

CATIA CILENE FARIAS DA SILVA SOUZA

**O TRABALHO DOCENTE
NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA A EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE SÃO PAULO**

**PUC-SP
2010**

CATIA CILENE FARIAS DA SILVA SOUZA

**O TRABALHO DOCENTE
NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA A EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE SÃO PAULO**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de **ESPECIALISTA em Magistério do Ensino Superior**, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE, Faculdade de Educação.

Orientador: Prof^a.Dr^a. Sonia Aparecida Ignacio Silva

**SÃO PAULO
2010**

Dedico este trabalho a todos os companheiros que ingressaram na docência por opção, exercem o seu trabalho com compromisso e responsabilidade, lutam pela escola pública e pela qualidade do ensino.

Agradeço à minha família pela compreensão e colaboração para que este trabalho pudesse ser realizado.

Agradeço à Profa. Dra. Sonia Aparecida Ignacio Silva, que me orientou com exímia dedicação e competência e com quem me identifico e tenho grande respeito.

... é preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como privada que se despreza.

Paulo Freire

Resumo

SOUZA, Catia Cilene F. S. **O Trabalho Docente no contexto das políticas públicas para a educação da rede municipal de ensino de São Paulo**. São Paulo, PUC-SP, 2010. (Monografia de conclusão de Curso de Especialização em Magistério do Ensino Superior).

Esta é uma pesquisa de cunho exploratório, que buscou analisar criticamente a relação entre as necessidades e especificidades do trabalho docente e as políticas públicas para a educação da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Buscou elucidar a trajetória histórica da instituição escolar ao longo do século XX que culminou nas reformas educacionais brasileiras dos anos 1990. Traçou um panorama teórico, segundo alguns autores, sobre as necessidades e especificidades do trabalho docente. Partiu de uma concepção abrangente de docência, considerando seus diferentes tempos e espaços de formação e atuação: tempos e espaços de aprender e refletir, tempos e espaços de ensinar, tempos e espaços de viver e trabalhar com dignidade, tempos e espaços de conscientização e atuação política, tempos e espaços de enriquecimento do repertório cultural. Pautou-se numa concepção de docência entendida como uma profissão que possui fortes especificidades que a diferem de outras formas de trabalho humano e que possui algumas necessidades que, quando não atendidas, interferem fortemente em seu resultado. Considerou ainda que a docência, como qualquer atuação humana no mundo, não é uma ação isolada, mas situada em um determinado contexto composto por inúmeros fatores que influenciam esta ação. Caracterizou e discutiu as ações e determinações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, considerando seus programas, avaliações externas e documentos legais, tais como Portarias, Decretos e Comunicados relativos ao ensino fundamental e utilizando como marco a Lei 14.660/07 que reorganizou o quadro dos profissionais da educação e consolidou o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal de São Paulo. Os dados coletados foram organizados por eixos temáticos, agrupando as fontes teóricas e documentais com o intuito de viabilizar uma análise qualitativa dos dados, de modo que pudessem ser discutidos tanto isoladamente quanto numa relação de complementaridade, fornecendo uma visão do tema como um todo, através de uma análise comparativa. Concluiu que as políticas públicas para a educação da rede municipal de ensino de São Paulo são incompatíveis com o que discutimos sobre as necessidades e especificidades inerentes ao trabalho do professor e com um ensino de qualidade.

Palavras chaves: Formação de Professores; Políticas Públicas; Ensino Fundamental.

Abstract

SOUZA, Catia Cilene F. S. **The Teaching Work in the context of public policy for the education of the municipal school of São Paulo**. São Paulo, PUC-SP, 2010. (Monograph of completion of Specialization in Higher Education Teaching).

This is an exploratory research, which sought to critically examine the relationship between the needs and specificities of teaching and public policy for the education of the municipal school of São Paulo. Attempted to clarify the historical background of the school throughout the twentieth century that culminated in the Brazilian educational reforms of the 1990s. Outlined a theoretical scenario, according to some authors, on the needs and specificities of teaching. It came from a comprehensive conception of teaching, considering the different times and places of education and work: time space to learn and reflect, time and space to teach, time and space to live and work in dignity, time and space awareness and action political spaces and times of enrichment of the cultural repertoire. Was based on a conception of teaching as a profession perceived to have strong characteristics that differ from other forms of work and has some needs that when not met, strongly influence its outcome. It also found that teaching, like any human agency in the world, is not an isolated action but situated in a context composed of many factors influencing this action. Characterized and discussed the actions and decisions of the Municipal Education Department of São Paulo, looking at their programs, external evaluations and legal documents such as Ordinances, Decrees and Announcements relating to elementary education and using as landmark the Law 14.660/07 which reorganized the teaching education professionals and solidified the status of Professional Educators of São Paulo. The data collected were organized by themes, grouping the theoretical and documentary in order to enable a qualitative analysis of the data, so that they could be discussed in isolation as a complementary relationship, providing an overview of the topic as a whole through a comparative analysis. Concluded that public policies for the education of the municipal school of São Paulo are incompatible with what we discussed about the needs and characteristics inherent in the work of teachers and quality education.

Keywords: Teacher Education; Public Policy; Elementary School.

SUMÁRIO

Introdução 09

Capítulo 1 - Contextualização histórico-legal: a trajetória da instituição escolar
ao longo do século XX e as reformas educacionais dos anos 1990.....16

Capítulo 2 - Necessidades e especificidades do trabalho docente.....36

Capítulo 3 - As políticas públicas da Prefeitura de São Paulo para a
educação.....65

Considerações Finais.....86

Referências Bibliográficas.....92

Referências Documentais.....94

Introdução

Tecendo a Manhã

1.

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

2.

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tendão, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto

Esta é uma pesquisa de cunho exploratório que buscou responder que relação pode ser estabelecida entre as necessidades e especificidades do trabalho docente e as políticas públicas para a educação, materializadas nos programas, normatizações e avaliações externas implementados pela secretaria municipal de educação de São Paulo, entre os anos de 2007 a 2009?

Tivemos como foco a natureza do trabalho docente, a partir de literatura educacional que versa sobre a realidade na qual este trabalho se realiza e alguns aspectos teóricos e legais inerentes a docência. Delimitamos a análise no contexto da escola pública de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo, em função de experiências anteriores com este nível de ensino, no exercício da docência e da coordenação pedagógica, participando de atividades sindicais da categoria e, como representante sindical, durante alguns anos.

Entretanto, é importante esclarecer o posicionamento adotado em relação à profissão de professor. Não tivemos a pretensão de difundir um discurso vitimista, nem tão pouco, corporativista, em defesa dos professores. Mas um posicionamento em defesa da docência enquanto uma profissão que requer preparo, condições e ferramentas específicas de atuação, de reconhecimento das responsabilidades inerentes a esta profissão e também aquelas que não correspondem ao papel do professor, mas que os diferentes segmentos da sociedade depositaram e ainda depositam ao longo da história sobre este profissional. É ainda, o reconhecimento da relação de interdependência e co-responsabilidade entre os professores e os outros sujeitos envolvidos no processo educativo como um todo (alunos, família, Estado e sociedade).

