviam assistido. No entanto, a mediação docente pouco favorecia o confronto de opiniões. As concepções que pareciam embasar a prática era que se os alunos fossem expostos a textos em que temas polêmicos fossem utilizados, as habilidades argumentativas emergiriam. Não parecia haver nenhum planejamento mais voltado para provocar a mobilização das diferentes habilidades argumentativas. Por exemplo, não havia questões em que os estudantes buscassem identificar os pontos de vista dos autores dos textos, confrontando-os com seus próprios pontos de vista, ou situações em que textos que contivessem diferentes pontos de vista sobre um tema fossem comparados.

As propostas de escrita de textos eram menos frequentes e, geralmente, não faziam referência a situações de interlocução semelhantes às vivenciadas nos contextos extraescolares, sobretudo, aquelas propostas pelas professoras 2, 3 e 4. Havia, portanto, um movimento de aproximação e afastamento entre atividades de escrita mais estritamente “escolares” e aquelas envolvendo contextos de interação extraescolares.

Em relação às práticas de produção de textos da ordem do argumentar, foi observado que as dificuldades das docentes eram enormes. Os comandos das atividades eram pouco propícios ao engajamento das crianças nas propostas de trabalho. Eles não vivenciavam situações em que tivessem que convencer destinatários sobre seus pontos de vista e nem persuadi-los a adotar posturas ou atitudes sociais.

Assim, apesar da escassez de orientações, as docentes tentaram contemplar o ensino de habilidades argumentativas, mas tal ensino era pouco reflexivo, centrado, apenas, em questões que solicitavam a emissão de opinião



sobre o tema do texto, sem exploração das pistas textuais para identificação dos posicionamentos dos autores e relações com outros textos. Parecia haver uma concepção de que os alunos aprenderiam por imersão (lendo/discutindo/produzindo desenvolveriam habilidades argumentativas). Isto é, não era oportunizada de modo consistente uma reflexão sobre estratégias discursivas.

A frequência de situações de ensino em que as docentes seguiam um padrão fixo na organização didática é outro aspecto que se pode mencionar. Via de regra, o modelo de aula era:

Ler / passar filme ou levantar uma questão / discutir em grupo (ou)

Ler / passar filme ou levantar uma questão / discutir em grupo / produzir texto de opinião (mais raramente)

Desse modo, é pertinente ponderar se, nos processos formativos, os professores são incentivados a criar suas próprias estratégias para que possam analisar as suas experiências de ensino e, assim, transformar rotinas predefinidas em vivências mais reflexivas. A esse respeito, Barros (2008, p. 90) atenta que:

Os processos de formação que partem de modelos a priori sobre o trabalho docente, negligenciando o trabalho real, ou seja, as atividades que se engendram no cotidiano da escola, correm o risco de produzir fôrmas-de-ação e não outras formas de ação. (BARROS, 2008, p. 90).

198

Frente a tal questão, é pertinente propor que o ensino da argumentação seja objeto de reflexão em projetos de formação continuada de professores, de modo sistemático e aprofundado, partindo-se das experiências concretas dos docentes, para que se possa estimular práticas pedagógicas em que haja maior articulação entre a escola e outras esferas sociais de interação. Por isso, corroboramos com Oliveira a ideia de que:

Se queremos pensar em melhorar essas práticas, precisamos, portanto, criar, não novas normas, mas novos modos de interação entre a academia, seus saberes e fazeres específicos e os saberes e fazeres dos docentes que estão nas escolas. E isso só será possível se respeitamos esses saberes para que o diálogo democrático possa se estabelecer. (OLIVEIRA, 2008, p. 66).



Referências

ANDRADE, Renata Lessa; LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A presença do texto da ordem do argumentar no livro didático destinado às séries iniciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. 1 CD-ROM.

BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Formação de professores / as e os desafios para a (re) invenção da escola. FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Angela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 33-45.

BRASSART, Dominique Guy. Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres, notes de travail, **Recherches**, n. 13, p. 21-59, 1990.

CANVAT, Karl. Types de textes et genres textuels: problématique et enjeux. **Enjeux**, n. 37-38, p. 5-30, 1996,

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo, Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

JAUSS, Hans-Robert. Littérature medievale et théorie des genres. **Poétiques**, n. 1, p. 79-101, 1970.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006



LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; TORRES, Mirela. Leitura nos livros didáticos: a identificação de pontos de vista em textos escritos como objeto de ensino. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 34, n. 20, jan./abr. p. 220-243. 2009.

LOPES, Sâmea. **Dissertar**: uma perspectiva possível na alfabetização. Recife, 1998, Monografia (Especialização em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1998. 30 pág.

MENDONÇA, Márcia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In Mussalim, Fernanda. & Bentes, Anna Christina. **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (v. 2).

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Criação curricular, autoformação e formação continuada no coti-diano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OOSTDAM, Ron; GLOPPER, Kees. & EITING, Mindert. Argumentation in written discourse: secondary school students' writing problems. In: VAN EEMEREN, Frans H; GROOTENDORST, Rob (Ed.). **Studies in Pragma-dialects**. Amsterdam: Sec. Sat, 1994.

PIÉRAUT-LE BONNIEC, Gilberte & VALETTE, M. The development of argumentative discourse. In: Piéraud-Le Bonniec, Gilbert & Dolitsky, Marlene (Ed.). **Language bases and discourse base**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1991.

REINALDO, Maria Augusta. A orientação para produção de texto. In: Dionísio, Angela. & Bezerra, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 11, p. 5-16, maio/ago. 1999,

SCHNEUWLY, Bernard. **Le langage écrit chez l'enfant** – La production des textes informatifs et argumentatifs. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard. Les operations langagieres. In: SCHNEUWLY, Bernard. **Le langage écrit chez l'enfant**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1988.

SOUZA, Lusinete. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.



Profa. Dra. Telma Ferraz Leal
Universidade Federal de Pernambuco | Recife
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem
E-mail | tfleal@terra.com.br

Profa. Dra. Ana Carolina Perrusi Brandão
Universidade Federal de Pernambuco | Recife
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem
E-mail | carol.perrusi@ufpe.br
Apoio do CNPq

201

Recebido 23 maio 2013
Aceito 23 set. 2013



Qualidade da educação e política de remuneração docente: quais as implicações dessa relação?

Quality in education and teacher remuneration policy: what are the implications of this relation?

Adriana Duarte

Savana Diniz Gomes Melo

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Este artigo versa sobre a remuneração docente como um dos aspectos que compõem as condições de trabalho do professor e defende que se trata de item de suma importância para a qualidade da educação, embora não seja exclusivo. Para discutir esse argumento, o artigo está organizado em três partes. A primeira apresenta o debate sobre a qualidade da educação e a política de valorização docente, com destaque para a remuneração, abordando tanto aspectos conceituais como legais, além de pesquisas acadêmicas. A segunda discute alguns dados de pesquisa sobre o Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (2010), com destaque para a remuneração e carreira docente. A terceira parte do artigo se dedica a apresentar algumas considerações finais, apontando contradições, limites e desafios postos às políticas educativas no contexto atual.

Palavras-chave: Política educacional. Qualidade da educação. Remuneração docente.

Abstract

This article concerns teacher's wages as one of the aspects that compose a teacher's work condition and defends it as an item of utmost importance for education quality, although not exclusive. To discuss this argument the paper is organized in three parts. The first presents the debate about education quality and teachers valorization policy, highlighting remuneration, addressing both conceptual and legal aspects, beyond academic researches. The second argues data from the research on Teaching Work in Elementary Education in Brazil (2010), highlighting remuneration and the faculty career. The third part of the article is dedicated to presenting final considerations, pointing contradictions, limits and challenges presented to educational policy in the current context.

Keywords: Educational policy. Education quality. Teacher's wages.



Introdução

As grandes transformações processadas na sociedade brasileira, nas últimas décadas, e, inseridas em um amplo processo de reestruturação do capitalismo mundial, abrangem diversos campos, tais como: a política, a economia, a administração e a cultura na sociedade global. Esse processo compreende, o ajuste estrutural e a reestruturação produtiva, englobando, também, a reforma do aparelho de Estado, chamada de Reforma Administrativa, que reúne, no campo social, as reformas da previdência, da saúde e da educação, setores basilares para a saída da crise do capital.

No campo da educação, as alterações decorrentes das reformas empreendidas foram intensas e abarcaram a organização escolar, a organização do trabalho docente, a estrutura do sistema educativo (níveis, etapas e modalidades), responsabilidades para com a oferta, metodologias de ensino, currículo, avaliação, planejamento e gestão da educação, entre outras. Essas mudanças vieram amparadas em numerosa, fragmentada e complexa legislação, que anunciava como objetivos a ampliação do direito à educação, alargando o acesso e a melhoria da qualidade.

Associadas às mudanças do campo educacional, processaram-se, também, profundas transformações nas relações de emprego e de trabalho no setor público. A política salarial desse setor caracteriza-se por uma grande diversidade. Os vencimentos se diferenciam em função da carreira, do contrato de trabalho (efetivo ou temporário), do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, da investidura em cargos de confiança, das gratificações incorporadas, da titulação e, mais recentemente, do desempenho. (OLIVEIRA, 2007).

Entre as alterações nas relações de trabalho implantadas com a Reforma Administrativa, um dos aspectos mais controvertidos foi a quebra da estabilidade dos servidores públicos, o que, para alguns autores (ARAÚJO, 2000), implicou degeneração dos serviços públicos e o aprofundamento do fisiologismo no interior do Estado. Também a extinção da isonomia salarial, a flexibilização do sistema de remuneração e ausência de política salarial e de mecanismos de negociação coletiva foram apontados como outros graves problemas que corroboraram essa deterioração.

No campo educacional, a degeneração representaria a perda de qualidade da educação. Contudo, contraditoriamente, a reforma educa-



cional, empreendida no Brasil a partir de 1990, propala como um de seus objetivos prioritários a melhoria dessa qualidade.

É inegável, no entanto, que a qualidade da educação está vinculada com a própria valorização do magistério a qual implica, entre outras coisas, assegurar condições de trabalho e de salário dignos; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; regime de trabalho; concurso público; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho; reconhecimento social; dignidade profissional, como sinalizado por Leher (2010). Não obstante, esses elementos estão na contramão das propostas contidas na Reforma Administrativa.

Ao se aproximar da realidade do trabalho docente nas redes públicas de ensino no país, pode-se constatar a existência de diferenças gritantes entre os discursos dos reformadores e os textos das legislações relativos à valorização do magistério e aos mecanismos que se colocam, efetivamente, na prática das escolas.

Se, em tais discursos e legislações, verifica-se uma suposta afirmação da qualidade da educação e da valorização do magistério, na prática, são criados e consolidados distintos mecanismos que, vistos em seu conjunto, não somente negam tais termos como também naturalizam o quadro de degeneração que os envolve. Essa naturalização se expressa, sobremaneira, na precarização do trabalho e da remuneração dos professores; mas igualmente se expressa na naturalização da ideia de que a escola pública oferece educação de baixa qualidade.