Um dos grandes desafios colocados para o século XXI refere-se à qualidade da educação. Verificamos que, apesar dos avanços na ampliação da oferta de vagas, o ensino de qualidade tem permanecido elitista e restrito a poucos. De acordo com dados do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), a evolução dos índices de alfabetização e letramentos da população brasileira é pouco animadora. Um relatório do balanço deste indicador referente ao período de 2001 a 2005 aponta que, apesar do aumento significativo na escolaridade da população, os índices de alfabetismo não acompanham o mesmo ritmo. O relatório revela ainda, a constatação de que tão importante quanto inserir as pessoas na escola é, também, “garantir a qualidade do ensino, promover a melhoria de uma série de fatores relativos ao ambiente familiar e social que

impactam diretamente o desempenho escolar”. Obviamente que a qualificação do ensino oferecido nas escolas está relacionada, entre outros fatores, ao trabalho dos profissionais da educação, em especial dos professores.

Entretanto, cabe um questionamento sobre até que ponto os professores conseguem exercer plenamente o seu papel neste contexto e, de que maneira as políticas públicas para a educação interferem de modo a contribuir e/ou dificultar ainda mais este processo. Foi, portanto, neste caminho que seguiu esta pesquisa.

Nosso principal objetivo foi o de analisar criticamente, a relação entre as políticas educacionais da Prefeitura da cidade de São Paulo e as necessidades e especificidades do trabalho docente.

Para atingir este objetivo maior, estabelecemos outros objetivos que foram sendo atingidos ao longo da pesquisa.

Organizamos o estudo em três capítulos. No capítulo 1, fizemos uma contextualização histórico-legal da instituição escolar buscando elementos que pudessem elucidar a sua trajetória ao longo do século XX que culminou nas reformas educacionais brasileiras dos anos 1990 explicitando o que o Estado estabeleceu como prioridade para a educação nacional.

No capítulo 2, o objetivo foi o de traçar um panorama teórico, segundo alguns autores, sobre quais são as necessidades e especificidades do trabalho docente, partindo de uma concepção abrangente de docência, no sentido de superação do paradigma técnico-científico e entendendo que a docência é uma profissão e, como tal, necessita de ferramentas e condições específicas de trabalho. No entanto, não é uma profissão como outra qualquer, pois seu objeto de trabalho não corresponde a coisas inertes que podem ser moldadas, manipuladas, comercializadas, empacotadas, esculpidas. Também não é uma profissão solitária, na qual o trabalhador desenvolve uma técnica, segue normas e manuais e então produz um resultado pré-planejado, seja por ele próprio ou por outros, para os quais executa um ato produtivo. Possui especificidades que a diferenciam de outras formas de trabalho humano e que,

foi descaracterizada, através de um processo de proletarização do professor. Fizemos esta análise teórica, considerando que o exercício da docência se dá em diferentes tempos e espaços e não apenas no espaço restrito da sala de aula.

Sem desconsiderar a importância do conhecimento técnico e científico, ressaltamos um outro aspecto bastante significativo e de grande relevância ao exercício da profissão que é a interação com outros seres humanos. Esta interação é relevante tanto na relação com os companheiros de trabalho, como também, na relação com o seu próprio objeto de trabalho. Esta interação com diferentes sujeitos e a especificidade de seu objeto de trabalho exige condições específicas de atuação.

Reconhecer a relevância das especificidades e conseqüentes necessidades inerentes ao exercício da docência é valorizar outras dimensões da profissão que vão além do paradigma técnico-científico, ou seja, as dimensões éticas, sociais, culturais e políticas da profissão. É enfatizar, ainda, a relevância e dependência da co-responsabilidade do profissional da educação, com outros atores sociais, entre eles, o Estado e a família dos estudantes.

No capítulo 3, ressaltando, como no capítulo 2, os diferentes tempos e espaços de atuação do professor, tivemos como objetivo caracterizar e discutir as ações e determinações da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, considerando seus programas, avaliações externas e documentos legais, tais como Portarias, Decretos e Comunicados, relativos ao Ensino Fundamental, dentre os anos de 2007 a 2009.

Utilizamos como referência inicial, um artigo sobre a relação entre as pesquisas e as políticas públicas voltadas para a formação de professores, na qual André (2009) discute a maneira como os discursos dos políticos e da mídia tem influenciado inúmeras teses de mestrado nos últimos anos. Segundo análise da autora “o Estado Avaliador tem privilegiado as pesquisas que se

baseiam em dados quantitativos, criando novos tipos de regulação e aumentando as tentativas de controle sobre os atores do sistema”.

Neste sentido, a autora apresenta um breve panorama das reformas educacionais dos anos 1990 e discute a maneira como as políticas públicas afetam, principalmente, a formação e o trabalho dos professores. E, ainda que focando seu estudo no Brasil, não desconsidera a influência internacional sobre estas reformas, considerando estudos sobre a existência de objetivos e princípios comuns para a educação em diferentes países.

Ainda segundo a autora, no contexto destas reformas educacionais e com a implementação das políticas públicas de avaliação dos sistemas de ensino, a educação básica passou a ser alvo de inúmeras críticas e discussões, expondo-se ao olhar dos diferentes segmentos da sociedade, em especial a mídia, impulsionando o debate sobre a questão da formação dos professores. Mas, um questionamento importante colocado pela autora, refere-se a relação entre o que as pesquisas indicam e propõem para o campo da formação de professores e o que, de fato, é considerado para implementação de políticas educacionais.

A autora aponta algumas mudanças identificadas em sua análise no que se refere por um lado ao volume de estudos voltados para a formação de professores e, por outro, ao deslocamento do foco sobre a formação inicial para o foco na identidade e profissionalização docente. Aponta ainda, a superficialidade dos estudos em função das condições estabelecidas para a produção científica, criticando a ênfase na racionalidade prática e técnica, que concebe o professor como executor de ações e prescrições elaboradas por técnicos e especialistas em detrimento de pesquisas, em número bem menor, que sinalizam uma perspectiva do professor como intelectual crítico, desnudando um alinhamento das pesquisas científicas em educação com as tendências internacionais. Acrescenta em sua análise, o exame de propostas da secretaria de educação do Estado de São Paulo, cujas metas estabelecidas para a educação consideram predominantemente os resultados das avaliações externas, em especial, SARESP e a Prova Brasil, os quais são utilizados para

premiar, atribuir bônus ou punir os professores e definir modelos homogêneos, seguindo a lógica dos resultados e da eficácia, em consonância com políticas neoliberais que supervalorizam medidas, resultados e evidências. Entretanto, afirma a autora:

[...] não é o caso de desconsiderar o valor dos testes nacionais de rendimento porque têm cumprido uma importante função, a de trazer a público a situação do ensino e da aprendizagem nas escolas e de chamar a atenção para a necessidade de melhorar a formação dos professores. Mas é preciso cautela para não cair na armadilha de que a aprendizagem fique reduzida ao ensino de conteúdos e ao que for passível de mensuração, deixando de fora aspectos extremamente ricos, como por exemplo o desenvolvimento de valores, de atitudes, de convivência social, de solidariedade, de práticas culturais (ANDRE, 2009, p. 273).

Concordando com o que André discute em seu artigo, analisamos a relação entre, o que concebemos como necessário e específico do exercício da docência e o que, de fato, é considerado e implementado pelas políticas públicas em educação na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. E, ainda, a maneira como estas políticas vinculam-se aos resultados das avaliações externas, entendendo que, não basta avaliar resultados. Mais que avaliar, é preciso considerar as condições sociais, políticas, econômicas e culturais nas quais os resultados foram produzidos.

Os debates sobre as questões educacionais em diferentes setores da sociedade, em especial a mídia, apontam como causa do fracasso escolar a má formação e despreparo dos professores. Entretanto, constatamos que não basta oferecer-lhes uma boa formação para resolver todas as mazelas da educação. As necessidades do trabalho docente não se resumem a esta solução mágica.

A formação é um dos fatores, obviamente, de extrema relevância. Mas não qualquer tipo de formação e sim uma formação qualificada e condizente com as demandas e realidade da escola atual. Além disso, junto com a formação, há outras necessidades que devem ser supridas para que os professores realizem seu trabalho adequadamente.

Desta forma, discutimos a docência considerando toda a sua complexidade em seus diferentes tempos e espaços de atuação. Tempos e espaços de aprender, tempos e espaços de ensinar, tempos e espaços de viver e trabalhar com dignidade, tempos e espaços de refletir, tempos e espaços de conscientização e atuação política, tempos e espaços de enriquecer o seu repertório cultural, tempos e espaços que, paradoxalmente, se entrecruzam, ao mesmo tempo que precisam ser delimitados, respeitados e contemplados. Organizamos os dados coletados em sub-temas, de modo que pudessem ser discutidos tanto isoladamente quanto numa relação de complementaridade fornecendo uma visão do tema como um todo.

Deste modo, entendendo a docência enquanto uma profissão, explicitamos as condições específicas e necessárias para que seja realizada a contento tanto dos profissionais que trabalham na escola quanto de seus usuários e, portanto, assumimos um posicionamento contrário às análises reducionistas, simplistas e genéricas sobre a questão do trabalho docente.

Por fim, agrupamos os dados coletados numa análise comparativa entre as fontes bibliográfica e documental, referenciando as considerações finais acerca do problema da pesquisa, evidenciando que as políticas públicas para a educação da rede municipal de ensino de São Paulo não contemplam as necessidades inerentes ao trabalho docente e não desenvolve uma política educacional concernente com um ensino de qualidade.

Capítulo 1

Contextualização histórico-legal: a trajetória da instituição escolar ao longo do século XX e as reformas educacionais dos anos 1990

Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes, mulheres e homens ao longo da longa história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo.

Paulo Freire

Para iniciarmos a nossa reflexão sobre o trabalho docente, entendemos ser necessário considerar o contexto no qual este trabalho se realiza. Neste sentido partimos, inicialmente, de uma discussão sobre a trajetória da escola ao longo do século XX. Considerando que a educação brasileira atual é resultado de um processo histórico e da maneira como a educação vem sendo tratada pelas políticas públicas, principalmente após as reformas educacionais brasileiras dos anos 1990 e com a promulgação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), entendemos que o trabalho docente não é uma atividade isolada dentro da sala de aula, mas que está situado num contexto composto por aspectos sociais, históricos e políticos.

Entretanto, esclarecemos que nosso objetivo não é fazer um estudo sobre a história da educação, mas, pensar a relação existente entre escola e sociedade e o seu impacto sobre os sujeitos envolvidos no processo educativo como um todo.

Assim, considerando a instituição escolar como contexto de trabalho dos professores não desconsideramos o fato de que ela está inserida, e portanto, é parte de um contexto mais amplo, que é a sociedade em toda a sua complexidade.

1.1 – A trajetória da escola ao longo do século XX

Iniciamos as reflexões sobre a instituição escolar considerando as idéias de Canário (2006) sobre a trajetória da escola ao longo do século XX e suas implicações para o que chama de crise da escola. Segundo o autor, neste período, a instituição escolar passou de um modelo de certezas para um modelo de promessas e por fim para um modelo marcado por incertezas. Entretanto, apesar destas mutações pelas quais passou a escola, perpetua-se, ainda hoje, uma estrutura baseada nos princípios do taylorismo que, na educação, baseia-se numa concepção cumulativa do conhecimento e na compartimentação dos tempos, dos espaços, do agrupamento dos alunos e dos saberes, e está vinculada à lógica do mercado capitalista. Partindo destas premissas, o autor discute alguns aspectos que contribuem para uma reflexão acerca dos reflexos deste cenário educacional sobre o trabalho docente.

Considerando as mutações sofridas pela escola apontadas por Canário (2006) e sua problematização sobre o futuro desta instituição, encaminhamos as reflexões no sentido de pensar sobre a sua função. Pensar sobre a função da escola implica em estabelecer pressupostos relacionados à concepção de educação, de mundo, de homem, de sociedade. Qual o sentido do trabalho escolar na sociedade atual? Qual o papel do educador neste contexto? Estas questões só podem ser respondidas quando se tem clareza dos pressupostos e concepções citados.

As mutações sofridas pela escola ao longo do século XX vincularam-se a pressupostos que partiram de uma única lógica, ou seja, a da economia de

mercado das sociedades capitalistas. No momento em que a escola era marcada por um modelo de certezas, que certezas eram estas? E no modelo de promessas, promessas de quê? Incertezas?

Certezas, promessas, incertezas de se colocar socialmente numa posição favorável do ponto de vista econômico, de ascensão social, de inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, o modelo de certezas era marcado, muito mais pelo seu caráter seletivo que pela sua real possibilidade de atender a estas expectativas. Por ser elitista, a instituição escolar constituiu-se a partir de uma falsa relação entre escolaridade e possibilidade de ascensão social.

A partir do momento em que se democratizou o acesso a escola, que passou a ser uma escola de massas, desnudou-se a sua incapacidade de atender as expectativas que erroneamente lhe eram conferidas. A promessa de ascensão social e inserção no mercado de trabalho via escolarização, foi perdendo força, pois o que caracteriza as desigualdades sociais é a própria estrutura na qual a sociedade capitalista se organiza. Ou seja, uma sociedade organizada em dominantes e dominados, entre os que detêm o capital financeiro e os que precisam submeter-se a ele.

Neste contexto, a instituição escolar fundamentou-se em função de seu valor de troca, numa sociedade marcada pela competição. Neste modelo de sociedade, certamente haverá vencedores e perdedores. Neste momento ressaltamos o que diz Canário (2006) sobre:

[...] o dilema imposto aos sistemas educativos: o de continuarem a se orientar segundo critérios de subordinação instrumental relativamente a uma racionalidade econômica que está na raiz de nossos graves problemas sociais ou, ao contrário, apostar nas virtualidades emancipatórias e de transformação social da ação educativa. (CANÁRIO, 2006, p. 17).