Compreender o novo paradigma que se apresenta para a educação na atualidade é condição sine qua non para a compreensão das razões do reiterativo e persistente padrão de baixa qualidade da educação e de baixo investimento em remunerações dos professores das redes públicas de ensino. O presente artigo busca contribuir para essa dupla reflexão.



Qualidade da Educação e Valorização Docente: aspectos conceituais e legais

A remuneração¹ dos professores passou a compor o conceito de valorização docente, nos documentos oficiais, desde a Constituição Federal de 1988. Esse conceito entrou na ordem do dia no Brasil quando ganhou destaque a importância da função do professor associada à qualidade da educação em meados da década de 1990.

O debate em torno da qualidade da educação no país é desafiador e complexo, e remete a identificação e compreensão de vários significados que essa expressão assume e suas implicações. Trata-se de um conceito, que é social e historicamente construído, pois sofre a influência das tradições, dos costumes, da cultura, do caráter das relações sociais vigentes, das prioridades sociais, políticas e econômicas dos projetos educacionais em disputa e de sua representatividade. (MACHADO, 2003).

Nesse contexto, governos, profissionais da educação, pais, alunos, empresários, comunidade e pesquisadores da área² expressam suas diferentes, e, às vezes, antagônicas concepções em torno do tema. Cada um desses grupos defende uma ideia de qualidade da educação em que subjaz uma concepção de homem, de mundo e de sociedade. A partir dela, seus adeptos buscam explicar a persistente falta de qualidade da educação no país – fenômeno reiteradamente anunciado pela mídia, com respaldo dos resultados das avaliações dos estudantes e das instituições de ensino dos últimos anos – e procuram, também, defender e implantar suas propostas para a suposta superação do problema nem sempre condizentes com os requerimentos de uma educação de qualidade para todos

Para uma compreensão ampla da qualidade da educação, seria necessário considerar que esta não se define, tampouco é garantida por aspectos isolados. Ao contrário, sua efetivação depende de múltiplos determinantes, desde aqueles de ordem estrutural e histórica (desigualdade social, construção da educação como política pública, o direito à educação, entre outros), como aqueles relativos à própria organização escolar e do trabalho escolar. Neste, incluem-se as condições em que os docentes realizam o seu trabalho, sendo a remuneração um dos seus componentes fundamentais.



Em termos legais, conforme anunciado anteriormente, a remuneração passou a compor o conceito de valorização docente disposto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), que englobou, em seus dispositivos, o plano de carreira para o magistério público, o ingresso via concurso público e o piso salarial profissional (art. 206, V).

Como regulamentadora do texto constitucional, a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Art. 9º, I, II, III), promulgada oito anos após a Constituição Federal (CF) de 1988, estabeleceu prazo de seis meses para que o Distrito Federal (DF), estados e municípios legislassem sobre carreira e remuneração condigna para docentes do ensino fundamental público (etapa obrigatória da educação básica), visando à melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996). Desse modo, essa relação entre remuneração e qualidade ficou estabelecida em termos legais.

A LDB, ao regulamentar a valorização docente, incluiu, para além do que estava previsto na CF/1988, aspectos referentes ao aperfeiçoamento profissional continuado com licenciamento periódico remunerado; progressão funcional baseada na titulação ou na habilitação e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho (inc. II, IV, V, VI, art. 67, Lei nº 9.394/1996).

No entanto, essa lei deixou de regulamentar a jornada de trabalho, que sequer é citada, e o percentual de tempo reservado ao período de estudo e planejamento. O texto legal se limita a prever que esse tempo fosse incluído na carga de trabalho, noção imprecisa e difícil de ser dimensionada, considerando que está relacionada ao esforço que cada um despense no exercício do seu trabalho. (LIMA, 2010). Já a jornada é o espaço de tempo que indica o limite da duração do trabalho e define a quantidade de tempo que as pessoas se dedicam a atividades econômicas, ou seja, compreende a porção de tempo que o trabalho consome das vidas das pessoas. (DAL ROSSO, 2006).

Nesse sentido, a jornada de trabalho docente precisa contemplar o tempo que o professor desenvolve atividades com seus alunos, colegas, gestores, pais, comunidade, ou seja, tempos coletivos e individuais, com atividades inerentes ao seu trabalho (planejamento, reuniões, cursos, correções de tarefas, elaboração de exercícios e provas, entre outras), sejam elas desenvolvidas no



interior da escola ou não. Essa questão é recolocada na ordem legal com a lei do piso em 2008, quando se prevê que 1/3 da jornada de trabalho deve ser contemplada com atividades extraclasse, aspecto que será discutido ainda neste item.

A LDB também não desenvolveu, em seu texto, o que se compreende por condições adequadas de trabalho, ficando a cargo de cada estado, município, rede dar a sua própria definição. Ora, essas condições devem ser identificadas com os recursos humanos (todos os trabalhadores que compõem as escolas); os recursos físicos e materiais (edificação, equipamentos, itens de consumo, material didático); os recursos financeiros; as relações de emprego (recrutamento e seleção, contrato de trabalho, jornada, salário, estatuto profissional, carreira, formação continuada, cobertura previdenciária), que têm influência direta na consecução do trabalho. Dessa forma, as condições de trabalho devem corresponder a variáveis que permitam caracterizar as dimensões quantitativas e qualitativas da educação.

Além das questões acima apontadas, a LDB introduziu a avaliação de desempenho, que pode ser implantada em várias redes públicas estaduais e municipais, associada ao pagamento de bonificação, muitas vezes, com reflexo nas carreiras.

Exemplos dessa assertiva podem ser constatados nos estudos de Gouveia (2012) que abrangeram municípios da Região Metropolitana de Curitiba. A autora identifica a ocorrência de alterações nos planos de carreira em todos os municípios pesquisados desde 1998, quando passou a vigorar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e o mesmo é observado em metade dos municípios investigados depois de 2008, com a entrada em vigor do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Tais mudanças buscaram, segundo a autora, responder às exigências das normas que estabeleceram esses fundos, mas sob a forte pressão dos governos municipais e estaduais comprimidos pelas possibilidades orçamentárias.

Entre as medidas que concorrem para contração das despesas com pessoal, evidenciam-se diferenças sobre os vencimentos iniciais dos profissionais e nas condições de ingresso, jornadas reduzidas de hora-atividade, ampla variedade na diferenciação dos vencimentos dos profissionais com base na titulação entre outros; distorções que ferem as normas instituídas em âmbito na-



cional, estabelecendo patamares remuneratórios de grande desigualdade. As diferenças entre o menor e o maior vencimento inicial dos professores com formação superior, em licenciatura plena, encontradas nessa pesquisa, alcançam marca de 154%. Também foram encontradas jornadas de trabalho que continham 20% de seu total dedicadas à hora-atividade. (GOUVEIA, 2012).

Registram-se, ainda, em outras localidades do país, mudanças na organização e composição dos cargos e níveis e as formas de progressão que dificultam a ascensão na carreira, que também repercutem sobre o salário. Um exemplo paradigmático é o caso da Rede Estadual de Minas Gerais, na qual também se verifica a criação de políticas salariais pautadas em subsídios, entre outras, que resultam na retração salarial, sobretudo dos professores ingressantes e anulam a carreira da forma como era concebida, com ascensões advindas do tempo de serviço e da formação. (OLIVEIRA; DUARTE, 2012).

A situação se agrava quando se considera a existência de um grande contingente de professores temporários, descobertos de plano de carreira. Segundo Gouveia e Souza (2012), o Brasil registra mais de 30% de professores sem planos de carreira, embora a LDB estabeleça essa necessidade há mais de 15 anos.

208

Conforme referido acima, o tema da valorização do magistério se apresenta com muitas lacunas na ordem legal, desde o texto da CF de 1988 e da LDB e em vários dispositivos legais, como a Emenda Constitucional nº 14/1996, que criou o Fundef e a EC nº 53/2006, que criou o Fundeb e o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para o magistério público. O tema da valorização é tratado também no Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2010) e no Projeto de Lei nº 8.035/2010 do novo Plano Nacional de Educação (PNE/2011-2020), que se encontra em tramitação no Senado Federal.

A Emenda Constitucional nº 14/1996 (BRASIL, 1996), que criou o Fundef (regulamentado pela Lei nº 9.424/1996), destinou 60% dos recursos à promoção de uma remuneração condigna para os professores do ensino fundamental em exercício (§ 5º, art. 60), relacionando essa questão à melhoria da qualidade da educação. Ao se dirigir para os docentes do ensino fundamental, esse fundo excluiu os profissionais das demais etapas da educação básica e, segundo Davies (2001), frustrou a possibilidade de melhoria salarial, considerando que os recursos distribuídos eram, praticamente, os mesmos gerados pela vinculação institucional, se associados ao não cumprimento pe-



la União da lei do valor mínimo. Para Arelaro (2007), essa melhoria tímida se resumiu às redes municipais com baixa arrecadação que sequer pagavam o salário mínimo aos seus professores.

Esse fundo foi substituído pelo Fundeb, por meio da EC nº 53/2006. Como o próprio nome indica, ele incluiu todos os níveis e modalidades da educação básica; aumentou o percentual de impostos vinculados de 15 para 20%; e introduziu novos tributos não previstos no Fundef. Em relação à remuneração docente, o FUNDEB manteve o percentual de 60% de subvinculação à remuneração dos profissionais da educação básica e criou o PSPN. (OLIVEIRA; DUARTE, 2012).

O estabelecimento do PSPN foi considerado por algumas organizações – entre elas, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) – como uma medida de suma importância no cenário nacional que é marcado por disparidades entre os entes federativos, uma vez que se observa uma enorme variação remuneratória dos docentes diante das desigualdades regionais. Para Vieira, o piso salarial é uma maneira de proporcionar uma remuneração inicial digna aos profissionais da educação e

[...] representa grande oportunidade para a construção das condições necessárias à estruturação do sistema nacional de educação, uma vez que, pela primeira vez em sua história, o país deixará de ter mais de cinco mil salários básicos nas carreiras dos profissionais da educação. (VIEIRA, 2012, p. 205).

209

A Lei nº 11.738/2008, que regulamentou o PSPN para os profissionais do magistério público da educação básica em todo o país, revigorou o debate sobre carreira e remuneração dos professores no Brasil, aliado à discussão da qualidade da educação. Nessa lei, o piso foi fixado em R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio na modalidade Normal (art. 2º); a carga horária semanal de trabalho de, no máximo, 40 horas (§ 1º, art. 2º), destinando, dentro dessa carga horária, o máximo de 2/3 para o desempenho de atividades de interação com os educandos (§4º, art. 2º) e estipulou o prazo de 31/12/2009 para que todos os entes federativos (União, DF, Estados e municípios) elaborassem ou adequassem seus planos de carreira (art. 6º). Previu, ainda, que, a partir de 2009, o piso seria atualizado, anualmente, no mesmo percentual estabelecido pelo Fundeb para o valor aluno-ano das séries iniciais do ensino fundamental urbano (§ único, art. 5º). (BRASIL, 2008).

Quadro 1
Principais aspectos da Lei nº 11.738/2008

<i>Aspectos</i>	<i>LEI Nº 11.738/2008</i>
PSPN	R\$ 950,00
Atribuição	Nível médio, modalidade normal
Referência	Vencimento inicial da carreira
Carga horária semanal	No máximo, 40 horas
Horas-atividades	No mínimo, um terço
Profissionais do magistério	Docentes e suporte à docência (inclui aposentados)
Implantação 2009	2/3 da diferença mais atualização
Implantação 2010	Totalidade mais atualização
Referência para atualização	Crescimento do valor mínimo aluno ao FUNDEB
Complementação da União	Complementação/FUNDEB

Fonte| Machado e Amaral (2012)

210

Cabe ressaltar que a Lei do Piso foi fruto de amplo debate³ envolvendo setores da sociedade, o Congresso Nacional e os gestores das três esferas de governo e se apresentou como resposta estatal à reivindicação histórica dos trabalhadores docentes e do movimento sindical por melhoria salarial em toda a década de 1990.

No entanto, diferenças de interpretação do texto legal levaram a disputas principalmente em torno da abrangência do piso, ou seja, o seu caráter nacional; o tempo de 1/3 da carga horária reservado à hora-atividade e os prazos para sua implantação. Assim, os governadores dos Estados de Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará entraram com Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 4167/2008) no Supremo Tribunal Federal (STF), contra a Lei do Piso.

Esses estados questionaram a vinculação do piso salarial ao vencimento inicial, o período de 1/3 da jornada para atividades extraclasse e os prazos para implantação do piso. Para esses governadores



[...] o impacto causado com a efetivação da medida teria repercussão negativa nos cofres das administrações estaduais, inclusive no tocante à Lei de Responsabilidade Fiscal, o que justificaria, nesta ótica, a não aplicabilidade dos dispositivos legais, de imediato. (AGUIAR, 2009, p. 254).

O STF, em 2011, julgou improcedente a ADI nº 4167/2008 e reafirmou, em seu parecer, a atribuição da União de estabelecer normas gerais sobre educação. O STF declarou a Lei do Piso totalmente constitucional e reafirmou que o valor estipulado na Lei se refere ao salário-base, ou seja, não inclui bônus ou gratificações, devendo ser aplicada, imediatamente, por todos os entes federados.

No entanto, dados da CNTE de maio de 2013 mostram que a grande maioria dos estados não cumpre, na íntegra, a Lei do Piso e se utilizam de artifícios para sua não implantação, ou implantação parcial, conforme disposto no quadro abaixo.

Quadro 2
Cumprimento da Lei do Piso pelas Unidades da Federação

Ocorrência	UF	Total – UF
Cumpre na íntegra	AC, CE, DF, PE, TO	05
Não cumpre	AL, BA, MA, PR, RS	05
Cumpre somente o valor	MS, PA, PI, SC, SP	05
Não cumpre o valor como vencimento	AP, RO	02
Cumpre apenas jornada extraclasse	ES, GO, MT, SE	04
Cumpre a jornada e aplica a proporcionalidade ao valor	RR	01
Não cumpre a jornada extraclasse e aplica proporcionalidade ao valor	MG, RN	02
Aplica proporcionalidade ao valor	PB	01



Sem Referência de Piso e jornada extra classe	AM	01
Sem informação	RJ	01

Fonte | CNTE. Tabela de vencimentos, remunerações e jornadas de trabalho das carreiras de magistério público da educação básica (Redes Estaduais, maio, 2013)

Segundo a CNTE (2013)⁴, “[...] na maioria dos estados (e também dos municípios), a aplicação do piso tem registrado prejuízos às carreiras do magistério, ofendendo, assim, o dispositivo constitucional (art. 206, V) que preconiza a valorização dos profissionais da educação.” Exemplo disso foi a fórmula encontrada pelos governos dos estados do Mato Grosso do Sul, Espírito Santo e Minas Gerais, onde se criou o chamado “subsídio”, que passou a integrar ao salário-base as vantagens pessoais dos servidores desses estados. (CNTE, 2013). Com essa estratégia, o estado atinge o valor do piso, contrariando a decisão do STF e levando os sindicatos da educação a cobrar a correta aplicação do piso na carreira do magistério.

212

O descumprimento da Lei do Piso pelos estados e municípios sem consequências para os entes federativos e as tentativas de prorrogar, ao máximo, a sua implantação reforçaram uma nova Ação Direta de Inconstitucionalidade, a ADI 4848/2012 impetrada no STF pelos governadores de Mato Grosso do Sul, Goiás, Piauí, Rio Grande do Sul, Roraima e Santa Catarina, que, dessa vez, questionam o critério de reajuste do piso nacional. Nessa ADI, que se encontra em tramitação no STF, solicitou-se a inconstitucionalidade do art. 5º (parágrafo único) da Lei do Piso, que prevê o seu reajuste com base em índice divulgado pelo MEC. O principal argumento desses governadores se refere ao índice de o reajuste do piso estar acima ao da inflação.

Há também uma polêmica na interpretação da relação entre a jornada e o piso salarial. A CNTE considera que a variação da jornada não implica variação do valor do piso, mas essa não é a interpretação de gestores de sistemas públicos de ensino, que se valem do texto da lei para aplicar a proporcionalidade à remuneração dos professores.

Obviamente, todos esses elementos relativos à carreira, à remuneração e ao piso têm criado tensões de alcance e intensidade variadas, demonstrando que, invariavelmente, repercutem sobre o trabalho docente, sobre a gestão dos sistemas e sobre a qualidade da educação. Contudo, torna-se necessário



ampliar e aprofundar estudos que possibilitem identificar e analisar particularidades e generalidades existentes no país.

Convém destacar que a relação entre remuneração e qualidade da educação está presente, também, nos Planos de Estado de Educação tanto Nacional quanto estaduais e municipais. O PNE/2001-2010, por exemplo, que vigorou até 2010, inovou em relação às legislações anteriores, pois, além de afirmar que a melhoria da qualidade não pode ocorrer sem a valorização do magistério, mencionava a necessidade de um salário competitivo com outras ocupações equivalentes em nível de formação no mercado de trabalho. (OLIVEIRA; DUARTE, 2012). No entanto, como se sabe, o percentual de gasto de 7% do PIB previsto para viabilizar as metas desse Plano foi vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, veto que foi mantido no governo Lula. Sendo assim, apesar de esse PNE adicionar um novo paradigma ao conjunto normativo relativo à remuneração docente, seus efeitos sobre ela foram inexistentes. (OLIVEIRA; DUARTE, 2012).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), que buscou subsidiar a formulação do PNE 2011-2020, foi palco de debates e do reconhecimento de que o financiamento é central e envolve a solução de alguns nós críticos da educação, entre eles o estabelecimento da real valorização dos trabalhadores em educação e a definição de referenciais de qualidade para todos os níveis e modalidades de educação/ensino. O documento final da CONAE/2010 propôs um investimento mínimo do Estado em educação de 10% do PIB. Nessa conferência, a concepção de valorização do magistério público contemplava as condições de formação e profissionalização dos docentes e dos demais trabalhadores em educação, piso salarial, plano de cargos, carreira e remuneração, número máximo de alunos por turma e por professor.

O projeto do PNE do Executivo Federal – Projeto de Lei nº 8.035/2010 – foi enviado pelo governo ao Congresso em dezembro de 2010. Essa versão do PNE, em suas Metas 16 e 17, prevê valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica por meio de formação continuada, carreira, piso e de equiparação do rendimento médio dos professores com mais de onze anos de escolaridade ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Esse projeto, após ter recebido, aproximadamente, três mil emendas, foi aprovado pela Câmara dos Deputados em outubro de 2012.



O Projeto de Lei aprovado na Câmara foi relatado no Senado Federal pelo senador José Pimentel, do Partido dos Trabalhadores do Estado do Ceará. Uma das principais mudanças propostas pelo relator trata da redação da meta 20, que se refere ao investimento na área da educação. O projeto aprovado pela Câmara previa “[...] 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do País em investimento federal na Educação Pública ao final do decênio, tendo como meta intermediária 7% ao quinto ano de vigência do plano”.

O referido parecer substitui o termo “Educação pública” por “Educação” mediante a seguinte redação: “[...] ampliar o investimento público em Educação de forma a atingir, no mínimo, o equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) ao final do decênio.” O relatório do PNE 2011-2020 foi aprovado pela Comissão de Assuntos Econômicos do Senado em 14 de junho de 2013.

O texto vincula a educação aos royalties do regime de partilha e aos de concessão a partir de dezembro de 2012 e, também, especifica as ações que o governo federal poderá financiar com os recursos em âmbito nacional e internacional. A definição abrange programas como Ciências sem Fronteiras, o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituições do Sistema S, além de instituições filantrópicas. (SENADO FEDERAL, 2013).

214

A aprovação do parecer pelo Senado tem gerado polêmica. A mudança foi amplamente defendida pelo Ministério da Educação (MEC), mas, segundo interpretação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN, 2013), esse parecer permite ao governo realizar investimentos que beneficiem as instituições privadas, o que o torna bastante preocupante. Um dos problemas apontados está no aspecto de a “[...] educação deixar de ser pública e passar a ser gratuita [...]”, explica uma das coordenadoras do Grupo de Trabalho Política Educacional do ANDES-SN (GTPE) e 2ª vice-presidente da Regional do Rio de Janeiro, Elizabeth Barbosa. Outro aspecto que precisa ser visto com reservas, segundo o ANDES-SN, é a forma como foram destinados os royalties do petróleo para a educação nesse parecer, pois defende que o investimento na educação pública deve ser de responsabilidade do governo e não o vincula a uma fonte específica. (ANDES-SN, 2013).

Com o PNE2011-2020 ainda tramitando no Senado Federal, foi lançado, em abril de 2013, a CONAE de 2014, que será realizada de 17 a



21 de fevereiro de 2014 em Brasília. Essa conferência tem a finalidade de elaborar propostas para auxiliar o Distrito Federal, estados e municípios a implantar o novo PNE. A CONAE/2014 será organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), criado em 2010 com caráter permanente. O FNE é composto por 35 entidades representantes da sociedade civil e do poder público. O fórum avalia os impactos da implementação do PNE e acompanha, junto ao Congresso Nacional, a tramitação de projetos legislativos referentes à política nacional de educação. O documento intitulado “Cenário da Educação Nacional” foi lançado em abril de 2013 e servirá de apoio aos debates em todas as conferências preparatórias, municipais e intermunicipais. O referido documento apresenta dados e diretrizes que servem de complemento ao documento-referência “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação – Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”, publicado pelo Fórum em outubro de 2012. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Nesse documento, são definidos oito eixos temáticos, sendo que o eixo seis trata da “Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho”. Nesse item, a valorização aparece com uma grande ênfase na formação docente e inclui planos de carreira e equiparação do rendimento médio do professor ao rendimento médio dos/as demais profissionais com escolaridade equivalente.