Retomamos então a nossa reflexão inicial sobre a função da escola relacionando-a ao dilema apontado acima. Acrescentamos a esta reflexão uma outra idéia discutida por Canário (2006), sobre a naturalização do sistema escolar baseado nos princípios do taylorismo¹.

Verificamos que ao longo da história prevaleceu sobre a instituição escolar uma função prioritariamente instrumental, vinculada ao preparo para o mercado de trabalho, com a falsa certeza e posteriormente a falsa promessa de sucesso e possibilidade de ascensão social. Partindo destas premissas, a escola consolidou-se a partir de um modelo de organização similar ao modelo industrial vigente na primeira metade do século XX, que lhe impôs uma maneira própria de organização dos tempos, dos espaços, das relações entre as pessoas em seu interior e da relação com o saber.

De acordo com Canário (2006), esta forma de organização escolar acabou por naturalizar-se, estabelecendo-se como a única possível. Entretanto, há outras possibilidades de organizar a instituição escolar, dependendo da função que lhe atribuímos e das concepções que orientam esta organização. Além disso, esta forma de organização naturalizada está vinculada a uma visão dominante de conceber o conhecimento que, ao excluir outras formas possíveis, contribui com a reprodução das desigualdades sociais e ainda, nas palavras do próprio autor “desarma os educadores para uma perspectiva de compreensão crítica do modo como exercem a sua profissão” (CANÁRIO, 2006, p. 16).

É neste contexto que a educação naturalizada na forma escolar, estruturada nos princípios citados anteriormente, atinge o seu momento de crise. Crise de legitimidade e de identidade dos profissionais a ela relacionados, ou seja, os professores.

¹ Sistema de organização industrial devido a Frederick W. Taylor, engenheiro e economista norte-americano (1856-1915); é baseado nos princípios da divisão de tarefas, a fim de se conseguir, com o mínimo de tempo e de atividade, o máximo de rendimento. (Weiszflog, W, 2010)

Obviamente, não podemos assumir um posicionamento ingênuo frente à relação entre a escola e a sociedade. Não podemos desconsiderar o papel da escola de oferecer os instrumentos e os saberes necessários ao mundo do trabalho. O problema é restringi-la a esta função instrumental. Oferecer estes instrumentos não é garantia de que haverá como e onde utilizá-los.

Além disso, a escola não tem dado conta de oferecer estes instrumentos a todos que dela se utilizam, por ainda estar estruturada em um modelo que foi concebido para públicos homogêneos, de modo que, aqueles que não se enquadram neste modelo homogeneizado, continuam sendo excluídos.

Dessa forma, frente a uma diversidade dos públicos escolares inseridos em um modelo homogêneo de organização, vivemos uma situação de fracassos, insucessos, expectativas frustradas, crises de identidade profissional dos professores que se viram em um processo de proletarização, na medida em que não detêm o controle sobre o exercício de seu trabalho. Sobre essa questão, Canário (2006, p. 21) afirma que esse “desencanto em relação a escola teve uma repercussão negativa no modo como é socialmente vista a profissão do professor”.

O modelo de escola que ainda prevalece nos dias de hoje estabeleceu-se de maneira estável ao longo de todo o século XX, baseado em classes homogêneas, pressupondo um aluno idealizado, para uma organização compartimentalizada e inflexível dos tempos, dos espaços, das aulas, do conhecimento.

Dessa forma, é preciso rever a organização escolar para além da função instrumental. É preciso ainda e, principalmente, resgatar o valor do conhecimento enquanto valor de uso em detrimento do valor de troca que lhe vem sendo atribuído ao longo da história.

Ao problematizar o futuro da escola, Canário (2006) nos propõe uma reflexão sobre a necessidade de construção de uma nova legitimidade para esta instituição. Critica as não raras manifestações de nostalgia, principalmente

por parte dos professores, ao que chama de “hipotéticos anos dourados”, pois é justamente pelo fato de ainda termos esta mesma escola que vivemos esta crise.

Neste sentido, construir uma nova legitimidade para a escola implica em repensar a maneira de conceber a educação, entendendo-a como algo que não se restringe ao espaço da escola. Para Canário (2006), pensar em educação pressupõe pensar em aprendizagem. Esta, por sua vez, não é algo restrito a uma situação escolarizada num tempo e espaço específico, mas um processo composto por experiência (que ocorre ao longo de toda a vida), informação, interação e conhecimento, além de não pressupor necessariamente uma intencionalidade e a possibilidade de acontecer em diferentes contextos.

Assim, o autor discute a necessidade de contextualização da ação educativa, o que implica na revisão de algumas concepções e paradigmas de educação. Um deles refere-se à descentralização através da substituição de políticas centrais por políticas locais, adequando-as à diversidade dos públicos e contextos, tendo em vista, que os problemas que se colocam ultrapassam a dimensão escolar. E, por conseguinte, desconstruir a visão homogênea do espaço nacional e promover processos integrados de trabalho educativo e ações pedagógicas, no sentido de reconhecer as diferentes dimensões do conhecimento e da aprendizagem. Vale ressaltar aqui o que diz o autor sobre:

[...] a necessidade de existir uma articulação da escola com os contextos social e cultural que a envolvem: os alunos têm que ser capazes de integrar e relacionar a sua experiência escolar com todas as suas experiências de vida, pois é isso que lhes permite construir um sentido. (CANÁRIO, 2006, p. 101).

Estamos, portanto, diante de uma grande questão apontada pelo autor sobre a ausência de sentido para o trabalho escolar. E não apenas para o aluno, mas também para o professor. Ao mesmo tempo, aponta como solução que as atividades educativas transcendam as fronteiras da escola.

Vivemos hoje, um modelo de escola e de educação que se constituiu a partir dos ideários de uma sociedade e de um contexto histórico que sofreu um grande processo de transformação. Sobre isso, Canário (2006) define três mudanças significativas que se referem basicamente à economia, trabalho e educação.

De acordo com as idéias do autor, vivemos hoje uma economia globalizada, com poder centralizado em grandes grupos econômicos e órgãos de regulação internacionais como Banco Mundial, FMI, CODE, com conseqüente recuo do poder político, crescente monetarização da vida cotidiana e imposição, inclusive sobre os sistemas educativos, da lógica de mercado.

No campo do trabalho, vive-se o desemprego estrutural de massas que levou à precarização das relações de trabalho e banalização das injustiças sociais.

Estas mudanças, no campo da economia e do trabalho, impuseram mudanças no campo da educação e da formação, no sentido de que estas passaram de um modelo de qualificação para um modelo de competência. O primeiro modelo buscava atender a uma exigência de promoção social. O segundo, a partir da década de noventa, relaciona-se a uma exigência de empregabilidade. Isso significa, basicamente, a subordinação da educação a uma racionalidade econômica.

Além disso, o autor entende que o fato de que a escola está inserida em uma sociedade marcada pela desigualdade, impossibilita o combate eficaz das desigualdades existentes em seu interior.