De acordo com a CNTE, que integra o FNE, os projetos de PNE 2011-2020, aprovados na Câmara e em tramitação no Senado, não atendem, integralmente, às deliberações da primeira CONAE/2010, sobretudo no que diz respeito ao financiamento público e à implantação da referência para investimento nas diferentes etapas e modalidades (Custo Aluno Qualidade). No entanto, essa entidade aposta na disputa possível de ser realizada nas Conferências de 2014 e nas possíveis vitórias do movimento. (CNTE, 2013).

O debate e a disputa seguem em aberto assim como também estão por vir os resultados práticos da nova norma, seja sobre a qualidade da educação, seja sobre a valorização do magistério, em seu sentido amplo, contemplando seus pilares de forma equivalente. Acompanhar e participar do processo de forma coletiva, aportando argumentos teóricos e empíricos consistentes, pode contribuir para a definição e concretização de políticas alternativas.



Implicações das políticas de remuneração sobre os docentes brasileiros

Os dados que serão apresentados neste item foram produzidos, em 2009, por meio de survey⁵ realizado em sete estados brasileiros (ES, MG, GO, PA, PR, RN e SC) no decorrer da Pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil – Fase 1”, coordenada pelo Grupo de Pesquisa sobre Política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO/UFMG. Nesse survey, foram entrevistados 8.795 sujeitos docentes de escolas urbanas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), distribuídos em 290 escolas municipais, 172 estaduais e 58 conveniadas⁶ em um total de 520 unidades escolares. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010; GESTRADO/UFMG/BANCO DE DADOSTDEBB, 2010).

Na pesquisa, consideraram-se como sujeitos docentes os profissionais que exercem atividades pedagógicas com as crianças e jovens nas escolas, sendo compreendidos pelos professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. Cabe registrar que, entre os respondentes, 71% possuíam o cargo de professor, mas 77% ingressaram nas escolas com esse cargo.

Os resultados do survey, considerando os sete estados participantes, mostram que 1/3 dos docentes entrevistados não prestou concurso público para o desempenho de suas atividades. Esse percentual se repete, mesmo quando elegemos somente a categoria de professor, cujo lócus de trabalho é a rede pública (municipal e estadual). Destaca-se também que 64% dos respondentes declararam seu vínculo como sendo de estatutários e 24% de temporários, os demais possuem contratos como celetistas, estagiários e outros.

Cerca de 40% dos entrevistados têm a remuneração (salário bruto) mensal abaixo de dois salários mínimos. Até 3 salários mínimos, existem 65% dos docentes e até 4 salários mínimos, aproximadamente 80% dos profissionais. Na ocasião da pesquisa – 2009, o salário correspondia a R\$ 465,00. Dessa forma, 40% dos entrevistados estavam recebendo abaixo do piso salarial profissional de 2009, que era de R\$ 950,00. É preciso considerar que a Lei do Piso estabeleceu o valor mínimo para o salário-base do professor, em nível médio, para o início da carreira. Os dados do estudo mostram que o tempo médio que os professores que participaram da pesquisa trabalham nas redes públicas é de 12 anos e que 84% dos docentes têm nível superior.



Nessa situação, é possível ter docentes experientes e com nível superior recebendo abaixo do piso.

Outro aspecto importante e que deveria compor a remuneração é o trabalho realizado extraclasse. Essa pesquisa revelou que 72% dos docentes levam sempre ou frequentemente atividades para realizar em casa e 71% estimam que gastam cerca de 10 horas semanais para fazê-las. O quadro 2, apresentado na seção anterior deste artigo, mostra que Redes Estaduais (MG e RN) não vêm cumprindo com o dispositivo da Lei do Piso, que reserva 1/3 da jornada para esse tipo de atividade.

Os dados revelam também que 48% dos respondentes não estavam contemplados em planos de cargos e salários. A ausência dos planos de carreira ou a sua anulação, por meio da implantação de subsídios, como ocorreu em Minas Gerais, conforme mencionado no item anterior, pode se refletir em um novo paradigma para remuneração docente, baseado na produtividade. Quando a avaliação educacional e de desempenho dos professores assume centralidade e passa a ser vista como propulsoras de qualidade, a ideia que vem tomando força é que se deve induzir qualidade por meio da competitividade. (OLIVEIRA; DUARTE, 2012).

Isso reflete diretamente na remuneração e na forma de conceber a carreira docente, tradicionalmente estruturada pelos pilares da formação e do tempo de serviço. Nessa perspectiva, os salários devem ser pagos àqueles profissionais mais produtivos, ou seja, àqueles que atingem as metas individuais e coletivas estabelecidas pelas redes de educação, e devem ser pagos por meio de bônus, como premiação.

Os baixos salários e a ausência de plano de carreira desestimulam os docentes a permanecer nas redes, considerando que não se vislumbra a ascensão profissional por meio de incentivos e benefícios que lhes proporcionem uma melhor remuneração. Essa situação não só provoca o abandono bem como reflete na atratividade da profissão docente. É preocupante que a média de idade apresentada pelos sujeitos da pesquisa seja de, aproximadamente, 41 anos.

Nesse sentido, tem sido observado o desinteresse dos egressos dos cursos de licenciatura, que não aspiram exercer o ofício docente, pela sua pouca atratividade, principalmente as condições precárias de trabalho, destacando-se, entre elas, os baixos salários e buscam outros horizontes mais promissores para suas vidas profissionais. A falta de professores em determinadas áreas



(física, matemática, química e biologia) já é um termômetro dessa realidade.

Outra decorrência dos baixos salários registrados na pesquisa, aliada ao fato de 47% dos docentes pesquisados serem o principal provedor de renda em sua casa, é que os docentes precisam exercer a sua atividade em mais de uma instituição ou na mesma instituição em regime de dobra, com o objetivo de aumentar o padrão da remuneração. Nessa pesquisa, o percentual de profissionais que trabalha em outra instituição educacional é de 45%; destes, 37% trabalham em duas unidades, 7% em três e 3% em quatro.

Os dados acima expostos explicitam a incompetência dos estados e municípios para implantação das políticas de valorização do magistério (curso público, salários dignos, carreira, tempo remunerado para atividades extraclasse, entre outros aspectos) contidas na legislação e discutidas na seção anterior. Desse modo, a valorização que entrou na agenda política como fundamental para assegurar a qualidade se mostrou ineficaz para viabilizar sequer o que assegura a legislação, permanecendo condições precárias de remuneração e de carreira para os docentes brasileiros.

218 **Considerações finais**

Pelo o que foi exposto sobre a relação entre qualidade da educação e remuneração dos docentes, algumas considerações podem ser sintetizadas, assim como desafios podem ser apontados para os diferentes atores que atuam e disputam posições no campo educacional.

Registra-se, primeiramente, que, nos processos de reforma administrativa e previdenciária, ocorre a extinção de muitos benefícios resultantes de conquistas históricas dos docentes e que representavam salários indiretos.

Em relação à política salarial propriamente dita, pode-se observar que vem sendo disseminada e generalizada nos diversos sistemas de ensino do país a política de contenção de gastos, e a adoção da lógica de pagamento de bônus, baseada no desempenho e na produtividade, começa a tomar corpo e a se expandir.

Não raro, a precária condição salarial tem obrigado os professores a exercer mais de uma atividade profissional, conforme demonstrado pela pesqui-



sa TDEBB no item anterior, sendo significativo o número deles que trabalha em mais de um turno e em mais de uma rede. Isso, somado às intensas jornadas de trabalho dos professores na escola e à extensão das tarefas para a vida privada, restringe o tempo para se dedicar às atividades de preparação, planejamento, estudo, pesquisa, formação continuada.

Além disso, os baixos salários reduzem o acesso dos docentes a bens culturais (teatro, cinema, museus, viagens). Nesse sentido, pode-se afirmar que os baixos salários e a intensificação do trabalho estão associados também à precariedade das condições do trabalho pedagógico nas escolas. Contudo, a lógica gerencialista crescente nas escolas a partir da Reforma Administrativa e das reformas educacionais mascara essa situação, apontando os professores como únicos “responsáveis” pelos fracassos dos alunos nas avaliações externas.

Sob a forte tensão em que vivem os professores ante as múltiplas exigências que lhe são dirigidas e as insuficientes condições objetivas de trabalho, tem se verificado o aumento no adoecimento dos professores nos últimos anos. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Além disso, as metas do novo PNE e a expansão da obrigatoriedade da educação que passa a abranger a faixa etária de 4 a 17 anos apontam a necessidade de ampliação dos quadros docentes. Ao desafio de efetivamente valorizar os docentes, acrescenta-se o desafio de que essa expansão ocorra com garantia de valorização dos novos docentes, ingressantes nas redes públicas de ensino.

Não é sem razão que as greves de docentes aumentam em vários estados e municípios do país, tendo como reivindicação central a questão salarial. Esses movimentos reivindicam o cumprimento da Lei do Piso, logo após o Supremo Tribunal Federal decidir que este se refere ao vencimento básico e que as gratificações e outros extras não podem ser computados.

É curioso observar que, embora expressivas, as greves – que são o último recurso para resolver conflitos entre patrões e empregados – alcancem a mídia e contem com adesões de estudantes, pais, segmentos da sociedade e se estendem por vários, dias e ou meses sem lograr qualquer solução, ainda que as reivindicações sejam reconhecidamente justas. Inflexíveis aos reclamos dos trabalhadores, os gestores dos sistemas de ensino não negociam com os trabalhadores e seguem recorrendo, durante as manifestações do conflito, a



medidas repressivas, à judicialização da greve, à culpabilização dos trabalhadores docentes e de suas organizações sindicais pela suspensão da oferta do serviço público, à punição dos grevistas, num claro atentado à democracia. Em geral, as greves são longas e desgastantes e não raro se encerram com acordos que, posteriormente, são descumpridos pelo empregador.

Não há como negar que sem um salário digno para os docentes a qualidade do ensino fica comprometida. Até mesmo as análises dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2009 indicam que o melhor desempenho dos estudantes está relacionado aos salários mais altos dos professores. (OCDE, 2013).

Ao manter essa lógica de retração do Estado, perdem os docentes, desmotivados, desvalorizados, com seu trabalho desqualificado de várias formas; perde a educação; perdem os setores sociais que necessitam da escola pública; perdem os estudantes, seus pais; perdem os contribuintes e, fundamentalmente, perdem as gerações futuras. Resta indagar quem ganha e o que ganha com essa lógica.

220

Em suma, a relação entre salário dos professores e qualidade do ensino é direta, embora não seja exclusiva. Vínculo empregatício forte, jornada de trabalho apropriada às distintas atividades da docência, quantitativo de docentes condizente com as escolas e necessidades dos sistemas de ensino, formação continuada de qualidade, entre outras corroboram esse processo.

Porém, não há dúvida sobre a importância, nesse processo, de remuneração justa e condizente com a atividade docente, embora muitos não queiram falar desse pilar, ou queiram fazer crer que investir nele seja impossível no quadro atual, ou que seja pura falácia. Tal posição não só reforça a desvalorização como oferece munção contra a adoção de políticas efetivas de valorização do magistério para além da formação, que apresentem como prioridade o aumento salarial concreto aos professores.

Mas, como afirma Enguita (1991, p. 67), "[...] a polêmica salarial tem sido apenas a parte mais visível do iceberg [...]", que, para ser revelado em sua magnitude, precisa ser enfrentado.



Notas

- 1 Remuneração é a somatória dos valores recebidos pelos docentes composta pelo salário-base e toda espécie de gratificações, prêmios, bônus, entre outros benefícios, na mesma jornada para o período de um mês. Salário-base é composto pelos valores estabelecidos em contrato inicial recebidos por docentes de determinada formação em troca do trabalho realizado em uma jornada discriminada no período de um mês e pela expressão. (CAMARGO, GOUVEIA, GIL, MINHOTO, 2009).
- 2 Ver: Dossiê "Qualidade Social da Educação", Caderno Cedes, Campinas, v. 29, n.78, p. 137-288, maio/ago. 2009 e Machado (2003).
- 3 O Projeto de Lei do Piso Salarial, transformado na Lei nº 11.738/2008, foi resultado de dois Projetos de Lei, o PL nº 619/2007 oriundo do Executivo em que foram coautores o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o PL nº 7.431/2006, texto do Senado Federal.
- 4 Nota relativa à tabela de vencimentos, remunerações e jornadas de trabalho das carreiras de magistério público da educação básica (Redes Estaduais) - maio/2013, disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/lutas-da-cnte/piso-salarial-e-carreira.html>. Acesso em: 26 jun. 2013.
- 5 O relatório desse survey está publicado em http://www.gestrado.org/images/pesquisas/5/relatorio_sinopse_tdebb.pdf. Os dados utilizados nesta seção estão publicados nesse relatório e foram produzidos também a partir do Banco de Dados TDEBB, 2010 (GESTRADO, UFMG).
- 6 Somente a etapa da educação infantil contou com a participação de docentes da rede privada sem fins lucrativos, conveniada com o poder público.

Referências

- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. O movimento dos educadores e sua valorização: o que há de novo em anos recentes? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 25, n. 2, p. 249-262, maio/ago. 2009.
- ARAÚJO, Ronaldo. Modelo de competência. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina (Org.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: SETASCAD/NETE-FAE-UFMG, 2000. p. 209-210.
- ARELARO, Lisete. Fundef: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 30., 2007. Caxambu. **Anais...** ANPEd: Caxambu, 2007. 1. CD-ROM.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 14 jun. 2013.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 14 jun. 2013.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. Documento-referência. **O PNE na articulação do sistema nacional de educação** – participação popular, cooperação Federativa e regime de colaboração. Brasília, out. 2012. Disponível em: fne.mec.gov.br/index.php/conae-2014. Acesso em: 22 jun. 2013.

222 _____ **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2013.



Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 17 jun. 2013.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Processo ADI/4167**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=2645108>. Acesso em: 17 jun. 2013.

_____. Senado Federal. **CAE aprova PNE com previsão de aumento gradual de investimentos na educação**. (28 maio 2013). Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=108259. Acesso em: 04 jul. 2013.

CAMARGO, Rubens Barbosa de, GOUVEIA, Andréa Barbosa, GIL, Juca. MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **Revista Brasileira de Política e Administração em Educação**, Recife, v. 25, n. 2, p. 341-363, maio/ago. 2009.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. **Piso Salarial e Carreira**. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/lutas-da-cnte/piso-salarial-e-carreira.html>. Brasília, maio 2013. Acesso em: 24 jun. 2013.

_____. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **PNE e Royalties para a educação: quando e como?** Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/cnte-informa/1380-cnte-informa-654-20-de-maio-de-2013/11945-pne-e-royalties-para-a-educacao-quando-e-como.html>. Brasília, 2013. Acesso em: 04 jul. 2013.

DAL ROSSO, Sadi. Jornada de trabalho, duração e intensidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 58, n. 4, p. 31-34, out./dez. 2006.

DAVIES, Nicholas. **O Fundef e as verbas da educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

ENGUITA, Mariano. Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991. (Dossiê: Interpretando o Trabalho Docente).

GESTRADO. **Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Banco de dados TDEBB, 2010.

GOUVEIA, Andréia Barbosa e SOUZA, Ângelo Ricardo de. Financiamento da educação e carreira docente: possíveis implicações para a prática sindical. In: GOUVEIA, Andréia Barbosa; FERRAZ, Marcos. **Educação e conflito: luta sindical docente e novos desafios**. Curitiba: Appris, 2012.



GOUVEIA, Andréia Barbosa. Oferta educacional e sindicalismo docente nos municípios do Primeiro Anel da Região Metropolitana de Curitiba. In: GOUVEIA, Andréia Barbosa; FERRAZ, Marcos. **Educação e conflito**: luta sindical docente e novos desafios. Curitiba: Appris, 2012.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. 1. CD-ROM.

LIMA, Francisco. Carga de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. 1. CD-ROM.

MACHADO, Lucília Regina. Necessidades Educacionais, ações planejadas e qualidade social. **Revista dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal**, São Paulo, n. 1, p. 6-11, jan./mar. 2003.

MACHADO, Jarbas de Paula; AMARAL, Nelson Cardoso. Piso salarial e a carreira do magistério em Goiás. In: OLIVEIRA, João; OLIVEIRA, Dalila Andrade, VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 219-252.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Sinopse do Survey Nacional. Belo Horizonte: GESTRADO – UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; DUARTE, Adriana. A carreira e a remuneração dos docentes mineiros. In: DUARTE, Adriana; MELO, Savana; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia. **O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 43-65.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Mudanças no PNE alteram proposta de investimento em educação pública**. Disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=6046>. Acesso em: 24 jun. 2013.

VIEIRA, Juçara Maria Dutra. Piso salarial e federalismo: muitos passos e compassos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 199-209, jan./jun. 2012.



Profa. Dra. Adriana Duarte
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
Vice-coordenadora do Grupo de Estudos sobre Política
Educacional e Trabalho Docente | GESTRADO/FAE/UFMG
E-mail | driduarte58@gmail.com

Profa. Dra. Savana Diniz Gomes Melo
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
Docente | GESTRADO/FAE/UFMG
E-mail | sdgmufmg@gmail.com

Recebido 19 ago. 2013

Aceito 28 out. 2013

225



Entrevista com Claude Lessard: reflexões sobre a valorização docente na província do Québec, Canadá

Interview with Claude Lessard: reflections on teacher valorization in the province of Québec, Canada

O professor Claude Lessard é doutor em educação pela Universidade de Toronto (Canadá) e desempenhou grande parte de suas atividades profissionais na Faculdade de Educação da Universidade de Montreal. Ele é um dos autores de língua francesa mais conhecidos na área de política e administração escolar, sendo que, no Brasil, tornou-se muito conhecido por suas pesquisas sobre o trabalho docente, em parceria com o professor Maurice Tardif. Desde setembro de 2011, Claude Lessard é presidente eleito do Conselho Superior de Educação do Quebec, para um mandato de quatro anos. Esta entrevista sobre valorização docente foi concedida a Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves, em maio de 2012, em Montreal.

226

Gustavo Gonçalves: Professor, para começar eu gostaria que você fizesse uma breve recapitulação de sua trajetória profissional e acadêmica. Como foi que sua carreira de sociólogo te levou ao tema da profissão docente? Por que você se interessou por esse assunto?

Claude Lessard: Quando eu era estudante no Departamento de Sociologia da Universidade de Montreal, em 1965, 1966 e 1967, nós estávamos em plena Revolução Tranquila¹ e a educação era uma questão central naquele momento. A “Comissão Real de enquete sobre a educação na província de Quebec” – a Comissão Parent – havia produzido seu relatório². Um membro dessa comissão, Guy Rocher, era sociólogo. Ele conduzia um seminário de sociologia da educação do qual participei e gostei muito.

As temáticas em ciências humanas e sociais, que são populares entre os alunos, costumam variar segundo o contexto e a época. Hoje é a sociologia da saúde e do meio ambiente. Na época, era muito mais a sociologia da educação e do trabalho. Então eu realmente não me questionei, foi o campo que eu escolhi para estudar. No campo da sociologia da educação, eu me aproximei da análise da docência como uma profissão, como um trabalho, como uma ocupação, em grande parte porque em 1967 houve um grande confronto entre sindicatos de professores e o governo do Quebec.



Eu me lembro muito bem do seminário do mestrado que eu assistia nesse ano: estávamos estudando o conflito ao mesmo tempo em que ele estava acontecendo! Na época, os sindicatos docentes recusaram um sistema de negociação provincial que o governo queria institucionalizar. O governo dizia: "Nós temos um sistema de ensino nacional ou estatal; é o Estado que paga; portanto, é incumbência do Estado negociar as condições de trabalho com os docentes, e não mais das diversas comissões escolares ." Avalio que quanto ao mérito, o governo estava certo.

Gustavo Gonçalves: Antes a gestão do sistema era feita de forma mais descentralizada? Como você vê o processo de profissionalização dos professores no Quebec, do passado até hoje? Como foi o percurso e quais foram as questões mais importantes?

Claude Lessard: É isso mesmo. Antes a negociação era feita em cada uma das comissões escolares. O governo estava certo, mas os sindicatos recusaram o novo sistema, porque o sistema antigo lhes convinha perfeitamente. Eles poderiam colocar as comissões escolares umas contra as outras. O sindicato promove uma grande batalha contra uma comissão escolar, ele obtém então boas condições de trabalho, bom salário, e depois os outros sindicatos se voltam para as outras e exigem as mesmas coisas, entende? O antigo regime era conveniente para os sindicatos, mas o governo disse basta, porque era ele quem pagava a conta.

Nós tínhamos estudado muito essa questão no seminário do mestrado e isso me levou a escolher como tema da dissertação a greve que os docentes viveram em 1949. Não a de 1967, mas essa de 20 anos mais cedo, antes da Revolução Tranquila. Esse tema me trouxe a problemática do estatuto e da profissionalização da profissão docente. O que aconteceu em 1949 é importante porque foi o início da laicização da educação no Quebec. Foi o início de uma reivindicação por um grupo de trabalhadores que disseram em alto e bom som que a educação não é uma vocação, não é uma questão de religião, é um trabalho, é uma ocupação, que se faz em tempo integral, por homens e mulheres e, portanto, merece reconhecimento social como profissão, e merece também um salário suficiente para sustentar uma família. É como se, em 1949, tivéssemos passado da docência concebida como uma vocação, um apostolado, uma coisa de igreja, a uma profissão laica. Esse conflito durou uma década.



Já o conflito de 1967 é de uma natureza diferente, mas na minha percepção, a questão do estatuto da educação, o seu lugar na sociedade, o seu "profissionalismo", tudo começa em 1949, mesmo se nenhum documento sindical faz menção à "profissionalização", mas sim à questão do reconhecimento e ao fim do controle e da tutela clerical.