Verificamos, portanto, que, quando a instituição escolar baseava-se no modelo de certezas, este se relacionava diretamente ao seu caráter seletivo. No entanto, o modelo de incertezas está relacionado a um caráter excludente da instituição escolar a medida em que não garante a possibilidade de ascensão social e de sucesso profissional e também não atende a diversidade

de seus públicos, uma vez que baseia-se em pressupostos homogeneizadores de educação.

Frente a este dilema, Canário (2006) nos propõe a necessidade de reinvenção da escola, considerando que não é um fato natural, mas, uma invenção histórica, na transição da sociedade do antigo regime para a era da modernidade. Isso implicou em uma perda de coerência e de sentido que para o autor:

É externa porque a escola corresponde a uma instituição e a uma forma de organização que foram inventadas para um mundo que já não existe, a sociedade industrial, baseada no liberalismo político e econômico e tendo como referência um sistema de estados-nação, e interna na medida em que a permanência de modalidades organizacionais concebidas para lidar com públicos marcados pela uniformidade (a organização em classes) é hoje claramente obsoleta e inadequada à diversidade e a reconhecida necessidade de individualizar os processos educativos. (CANÁRIO, 2006, p. 116).

Diante do exposto até aqui, verificamos que a educação se encontra em meio a inúmeros dilemas e paradoxos. A partir destas considerações, o autor levanta alguns aspectos consideráveis sobre o trabalho educativo.

Um primeiro aspecto apontado para superação da crise da escola seria a necessidade de se “pôr fim ao monopólio educativo criado pela escola e para ampliar os horizontes da nossa visão educativa” (CANÁRIO, 2006, p. 116). Esta idéia envolve uma visão mais integrada da educação, considerada como algo que acontece durante toda a vida das pessoas e em diferentes contextos e não exclusivamente na escola ou num processo formal. Envolve, portanto, experiências de vida, a diversidade de modalidades de aprendizagem e diferentes graus de formalização da ação educativa (formal, não-formal, informal).

Outro aspecto apontado pelo autor para superação da crise refere-se à relativização da importância do trabalho escolar e a sua transformação no sentido de que todas as instituições de ensino formal se assumam enquanto instituições de educação permanente, ressaltando a importância de se contrariar o que chama de “mercadorização da oferta educativa”.

No entanto, Canário (2006) nos alerta sobre o paradoxo frente a esta idéia mais integrada de educação. Se por um lado, nos remete a perspectivas mais humanistas, por outro pode ser submetida a uma:

[...] ideologia individualista que responsabiliza cada indivíduo pelos seus êxitos e pelos seus fracassos. [...] A idéia de construção da pessoa, no quadro de uma sociedade educativa, contrapõe-se a uma orientação educativa funcionalmente subordinada à produção de indivíduos definidos pelas suas capacidades produtivas, de competitividade e de consumo. (CANÁRIO, 2006, p.126-127).

O trabalho educativo define-se, portanto, entre a razão instrumental e a razão emancipatória. Relaciona-se a uma situação de escolha e de posicionamento frente ao trabalho educativo, o que, por sua vez, é o que lhe dará sentido. Este posicionamento implica numa conscientização sobre os pressupostos que orientam a ação educativa e a função do trabalho na escola, a partir de concepções situadas entre o instrumental e o emancipatório, entre o global e o local, entre o ter e o ser, entre justiça e injustiças sociais.

Além disso, faz-se necessário a associação das idéias de descentralização, políticas locais e autonomia da escola à idéia de responsabilidades e compromissos coletivos, para não cairmos na armadilha das políticas que eximem o Estado de suas responsabilidades reduzindo-o a uma confortável posição de simples avaliador.

1.2 – As Reformas educacionais brasileiras dos anos 1990

Dando continuidade às nossas reflexões sobre o contexto de trabalho dos professores, discutiremos agora, a partir das análises de Saviani (2002) e Oliveira (2007), a maneira como foram conduzidas as reformas educacionais brasileiras dos anos 1990, seus impactos sobre as atuais políticas públicas para a educação e, conseqüentemente, sobre o trabalho docente. Apesar de esta pesquisa ter como foco a rede municipal de ensino de São Paulo, entendemos que a política municipal não está desvinculada da política nacional para a educação.

Diante de tudo o que discutimos no item anterior sobre a crise de legitimidade da escola, ocorreu no Brasil, no final do século XX, um processo de reformas educacionais e a promulgação de uma nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Buscaremos explicitar aqui o que representaram estas reformas em termos de política educacional e que impactos ocasionaram ao ensino público, especialmente no ensino fundamental.

A partir da análise de Saviani (2002a) temos um estudo sobre as medidas regulamentadoras da LDB incluindo-se o Plano Nacional de Educação que, segundo o autor, foi a principal medida de política educacional decorrente desta lei, em função de seu caráter global, no que se refere à organização da educação nacional e de seu caráter operacional, no que se refere a definição de ações, metas e prazos, dentro do limite de dez anos definidos pela própria LDB a partir de sua promulgação. Sabendo que a LDB foi promulgada em 1996, este prazo de dez anos venceu em 2006.

A partir do que foi definido e aplicado pelas políticas públicas em educação e da maneira como estas foram encaminhadas, através das medidas regulamentadoras da LDB apontadas pelo autor, explicita-se o que o Estado estabeleceu como prioridade para a educação nacional.

Sobre esta questão, Saviani (2002a) ressalta o vínculo entre o encaminhamento das políticas educacionais e o caráter mercadológico da sociedade capitalista, sua subordinação às necessidades e exigências da política econômica.

Neste sentido, para o autor, as dificuldades da política educacional, têm sua origem na lógica da relação custo-benefício, que por sua vez, pauta todas as ações relacionadas às políticas sociais. Consequentemente, geram um círculo vicioso que envolve crianças com baixo rendimento escolar; pais que não participam ativamente de sua educação porque possuem um baixo grau de instrução que lhe foi negado pelo Estado, porque precisaram trabalhar quando deveriam estudar; porque são pobres; isso tudo impactando sobre o setor produtivo, geração de recursos e crescimento econômico do país que, por sua vez, geram carência e inadequação de investimentos em educação.

Para romper com este círculo vicioso, Saviani (2002a) acredita que o caminho é o do investimento, definindo educação como prioridade social e política. Segundo ele, educação nunca foi prioridade em nosso país, sendo esta a principal causa dos nossos problemas educacionais.

Na análise da legislação complementar à LDB, no que concerne ao lugar da União na organização da educação nacional, verifica-se o papel de avaliar e coordenar a política nacional de educação, com função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais, não cabendo, portanto, a formulação da política educacional.

Assim, verificam-se outros dispositivos legais complementares à LDB, entre os quais os que conferiram à União a possibilidade de exercer o controle sobre todos os níveis da educação nacional, sem a contrapartida de responsabilizar-se pela sua manutenção.

Foi criado o Conselho Nacional de Educação, com funções normativas, deliberativas e de assessoramento cujos membros seriam nomeados pelo Presidente da República e suas atribuições e decisões, mesmo as de caráter

deliberativo, só teriam validade se homologadas pelo ministro de Estado da Educação e do Desporto.