Foi desse modo que eu cheguei a esse tema: em primeiro lugar, a sociologia da educação; logo, o lugar dos docentes no sistema, e eu permaneci nessa estrada até hoje. Mais tarde, porque eu estava em uma Faculdade de Educação responsável por programas de formação para professores, eu expandi as considerações sobre o estatuto para considerações sobre competências, de bases de conhecimento, de profissionalismo, de saberes profissionais. Qual é o saber que está na base do ensino? Trata-se de um saber tácito, implícito, de que nunca falamos e que se aprende no trabalho? Ou trata-se de uma base de conhecimentos "objetivável" e, portanto, transmissível, que pode permitir à docência reivindicar um estatuto de verdadeira profissão? A questão dos saberes veio então depois do estatuto.

No início, foi a questão do estatuto e do reconhecimento social da docência que me interessava. E, nesse sentido, o período dos anos 1960 foi interessante porque todo o Quebec estava mobilizado em torno da educação, que era percebida como a chave para o futuro, tanto para os indivíduos, sua família, mas também para toda a coletividade. A educação era, assim, o que permitiria aos francófonos do Quebec se modernizarem, para alcançarem os anglo-saxões do resto do continente e para equalizar as oportunidades dos grupos sociais, contribuindo assim para o surgimento de uma sociedade mais justa. A educação foi realmente central nesse projeto de modernização do Quebec. Desse modo, nessa época, os professores eram vistos como um grupo social importante. Eles traziam a modernidade, a transição de uma sociedade tradicional para uma sociedade moderna. Os professores eram os mensageiros desse projeto e, portanto, a sociedade de então os valorizava muito. Na cultura profissional dos velhos professores, dos professores da minha idade, essa época é considerada a idade de ouro em termos de reconhecimento pela sociedade. Nessa época, nós tínhamos o sentimento de que a docência era uma profissão importante e valorizada.



Gustavo Gonçalves: Como você avalia a participação dos diversos movimentos sociais durante a Revolução Tranquila?

Claude Lessard: O impulso veio das elites modernizadoras. O partido político que assumiu o poder em 1960 colocou em prática o aspecto político da Revolução Tranquila. Essas elites modernizadoras carregavam as aspirações da nova classe média que se desenvolveu a partir do final da Segunda Guerra Mundial. O Quebec se urbaniza, a prosperidade aumenta no pós-guerra, os empregos ditos de classe média se ampliam consideravelmente, tudo isso gera uma forte demanda por educação. É a história do ovo e da galinha: as elites modernizadoras foram impulsionadas pelas classes médias emergentes, ao mesmo tempo em que davam um conteúdo para seu desejo de mudança. Nos anos 1950 e 1960, os pais querem para os seus filhos, meninos e meninas, mais educação do que tinham, o que leva as elites modernizadoras a construir um sistema de educação pública e gratuita, e a torná-lo acessível a todos e todas.

Há, portanto, tanto a contribuição de uma elite quanto a de um movimento social. O movimento sindical operário também contribuiu, mas ele não era tão forte na época, em comparação com o que se tornou mais tarde. O movimento sindical operário ainda era marginal, mas foi atrás das elites modernizadoras.

Os professores eram ambivalentes no início do movimento. Especialmente os mais velhos, pois eles tinham sido formados em escolas religiosas e tinham trabalhado muito em instituições confessionais. Muitos deles aderiam à concepção da profissão como uma vocação e um apostolado. No entanto, mudar de quadro de referência e aceitar trabalhar em uma rede de ensino pública e laica ou laicizada e nacionalizada não é algo imediato. Foi necessária uma mudança geracional no seio do movimento sindical. E quando os jovens tomaram o poder nos sindicatos docentes, o movimento sindical alinhou-se com o conjunto dos movimentos sindicais; enquanto, no início da Revolução Tranquila, ele não era muito favorável à mudança. Nós não podemos dizer que os sindicatos docentes estiveram na origem da Revolução Tranquila, isso não é verdade. Eles se beneficiaram muito e tomaram o trem da mudança, mas não eram a locomotiva.

Logo, o problema da valorização docente não se coloca nesse momento de mudança social significativa. O ensino realmente não sofria de um déficit de valorização. Os professores do ensino primário e do ensino secundário não se queixavam de não serem apreciados, reconhecidos pela sociedade, etc.



Eles sentiam que segundo a opinião pública eles eram importantes. Além disso, o governo, com o estabelecimento de um sistema de relação de trabalho centralizado, permitiu aos professores padronizar as condições de trabalho e obter ganhos reais.

Partindo de lá para cá, se quisermos refletir sobre o reconhecimento que a educação e o ensino têm hoje, eu acho que devemos considerar uma série de grandes mudanças sociais, tais como o fato de que não há mais um movimento social que abrace a educação como uma prioridade social. Pelo contrário, há interesses defendidos por diversos grupos sociais e famílias. Vivemos em uma sociedade que se tornou "pós-moderna" e individualista; a relação com a educação mudou, tornou-se uma relação de usuário, ou consumidor. As famílias se preocupam com sua própria estratégia de educação para seus filhos, mas reflete menos que há 50 ou 40 anos em relação ao bem comum. Não há projeto coletivo que reúna as forças sociais em torno da educação.

Desse modo, a relação com a escola e com a educação em geral mudou. Se por um lado a educação continua importante, por outro ela é valorizada como um bem privado. Em todo caso, mais do que como um bem público. Eu não deveria dizer que ela não foi valorizada como um bem privado no passado, mas digamos que o casamento entre a dimensão de bem público e bem privado já foi mais forte do que é hoje. Atualmente, a dimensão bem privado é mais forte e toma muito mais espaço, a crise estudantil que estamos vivenciando no momento mostra isso claramente. As universidades ressaltam no seu discurso a dimensão do bem privado para justificar o aumento dos valores pagos pelos alunos. Segundo pesquisas, a maioria da população concorda com essa visão.

Nesse sentido, o valor da educação tem algo a ver com um movimento social. Não são os indivíduos um a um que decidem as prioridades de uma sociedade. Elas são sustentadas pelas relações sociais dominantes, trazidas por um movimento social importante que queira mudar a ordem das coisas. E esse movimento social é muito mais fraco do que era há 40 anos.

Por outro lado, o sistema de educação em si tem evoluído e devemos observar as matizes a partir desse ponto. Eu não acredito que os docentes que trabalham no setor de ensino privado sejam desvalorizados, ou que eles se queixam de não serem reconhecidos pela sociedade. Eles são. No ensino privado, em geral, estão naturalmente associados o reconhecimento e o prestígio, bem como a qualidade percebida da instituição. O professor que trabalha em uma



escola privada tem mais status, mais reconhecimento do que se ele trabalhasse em uma escola pública. É sociologia básica: quanto mais o sistema escolar funcione como um filtro nas camadas sociais favorecidas, mais ele vai ser encarado de forma positiva, e aqueles que nele trabalham serão reconhecidos. Nós não podemos dizer que eles não serão controlados como trabalhadores, ou eles não serão avaliados – às vezes, os pais no setor privado são mais exigentes do que aqueles do setor público –, mas eu nunca ouvi falar de sindicatos de professores do setor privado que se queixavam de desvalorização. São os professores de escolas públicas que têm esse discurso. Logo, deve-se colocar a questão da valorização segundo os setores da educação.

Deve-se colocar a questão também em função dos níveis de ensino. No pós-secundário, que eu saiba, os professores não se queixam de terem uma imagem social ruim, é mais um caso de seus colegas do primário e do secundário. Isso provavelmente reflete o fato de que a população é mais bem escolarizada hoje que há uma ou duas gerações. Nos anos 1950, ensinar no secundário implicava ser muito mais escolarizado que a maioria da população. Hoje, não há mais diferença de nível de escolaridade entre professores do ensino primário, do secundário e da população em geral. Não há mais "mistério" no saber dos professores e das matérias ensinadas. O capital cultural dos professores tem menos valor do que antes, porque ele deixou de ser raro, ele é compartilhado pela maioria da população.

Gustavo Gonçalves: Em sua opinião, os movimentos identitários têm alguma relação com os movimentos de valorização da educação? Como a fragmentação das políticas educacionais, por exemplo, visando atender aos alunos com necessidades especiais, ou o movimento com maior reconhecimento da diversidade na escola se relacionam com os movimentos de valorização da educação? Como você vê a relação entre as políticas de ação afirmativa e a valorização docente hoje? Essas políticas jogam a favor ou contra? Quais são as mediações?

Claude Lessard: É verdade que o sistema evoluiu de tal modo que foi necessário fazer uma diferenciação dos serviços, de acordo com as diferentes categorias de alunos e estudantes. Que seja para estudantes filhos de imigrantes, para alunos considerados em dificuldade de adaptação à escola, que seja para estudantes em áreas rurais ou remotas etc., o sistema se diferencia cada vez mais e perde um pouco de sua coerência ou força como instituição



socializadora homogênea de toda uma geração. Talvez uma parte da valorização do ensino se devesse ao fato de que a instituição escolar fosse vista como forte, capaz de socializar toda uma geração a um grupo de normas, valores e saberes identitários que constituíam essa geração como membro pleno da sociedade. Hoje, nós não sentimos que estamos lidando com uma instituição forte em termos de socialização, nós lidamos, sobretudo, com um sistema que produz serviços cada vez mais diferenciados: formação geral, formação profissional e formação de adultos, educação especial, populações marginalizadas etc. No total, parece que estamos diante de um sistema mais ou menos eficaz, mas que tenta responder a uma variedade de demandas, em vez de ser o representante de um projeto de socialização forte sobre o qual pudessem convergir os atores e suas práticas; e, a partir do qual, pudéssemos valorizar os principais agentes que são os professores. A mudança de sistema faz com que os docentes apareçam cada vez mais como prestadores de serviços especializados, em vez de serem representantes de uma instituição e de um projeto social. Esta é, em resumo, a tese do declínio da instituição, formulada por François Dubet, que tem implicações sobre a identidade e o estatuto dos docentes.

232

Essa diferenciação de serviços educacionais está ligada à massificação do sistema educacional e, portanto, ao dever da escola de tomar conta de uma série de problemas sociais que ela não precisava considerar antes. Essa diferenciação altera o status ou a percepção da identidade de professores e sua autoridade. Quantos professores estão agora reclamando de ser assistentes sociais, policiais, psicólogos, profissionais de saúde, em vez de professores de matemática, física ou química? Essa mudança é também uma parte da problemática da valorização docente. Se somos levados a assumir todos esses papéis, então somos qualquer coisa indefinida. Não é por acaso que o pós-secundário manteve parte de seu status, é porque ele não tem que assumir todos esses papéis. Os problemas sociais não chegam até ele. Os problemas sociais invadem o primário e secundário mas eles são menos presentes na educação pós-secundária.