Especificamente sobre o Ensino Fundamental, que é o foco desta pesquisa, o principal aspecto a ser discutido sobre a atuação do governo federal neste nível de ensino, refere-se à questão de seu financiamento.

As medidas complementares a LDB permitiram a intervenção da União no controle da aplicação dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, através de emendas e dispositivos legais que possibilitaram o aumento do percentual de recursos a serem aplicados neste nível de ensino, pelos municípios, estados e Distrito Federal. Ao mesmo tempo em que reduziram o percentual a ser aplicado pela União. Assim, foi instituído o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Sobre este aspecto, destacamos o que diz Saviani:

[...] o sentido básico da Emenda foi redefinir o papel do MEC que ocupava uma posição lateral na questão relativa ao ensino fundamental, de modo a colocá-lo no centro da formulação, implementação, avaliação e controle das políticas voltadas para esse nível de ensino. (SAVIANI, 2002a, p. 35).

Desta forma, a análise de Saviani (2002a) contribui para o desnudamento de uma política centralizadora do Estado no que se refere ao controle e avaliação do ensino fundamental, mas desobrigando-se da responsabilidade prioritária pela sua manutenção.

Com essa política, foi definido um valor mínimo de referência a ser aplicado anualmente na educação para cada aluno. No entanto, a este respeito destacamos que:

[...] se estas medidas tinham o objetivo meritório de distribuir melhor os recursos, tendo em vista o financiamento do ensino fundamental, elas limitaram-se, no entanto, a regular a aplicação de recursos já vinculados, não prevendo novas

fontes de recursos e, além disso, reduzindo a participação financeira da União... (SAVIANI, 2002a, p. 39).

Além disso, o valor mínimo estipulado não é suficiente para garantia de um ensino de qualidade no ensino fundamental, de modo que não é suficiente para satisfazer todas as necessidades inerentes a sua efetivação.

Saviani (2002a) discute ainda o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação proposto pelo MEC e a contrapartida de uma outra proposta apresentada pela oposição.

Este plano resultou de um processo histórico de inúmeras discussões no campo educacional, incluindo-se o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, modificações na Constituição de 1934, o “Plano de Educação Nacional” de 1949 e, enfim, inúmeras reformas, discussões e reformulações legais relativas à educação brasileira até o “Plano Decenal de Educação para Todos”, de 1993, que tratava especificamente do ensino fundamental.

Assim, o Plano Nacional de Educação de 1997 se reporta ao Plano decenal anteriormente citado, com o argumento da limitação estabelecida pelo prazo de um ano, previsto para sua elaboração.

Neste plano, foram estabelecidas algumas metas que reforçaram o caráter controlador e avaliador da União, sem a contrapartida de ampliação dos gastos públicos, de modo que a União ficou responsável pelo apoio técnico e financeiro, apenas em caráter subsidiário e complementar.

Assim, previu-se o estímulo ao trabalho voluntário, apoio de instituições comunitárias e racionamento de recursos, além de, de acordo com o que afirma Saviani (2002a, p. 84) “90,5% das metas estabelecidas serem de responsabilidade exclusiva (54,6%) ou prioritária (35,9%) dos Estados e Municípios ou da iniciativa privada e setores não governamentais”.

Das metas previstas no Plano em questão, as que couberam prioritariamente à União, considerando o que é mais específico desta pesquisa,

a saber, o ensino fundamental e a formação e valorização do magistério, verifica-se que se limitam a elaboração de documentos estabelecendo normas, padrões e diretrizes.

Desta forma, é um plano que se baseou na racionalidade financeira vigente na conjuntura internacional dos anos 1990:

[...] com uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização, através da redução dos gastos públicos e da diminuição do tamanho do Estado, visando a tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional. (SAVIANI, 2002a, p. 89).

Neste sentido, uma proposta alternativa de Plano Nacional de Educação, visava atender as necessidades educacionais da população como um todo, com base numa racionalidade social.

Assim, as propostas de diretrizes e metas apresentadas pela oposição, objetivam uma sociedade mais justa e igualitária e o atendimento dos anseios e necessidades da maioria da população, assumindo um posicionamento contrário à política de desobrigação do Estado com a educação pública e de sua subordinação aos interesses capitalistas.

Para tanto, ressaltou-se a necessidade de aumento de recursos para a educação, através de uma progressiva ampliação do percentual do PIB destinado a este fim, possibilitando a valorização dos profissionais da educação, incluindo professores, técnicos e funcionários administrativos, através de políticas efetivas de formação, carreira e salários, além de viabilizar a ampliação da jornada dos professores em uma única escola e a erradicação do analfabetismo.

Além disso, defendeu-se a autonomia das escolas de acordo com as características e necessidades de cada comunidade, assim como a elaboração

de currículos que assegurem a identidade do povo brasileiro e a gestão democrática da educação.

Portanto, trata-se de uma proposta que visa a uma educação emancipatória, cujo objetivo principal é:

[...] mudar o modelo social vigente, transformar a sociedade, tornando-a de fato democrática. Tal transformação requer um projeto de desenvolvimento nacional que tenha como centro, em suas dimensões econômica, social, cultural e política, o aperfeiçoamento e a dignificação do homem, não do mercado (CONED, 1997, p.1 *apud* SAVIANI, 2002a, p. 158).

Dando continuidade às nossas reflexões, consideramos ainda as análises de Oliveira e Adrião (2007) sobre a organização do ensino no Brasil, mais especificamente no que tange ao ensino fundamental.

Ao discutir esta etapa da educação básica, os autores partem de uma análise sobre os aspectos que embasaram a necessidade de escolarização ao longo da história, verificando a ênfase no atendimento dos interesses dos grupos dominantes em cada época, porém, sempre pautada no consenso desta necessidade ser garantida a todos os cidadãos.

Sobre as idéias que definiram as funções atribuídas à necessidade de escolarização, consideram que algumas foram positivas e outras negativas. Positivas quando voltadas para a formação do ser humano para inserção no mundo e redução das desigualdades sociais e negativas quando voltadas para o disciplinamento e controle da conduta dos mais jovens. Inclui-se ainda, entre estes dois pólos, a função de formar para o mercado de trabalho.

Entretanto, apesar do consenso sobre a necessidade da escolarização, isso não ocorre quando se trata de definir o que deve ser ensinado. Exceto no que se refere ao que os autores consideram óbvio, ou seja, o acesso a leitura, escrita e aritmética, afirmam que “não há acordo sobre o que deve representar o mínimo a ser oferecido à maioria”. (OLIVEIRA & ADRIÃO, 2007, p. 33).

Com relação ao acesso ao ensino fundamental, verifica-se um aumento significativo de matrículas a partir da década de 1970, atingindo a marca dos 100% na década de 1990. No entanto, o número de concluintes não acompanhou este crescimento, apesar de também ter apresentado uma evolução, porém mais lenta. Os autores concluem que, apesar do crescimento no acesso, o sistema escolar continua excludente.