A terceira variável importante para a questão da valorização docente, além das variáveis público-privado e primário-secundário, é a variável pedagógica, considerando-se os conhecimentos disciplinares. Quanto mais os saberes docentes estão associados a uma disciplina, eu acredito que maior é a valorização. Quanto mais os docentes são definidos como pedagogos, menos são



reconhecidos, ou melhor, se há algum reconhecimento desse saber, ele parece acessível a todo mundo. É um pouco como ser pai. Qualquer pessoa pode ser pai ou mãe. Então, ser um pedagogo, ou seja, saber como cuidar de crianças e jovens, ter de estabelecer uma boa relação com eles, não é visto como uma habilidade específica que requeira uma formação longa e especializada. Ou, pelo menos, esse saber não é percebido como difícil de dominar. Todo mundo se sente capaz de ensinar crianças e jovens. Essa percepção tem muita relação com a questão da valorização do trabalho docente.

A evolução da instituição, os níveis de ensino, o pertencimento ao setor privado ou público, o status dos saberes disciplinares e pedagógicos fazem com que hoje seja difícil concluir de uma forma global sobre a valorização da profissão docente. Também é difícil influenciar esses fatores.

O simples ato de colocar a questão sobre a valorização assume que há uma necessidade de valorização. O que significa que a educação não é suficientemente valorizada; e, se não é, é porque a sociedade decidiu que a educação não é tão importante ou que é menos importante do que outras atividades. Reverter ou modificar essa situação não é fácil. Raramente trata-se somente de uma questão de salário, é mais simbólico, e é difícil de agir diante disso.

Nós poderíamos pedir ao Ministro da Educação para dar prêmios para os professores por mérito, uma vez por ano, para valorizar os melhores, poderíamos aumentar os salários, trabalhar em uma série de variáveis relacionadas às condições de trabalho, mas isso não significa que a realidade mais profunda da valorização docente seria transformada de maneira substancial.

233

Gustavo Gonçalves: Como você avalia o papel dos sindicatos em relação à promoção da profissão docente?

Claude Lessard: Eu acho que cada vez mais para os sindicatos docentes a valorização da profissão passa pela defesa e promoção da autonomia profissional. Isso não significa que as questões econômicas, tais como salários, condições de trabalho, estabilidade no emprego, as questões tradicionais desaparecem. Os docentes se espelham em um determinado nível de renda, comparável a outras profissões que exigem o mesmo nível de formação. É necessário que os salários dos professores correspondam aproximadamente à remuneração de jovens profissionais que têm um curso de graduação, isso deve ser comparável. Essas questões ainda são importantes, bem como a



segurança no emprego, os processos de contratação e inserção; quanto mais os professores têm uma relação de emprego precária, mais eles se sentem desvalorizados. Porém, cada vez mais, especialmente no contexto de novas políticas de gestão, eu acredito que o maior desafio para os professores em termos de valorização e reconhecimento é o da autonomia profissional. Quanto mais os professores se sentem observados, avaliados, julgados pelo "poder administrativo" ou pelo "poder patronal", mais eles sentem que não confiamos neles, que queremos controlá-los, puni-los. Eu acho que essa é a questão mais importante atualmente, que gravita em torno da avaliação dos professores e das sanções, esse é o grande problema. Eu não posso contar o número de colóquios sindicais dos quais participei nos últimos dois ou três anos que discutiam sobre a autonomia profissional.

Com novas políticas e nova gestão pública, os professores sentem que a administração está realmente de volta à sala de aula, para observar o que está acontecendo, possivelmente ditar maneiras de agir, impor uma didática, etc. Também está presente o medo de receber a imposição de algum tipo de desenvolvimento profissional, como acontece em alguns estados estadunidenses. Ainda não chegamos a esse ponto no Quebec, mas há certamente uma estratégia sindical defensiva para melhor salvaguardar a margem de manobra e a autonomia profissional tal como os sindicatos docentes a concebem. No âmbito geral, é a questão do reconhecimento por meio da manutenção da autonomia profissional que se torna central, mais que considerações sobre o salário, embora isso não significa que o salário não seja mais importante.

234

Gustavo Gonçalves: Como você avalia a relação com os especialistas e a globalização das políticas de avaliação com relação às políticas de valorização da profissão docente?

Claude Lessard: Em nome da eficácia e da racionalidade instrumental que deve prevalecer no funcionamento do sistema educacional, a avaliação do ensino tornou-se uma prioridade política. Nesse contexto, eu entendo a estratégia sindical defensiva diante de uma avaliação arbitrária que isola o ensino ministrado por um professor do conjunto de fatores que ajudam ou dificultam o sucesso do aluno. Mas, no caso de Quebec, nós recusamos toda forma de avaliação por 50 anos – abolimos no Quebec a inspeção, logo, faz 50 anos que ninguém verifica a adequação do ensino ao currículo oficial – que o movimento do pêndulo vai, certamente, em outro sentido. Além disso, os diretores



de escola estão relutantes em fazer supervisão pedagógica, porque eu acho que eles não gostam desse aspecto de seu trabalho, temem seus efeitos. Eles não têm confiança no seu papel de "controlador da qualidade", duvidam de suas ferramentas, têm medo dos efeitos e das consequências, particularmente sobre o clima da escola; em suma, há vários elementos que nos fizeram não nos deixarmos ir muito longe no caminho da avaliação do ensino, até mesmo na avaliação formativa do ensino, ela ainda não entrou nos costumes, nos hábitos, na cultura da escola, por exemplo.

Um grande confronto se anuncia a respeito dessa questão. Entre um sindicato que defende uma profissão com a sua tradicional autonomia e ocupação, que nega a todos os efeitos práticos, qualquer forma de avaliação, e o Estado, que pretende submeter o sistema de educação à lógica da responsabilização e prestação de contas, o que envolve várias formas de avaliação do ensino.

Há um choque inevitável a partir dessa questão, que é significativo e, no momento, não vejo saída, a não ser que os sindicatos vão em frente e proponham um modelo de avaliação que seja aceitável para as partes envolvidas no conflito.

A nova Gestão Pública tem sido capaz de estabelecer mecanismos de avaliação para todas as categorias de pessoal no mundo da educação, exceto para os professores. Diretores, coordenadores, especialistas, a máquina do governo até o nível de vice-ministros são avaliados e funcionam nessa lógica. É possível que essa lógica que domina tudo pare na porta da sala de aula e que ela não afete os professores? É pouco provável.

Já me aconteceu de falar com meus amigos sindicalistas e sugerir que eles propusessem um modelo de avaliação que lhes conviesse, caso contrário, eu lhes disse, "[...] vocês vão perder muito, tentem desenvolver e negociar um modelo de avaliação do ensino que seja aceitável para vocês, senão, esse conflito pode se definir com uma verdadeira derrota sindical, acredito."

Isso também requer uma forte vontade política. Impor a avaliação aos técnicos e gestores da escola não é difícil, porque eles são "soldados" do ou da ministra. A hierarquia está sujeita à autoridade ministerial e, em muitos casos, ela tem sido parte interessada da implementação de políticas de avaliação. Eles foram convidados a dar o exemplo antes dos professores, e o fizeram. Mas atravessar o rio e chegar aos professores é outro caso, é mais difícil, precisará de vontade política. Será que ela estará lá? Eu não sei. Ninguém sabe.



Na França, Sarkozy e seu governo tinham reformulado todo o processo de avaliação, eles impuseram um decreto reforçando a avaliação de acordo com a nova gestão pública, e uma das primeiras coisas que François Hollande fez foi cancelar esse decreto. Seguindo em frente, retroagimos... Eu não vejo como, no Quebec, podemos evitar todas as formas de avaliação do ensino.

Para mim, então, a questão da valorização da profissão coloca-se, hoje em dia, primeiro e antes de tudo, em termos de autonomia e controle. Às vezes, pela nova gestão pública, portanto, pela burocracia, um controle que quer mais forte, mais inclusivo, mais eficaz, mas também um controle pelos usuários, no caso das escolas primárias e secundárias, por parte dos pais. Alguns chamam isso de "parentocracia", o novo poder dos usuários.

Gustavo Gonçalves: Mas isso é mais forte no privado, não?

Claude Lessard: Sim, mas existe também na rede pública, especialmente no ensino primário. Os pais podem intervir junto a uma direção. Há um belo filme que está em cartaz no Quebec que se chama Monsieur Lazhar. É a história de um professor que veio da Argélia, logo é um imigrante, de fato não é um professor, é um ex-dono de restaurante argelino, mas tem certa cultura e consegue um trabalho como professor na escola primária. Nesse filme, vemos como os pais intervêm junto à diretora, quando descobrem que o M. Lazhar ensina algo diferente do que eles querem. É interessante ver como os pais intervêm junto à diretora para forçá-la a "controlar" esse professor diferente. Isso é o que eu chamo de "parentocracia" e ela é hoje muito mais forte do que 50 anos atrás, quando os pais, pelo menos a grande maioria deles, não se atrevia a intervir no espaço da escola e se constituir em ator político ou administrador. Os pais de hoje são mais escolarizados, eles não estão impressionados com a instituição escolar.

Eu frequentei uma escola primária dirigida por religiosas, em seguida fiz o ensino secundário privado em uma escola dirigida por religiosos. Meus pais nunca questionaram o trabalho dos religiosos no colégio, jamais, eles confiavam. Os professores/religiosos representavam a autoridade. Hoje, essa autoridade já não existe na escola; ou, pelo menos, é certamente mais fácil questioná-la. Isso muda as regras do jogo, os professores e os diretores, assumamos que isso os coloca em uma rede de jogos políticos que nem sempre são fáceis de jogar. Isso também afeta a valorização ou reconhecimento:



é como se o reconhecimento devesse agora ser construído localmente com os pais, o que significa que ele não é dado de antemão, é necessário construí-lo todos os dias. Deve-se construir a confiança e o apoio, é uma das coisas que um diretor escolar deve fazer, construir com sua comunidade local uma relação positiva de confiança entre a escola, os professores e os pais, e isso não é fácil, não é dado, de todos os modos. Você não pode assumir que a confiança funciona naturalmente ou espontaneamente, pelo menos não nas escolas públicas, ela não é dada, deve ser construída.

Gustavo Gonçalves: Como você avalia o papel das novas tecnologias em relação à promoção da profissão docente?

Claude Lessard: Formulemos uma hipótese... Pode ser que na medida em que os alunos cheguem à escola com um *ipad* ou um computador e, na medida em que se multipliquem os sites que permitam diferenciar o ensino, os alunos possam trabalhar de forma mais autônoma e personalizada. É possível que isso mude o papel dos professores e que o ensino se torne mais eficaz, é possível que os alunos aprendam melhor dessa forma. Nesse sentido, é possível que as novas tecnologias, ao tornar o ensino mais eficaz e ao mesmo tempo mais agradável e diferenciado, contribuam para uma percepção mais positiva da docência.