Assim como Canário (2006) e Saviani (2002a), Oliveira e Adrião (2007) também discutem a questão do financiamento da educação e a precarização do ensino público em função da sua democratização em termos de acesso, sem o investimento na garantia da qualidade do ensino a todos os alunos. Isto porque:

[...] o incremento na oferta de vagas sem a necessária contrapartida orçamentária, observado o período correspondente à Ditadura Militar (1964-1985), é uma das causas das precárias condições da educação básica de hoje. (OLIVEIRA & ADRIÃO, 2007, p. 35).

Neste sentido, apesar dos avanços em termos de democratização do acesso e da permanência dos alunos nas escolas de ensino fundamental, ainda não está garantida a qualidade do ensino.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 responsabilizam a União, os Estados, Distrito Federal e municípios, em regime de colaboração, pela oferta e financiamento do ensino fundamental, que é a única etapa obrigatória da educação básica. No entanto, não determina padrões mínimos de qualidade e vincula o atendimento aos recursos financeiros disponíveis em cada esfera do poder público e através dos recursos do FUNDEF.

Portanto, não são os recursos que devem ser adequados às reais necessidades de um ensino de qualidade, mas o ensino que deve adequar-se

aos recursos disponíveis, numa política educacional que limita a oferta de recursos destinados à educação.

Foi também promulgada, em 2006, a Lei nº 11.274 que aumenta de oito para nove anos a duração do ensino fundamental. A LDB já havia fixado, além do número de anos de escolaridade obrigatória, o número de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos anuais, em um mínimo de quatro horas diárias, apontadas como de “efetivo trabalho em sala de aula”. Referindo-se ao parágrafo 2º do Art. 34 que trata deste aspecto na lei, os autores chamam a atenção para o seguinte:

Um entendimento literal deste parágrafo pode representar limites às atividades chamadas “extra-classe” – excursões, estudo do meio, etc – tão necessárias à formação básica do cidadão quanto o acesso ao conhecimento “escolarizado” trabalhado nas salas de aula. (OLIVEIRA & ADRIÃO, 2007, p. 38).

Neste sentido, constatamos que o foco das políticas educacionais brasileiras recai sobre os aspectos quantitativos em detrimento dos aspectos qualitativos. Não basta garantir o acesso a todos os alunos em idade escolar e determinar um número mínimo de dias e horas de aulas a serem oferecidos, se não há uma preocupação efetiva com a qualidade do que é desenvolvido e ensinado neste período a estes alunos.

Quanto à avaliação, os autores ressaltam uma contradição presente no texto da LDB de 1996, pois ao mesmo tempo em que propõe a adoção pelas escolas de processos de avaliação diagnóstica, processual e qualitativa, “sugere mecanismos padronizados e focados no desempenho dos alunos em testes, como propostas para que os sistemas de ensino avaliem o desempenho de suas escolas”. (OLIVEIRA & ADRIÃO, 2007, p. 39).

Portanto, verifica-se o paradoxo existente entre a autonomia curricular das escolas prevista na legislação e a sua subordinação aos mecanismos de

controle do Estado sobre o seu trabalho, vinculados a resultados e metas estipuladas nacionalmente para a educação.

Outro aspecto bastante significativo discutido pelos autores refere-se à maneira como a legislação concebe o currículo, ou seja, num sentido estrito, como um conjunto de conteúdos e habilidades. E mais uma vez, composto a partir de decisões centralizadas na União, que exerce o papel de definir a base nacional comum.

Neste sentido, os autores ressaltam que por um lado a Constituição Federal de 1988 determina que deva ser assegurada aos alunos uma “formação básica comum”, enquanto a LDB estabelece a necessidade de definição de “padrões mínimos de qualidade do ensino”, que por sua vez, devem adequar-se ao custo aluno fixado nacionalmente para operacionalização do FUNDEF.

Entretanto, o custo aluno estabelecido para distribuição dos recursos do FUNDEF é insuficiente para elevação do nível de qualidade oferecido nas escolas, uma vez que:

Dada a conhecida dívida social do Brasil, no tocante ao direito à educação, a definição de um padrão mínimo sem a anterior definição do que se quer atingir deixa a triste impressão de que se está falando em qualidade mínima, para quem precisaria ter o máximo [...] (OLIVEIRA & ADRIÃO, 2007, p. 40).

Além disso, para os autores, a formação básica a que todo cidadão tem direito, definida pela LDB, apresenta uma estreita proximidade com o que foi definido na Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, com definições elaboradas por pesquisadores do Banco Mundial, pautados num referencial globalizado que pressupõe um suposto consenso sobre o que seriam as necessidades básicas de aprendizagem.

O que se verifica é que, por trás de um suposto consenso sobre as necessidades básicas de aprendizagem, privilegia-se a lógica das exigências

do mercado e, portanto, a manutenção da ordem vigente das sociedades capitalistas.

Temos ainda, na LDB, a regulamentação sobre a maneira como deve ser oferecido o ensino fundamental, dando abertura para diferentes formatos: série, ciclos, séries com progressão continuada, etc. Entretanto, não se define as condições que devem ser oferecidas para organização do ensino de modo a atender as necessidades de aprendizagem dos alunos.

No que tange a formação dos professores, questão extremamente relevante para esta pesquisa, a lei determina que a formação dos professores da educação básica, incluindo as séries iniciais do ensino fundamental, deve se dar em nível superior.

Se por um lado, identificamos uma preocupação com a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que se ampliam as exigências de formação dos professores, por outro, verifica-se que isso não ocorreu efetivamente pela ausência de uma política mais contundente neste sentido. Em outras palavras, a lei determinou a exigência de formação, mas as políticas públicas não contribuíram para que esta exigência se efetivasse de maneira adequada.

Sobre esta questão vale ressaltar o que afirmam os últimos autores citados:

[...] a interpretação corrente do Art. 87, § 4º das Disposições Transitórias da LDB tem induzido educadores e sistemas públicos a recorrerem a iniciativas de formação e certificação docentes questionáveis e apressadas. [...] Tal leitura equivocada tem aumentado a demanda por cursos privados e por processos de formação em serviço “a toque de caixa”. (OLIVEIRA & ADRIÃO, 2007, p. 45).

Assim, os autores finalizam sua análise sobre o ensino fundamental, apresentando o que acreditam ser o foco dos debates, nos próximos anos, acerca deste nível de ensino. Definem como principais desafios, a adequação

dos recursos suficientes para assegurar o custo aluno qualidade; o FUNDEF que se destinava especificamente ao ensino fundamental, foi transformado em FUNDEB, passando a ser um fundo destinado a toda a educação básica. Outro foco refere-se à garantia da qualidade do ensino para todos os alunos, sendo que os autores chamam a atenção para “o desafio pedagógico de desenvolver métodos de ensino significativos e prazerosos para uma população sem contato histórico com o saber letrado” (OLIVEIRA & ADRIÃO, 2007, p. 45). Além disso, a distribuição das competências entre as diferentes esferas do poder público e, ainda, a superação da ambigüidade entre autonomia pedagógica das escolas e controle do Estado através de testes nacionais também mereceram destaque.