O ensino não é um domínio que tenha tradicionalmente forte presença tecnológica, não é uma profissão que tenha sido fortemente influenciada pela tecnologia. Durante séculos, o cuspide e o giz dominaram. Nós não podemos dizer que seja uma profissão com expressivo componente tecnológico, ou que tenha experimentado grandes saltos de produtividade devido à tecnologia; a docência não é esse tipo de profissão.

É possível que as novas tecnologias permitam um salto na produtividade, se posso dizer assim, é possível. Saberemos em 20, 30 anos, mas eu sei por ter visto *sites* dos EUA em que há pequenos módulos de ciência ou de história que são de excelente qualidade, que qualquer criança do primário ou secundário pode conectar-se e fazer no seu próprio ritmo de aprendizagem. O professor faz um monitoramento do avanço dos alunos nesses módulos e logo completa, destrava se o módulo trava etc. É possível que isso permita um aprendizado muito mais eficiente e que reúna um número maior de alunos. E se é esse o caso, eu acho que os professores serão beneficiados, em termos de reconhecimento, já que quanto mais os alunos forem bem sucedidos e desfrutem de



sua experiência escolar, mais o trabalho dos professores será susceptível de ser reconhecido e valorizado.

Gustavo Gonçalves: Com base no que você sabe da realidade de países em desenvolvimento, como você analisa as principais questões hoje em dia relacionadas ao desenvolvimento e profissionalização docente?

Claude Lessard: Há provavelmente muitas nuances a serem feitas baseadas nos diferentes países, mas acredito que muitos países em desenvolvimento ainda estão hoje em dia na lógica da construção do sistema. Logo, em uma lógica da oferta. Precisamos de escolas, precisamos de vagas, precisamos acomodar um número sempre crescente de alunos, deve-se formar professores em quantidade, porque o beabá do sistema é uma classe, um professor e os alunos. Eu acho que há países na África sub-saariana que ainda estão nessa lógica da oferta. Com relação ao que estávamos discutindo, eles ainda não estão em uma lógica da qualidade ou da avaliação e melhoria da qualidade. Enquanto organismos internacionais lhes impõem políticas desse tipo, eles ainda estão buscando garantir ter professores em número suficiente e com um mínimo de formação, ou pelo menos um pouco mais de bagagem que os alunos que eles devem ensinar.

238

Nesse sentido, o problema da valorização docente ainda passa pela formação inicial, pelas condições mínimas de trabalho, por um salário decente, etc. Essas coisas que os países do norte, mais ricos, "resolveram" há uma ou duas gerações. Ainda existem países em desenvolvimento, particularmente os países da África sub-saariana, que ainda estão nessa lógica, e vão continuar assim por algum tempo, dado o seu nível de pobreza.

Nesses países, a oferta de uma formação básica para os professores, de preferência de nível universitário, uma formação tanto pedagógica quanto disciplinar, assegurar um estatuto de funcionário público ou certa estabilidade de emprego, a oferta de salários decentes e estáveis, tudo isso é importante. Isso é o que eu chamo institucionalizar a docência como profissão. Esse processo ainda não foi estabelecido de forma irreversível nos países em desenvolvimento, não chegamos ainda na problemática da autonomia profissional e controle do trabalho por uma burocracia ou por avaliações externas, no contexto de uma busca crescente de qualidade. Realmente não é assim que devemos colocar a questão, ainda que seja provável que as instituições internacionais queiram aplicar esse tipo de política. Mas, na verdade, o que essas organizações querem mesmo



implementar nesses países é a privatização e a criação de um regime de concorrência como uma estratégia para responder à demanda e ao controle de custos. A resposta tradicional à demanda por educação – formação de professores na universidade, estatuto de funcionário público, um monopólio público – é caro, afirmam as organizações internacionais. Melhor descentralizar e incentivar os prestadores de serviços privados, e incentivar todos a abrirem sua escola sem muitas regulamentações. Esses prestadores de serviços contratarão os professores que eles quiserem, eles os remunerarão segundo as leis do mercado, é claro que, assim, os salários vão diminuir. A privatização tem sido implementada na educação superior na América Latina para atender à forte demanda de ensino superior. É também uma forma de controlar os custos. Trata-se de fazer a mesma coisa na África sub-sahariana. As questões econômicas nunca estão distantes, elas estão no centro da questão.

Gustavo Gonçalves: Professor Claude Lessard, muito obrigado por esta entrevista.

Notas

- 1 NT.: A Revolução Tranquila foi um período de rápidas mudanças e afirmação da identidade nacional na província do Québec, Canadá. Tem como características marcantes a secularização da sociedade, a criação do Estado-providência e de investimentos públicos maciços no sistema público de ensino..
- 2 NT.: O Relatório Parent sugere diversas reformas no sistema de educação do Québec, com o espírito de superar muitos problemas que ele mesmo identifica. Seu postulado é o direito à educação de qualidade para todos e a necessidade de docentes cultos.
- 3 NT.:Comissões escolares são organismos independentes responsáveis pela gestão das escolas primárias e secundárias públicas em um determinado território geográfico, que pode ser definido segundo diferentes critérios.
- 4 NT.:Tratam-se de taxas anuais pagas pelos alunos para frequentar as universidades, equivalente às mensalidades no Brasil.
- 5 NT: Claude Lessard refere-se aqui aos CEGEPs, sigla para Colégio de ensino geral e profissional. No Québec, após o ensino secundário, o estudante deverá ingressar e fazer dois ou três anos de estudo neste nível intermediário de ensino, antes de ingressar a universidade.



Claude Lessard
Universidade de Montreal
Professor Titular aposentado do Departamento de Administração escolar
Presidente do Conselho Superior de Educação do Québec
E-mail | claudel.lessard@umontreal.ca

Entrevista concedida ao
Prof.º Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves
(Entrevista oral transcrita e traduzida pelo entrevistador)
Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves
Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente |
Gestrado/ Universidade Federal de Minas Gerais | UFMG
E-mail | gustavo_goncalves@ufmg.br

240

Recebido 18 jun. 2013
Aceito 25 ago. 2013



Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine Normas

1. A Revista *Educação em Questão* é um periódico quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Publica artigos inéditos de Educação resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.
2. O artigo submetido à Revista Educação em Questão é configurado para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte times new roman no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm.
3. Cada artigo poderá ter no máximo três (3) autores.
4. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, *Inédito*.
5. O *artigo Inédito* (português ou espanhol), entre 25 e 30 laudas, deve incluir o resumo e *abstract*, em torno de 12 linhas ou 120 palavras, com indicação de três palavras-chave e *keywords*.
6. Na primeira página, figurará o título em português e inglês (negrito e caixa baixa), autoria(s), instituição, resumo, *abstract*, palavras-chave e *keywords*.
7. As notas devem ter caráter *unicamente explicativo* e constar no final do texto, antes das referências.
8. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem constar no final do texto, após as referências.
9. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto.
10. Escrever o sobrenome dos autores citados no corpo do trabalho.
11. Escrever o nome completo dos autores e dos tradutores na referência.



12. A apreciação do artigo pelos pareceristas reside na *consistência do resumo* (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); *consistência interna do trabalho* (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); consistência do título (com relação ao conhecimento produzido); qualidade do conhecimento educacional produzido (com relação à densidade analítica, evidências ou provas das afirmações apresentadas e ideias conclusivas); relevância científica (com relação aos padrões de uma pesquisa científica); originalidade do trabalho (com relação aos avanços da área de Educação) e adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa.
13. Caso necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções visando à melhoria do texto.
14. Cada autor(a) de artigo receberá um exemplar da Revista.
15. A resenha de três a quatro laudas deverá vir com um título em português e inglês (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.
16. Cada resenha poderá ter no máximo três (3) autores.
17. A apreciação da resenha reside na sua clareza informativa, crítica e crítico-informativa; apresentação do conhecimento produzido para área de Educação; consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e às Normas da Revista Educação em Questão.
18. Cada autor(a) de resenha receberá um exemplar da Revista.
19. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 05 linhas ou 120 palavras.
20. O artigo enviado para a Revista Educação em Questão será submetido à apreciação do Conselho Editorial, que analisa sua adequação às Normas e à Política Editorial da Revista e decide por seu envio aos pareceristas ou sua recusa prévia.
21. A política de ética de publicação da Revista: i) obedece à Resolução nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas regulamentadoras sobre pesquisas envolvendo seres humanos; ii) procede ao envio para o(s) autor(es) do parecer conclusivo do artigo.



22. A Revista Educação em Questão reserva-se ao direito de não publicar artigos e resenhas de mesma autoria (ou em co-autoria) em intervalos inferiores há dois anos.
23. À Revista Educação em Questão ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.
24. Os artigos de recebimento contínuo devem ser enviados para | <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao> e para e-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
25. Cada número da Revista Educação em Questão compreende de oito a dez artigos.
26. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).
27. As referências, no final do texto, precisam obedecer às Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Exemplos:

Livro

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. História da instrução pública no Brasil (1500-1889). Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/INEP, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

Periódico

DISCURSO de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.



Tese e dissertação

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

Monografia

MOREIRA, Keila Cruz. **Grupos escolares** – modelo cultural de organização (superior) da instrução primária (Natal, 1908-1913). Natal, 1997, 59 f. Monografia (Especialização em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

Trabalho apresentado em congresso

244

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FIGUEIRÊDO, Franselma Fernandes. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-Rn, século XIX). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTO (BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

Entrevista

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 maio. 2010.

Documentos eclesiásticos

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant’Ana do Seridó. Termo de matrimônio de Ana Joaquina do Sacramento e Francisco Correia d’Avila. Vila Nova do Príncipe, 1812. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant’Ana do Seridó. Assento de óbito de Caetano Barbosa de Araújo. Vila Nova do Príncipe, 1842. In: MEDEIROS



FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

Testamento

SILVA, Caetano de Souza. **Testamento**. Caicó/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1890. (Documento manuscrito de 22 de julho de 1890, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Testamentos e autos de contas

NASCIMENTO, Joaquina Maria do. **Testamento e autos de contas**. Vila do Príncipe /Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1850. (Documento manuscrito de 20 de agosto de 1850, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

SACRAMENTO, Ana Batista do. **Testamento e autos de contas**. Cidade do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1873. (Documento manuscrito de 2 de outubro de 1873, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

245

Legislação educacional, Constituição, mensagem governamental

BRASIL. **Decreto nº 19.444, de 01 de dezembro de 1930**. Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19444.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Decreto nº 20.772, de 11 de dezembro de 1931**. Autoriza o Convênio entre a União e as unidades da federação, para o desenvolvimento e padronização das estatísticas educacionais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/htm>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras (1934)**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001 (Ronaldo Poletti – Organizador, v. 3).



_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (10 de novembro de 1937)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/.htm> Acesso em: 26 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/html>> Acesso em: 29 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/.html>> Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras (1946)**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas na abertura da sessão legislativa de 1951. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira na abertura da sessão legislativa de 1957. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 2, 1890-1986).



Revista Educação em Questão
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário
Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil
CEP | 59078-970
E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
Site | www.periodicos.ufrn.br
Portal | <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>