Finalizamos, portanto, este primeiro capítulo, no qual buscamos situar, com maior clareza, o contexto de trabalho dos professores da escola de ensino fundamental. Isto porque, entendemos que não basta explicitar os dilemas enfrentados pelos professores no exercício da profissão, pois estão situados num contexto mais abrangente, que ultrapassa os muros da escola. Portanto, esclarecê-los contribui para ampliar as possibilidades de uma reflexão crítica sobre a situação na qual se inserem a profissão docente e as possibilidades de luta em prol de sua valorização ao lado do compromisso político com a qualidade da educação.

Capítulo 2 - Necessidades e especificidades do trabalho docente

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

Este capítulo está voltado para o primeiro objetivo específico desta pesquisa, ou seja, traçar um panorama teórico, segundo alguns autores, acerca das necessidades e especificidades do trabalho docente. Para tanto, partimos de uma concepção de docência em que a formação e o exercício devem contemplar as dimensões éticas, sociais, culturais e políticas associadas ao domínio dos saberes técnicos inerentes a profissão. Neste sentido, sem desconsiderar a necessidade de domínio dos saberes técnicos da docência, não o concebemos de maneira isolada e auto-suficiente como no paradigma tecnicista.

A partir das referências selecionadas, discutiremos o que é necessário para que o professor exerça plenamente a sua profissão, considerando que esta possui algumas especificidades que a distinguem de outras categorias profissionais e que confirmam que o trabalho docente não se restringe ao espaço da sala de aula. Para que uma aula aconteça de maneira minimamente satisfatória, há inúmeras ações e procedimentos que devem ser executados pelo professor antes e depois da aula propriamente dita, no momento em que ele se encontra com seus alunos, durante algumas horas, no espaço da sala de aula.

Portanto, concebemos a docência numa perspectiva mais abrangente, para além da visão simplista de que o importante é o professor estar na sala de aula dando suas aulas. Isto só não basta, pois de nada adianta um professor na sala de aula que esteja em precárias condições emocionais, sociais, culturais, materiais e de formação. Somamos e relacionamos esta idéia, a uma concepção de educação que ultrapasse a função instrumental e os objetivos mercadológicos da sociedade capitalista, já discutidos no capítulo 1.

Portanto, defendemos que a docência constitui-se e é exercida em diferentes tempos e espaços e não apenas na sala de aula e/ou na escola. Vejamos então, quais são as necessidades inerentes ao trabalho do professor em função destes diferentes tempos e espaços e das especificidades desta profissão.

2.1 – Especificidades do trabalho docente

O trabalho docente possui algumas especificidades que o diferem do trabalho realizado por outras categorias profissionais. Entretanto, verificamos um crescente processo de proletarização do professor na medida em que, sobre ele, são depositadas expectativas de competência e eficácia, é tratado como objeto e lhe é imposta a tarefa de simplesmente colocar em prática algo que foi pensado por técnicos, através de determinações sobre o que deve ensinar, como deve ensinar e que resultados deve produzir. Isso, em geral, com ênfase no aspecto quantitativo, sem considerar as condições históricas e sócio-culturais e os dilemas vividos pelos professores no exercício da profissão. Desta forma, subestima-se a especificidade do trabalho docente que, de acordo com as idéias de Tardif e Lessard (2008) se dá em função da natureza humana de seu objeto de trabalho. Nesse processo de proletarização do professor não são consideradas as diferentes dimensões da profissão, reduzindo-a basicamente ao trabalho em sala de aula, na grande maioria das

vezes com ampla e desumana jornada e na execução de tarefas burocráticas. É um processo que também está relacionado aos mecanismos e concepções educacionais que buscam adequar a organização escolar ao modelo empresarial sob a ótica do paradigma tecnicista.

Neste sentido, vale destacar o que afirmam os autores sobre a especificidade das profissões de interação humana:

[...] os ofícios e as profissões de interação humana apresentam, por causa da natureza humana de seu “objeto de trabalho” e das modalidades de interação que unem o trabalhador a este objeto, características suficientemente originais e particulares que permitem distingui-las das outras formas de trabalho, sobretudo o trabalho com a matéria inerte. (TARDIF E LESSARD, 2008, p. 11).

Entretanto, apesar de os autores estarem considerando as profissões de interação humana em geral, como por exemplo, médicos, advogados etc, seus estudos voltam-se especialmente para a docência. Entendem que a docência possui particularidades ainda mais específicas, mesmo entre as demais profissões de interação humana, pois “o fato de a relação ser individual ou coletiva, privada ou pública, também é um elemento importante” (TARDIF & LESSAR, 2008, p. 35).

De acordo com a tese dos autores, dentre os profissionais que trabalham com seres humanos, os professores são muito mais expostos a dilemas e conflitos, pelo fato de trabalharem com uma coletividade de pessoas que possuem, cada uma, a sua individualidade. Se somarmos a isso o que discutimos no capítulo 1, sobre a crise da escola, podemos começar a refletir um pouco mais claramente, sobre as necessidades inerentes ao exercício da docência e compreender que é um trabalho, mas não um trabalho como outro qualquer. Não é um trabalho que pode ser medido simplesmente em termos quantitativos, pautado em referenciais padronizados de competência e eficácia.

Portanto, a docência precisa ser analisada em termos qualitativos, entendidos aqui em relação às condições locais, estruturais, sociais, psicológicas, materiais, culturais, históricas e políticas na qual se realiza.

Neste sentido, não é possível analisar e compreender o trabalho docente como se fosse a mesma coisa que o trabalho realizado numa indústria, numa fábrica ou numa empresa qualquer. Apesar da trajetória histórica da escola, do contexto no qual ela surgiu e dos esforços de diferentes segmentos da sociedade em impor às instituições de ensino de qualquer nível, pressupostos e conceitos oriundos do contexto empresarial, escola não é empresa, não é fábrica, não é indústria. Professor não é um operário que simplesmente executa tarefas ou que vende sua mão-de-obra. E, os alunos, não são produtos ou peças de uma produção em série.

Além disso, na perspectiva mercadológica, o trabalho docente, apesar de ser constantemente analisado em relação a outras ocupações, é considerado como algo secundário uma vez que não resulta em produtos a serem vendidos no mercado capitalista. Sobre isto afirmam os autores:

[...] o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”... (TARDIF & LESSARD, 2008, p. 17).

Neste sentido, é urgente repensar a maneira pela qual a instituição escolar é organizada e construir uma nova legitimidade para esta instituição. Legitimidade esta vinculada a uma determinada maneira de conceber o saber, que não esteja subordinada a valores meramente instrumentais, como uma moeda de troca ou de compra de uma suposta ascensão social ou como uma espécie de passaporte para o mercado de trabalho.

Mais uma vez, reafirmamos que não desconsideramos a importância de que a escola garanta o acesso a saberes e conhecimentos básicos que são necessários também para o mercado de trabalho. Entretanto, sua função não se limita a isto. Além disso, o fato de a escola garantir o acesso a estes saberes e conhecimentos básicos, não é garantia de inserção no mercado de trabalho.

Na história da humanidade, verificamos que os homens constroem saberes pensando sobre sua realidade para compreendê-la e modificá-la de acordo com suas necessidades. Produzir saberes é algo intrínseco ao ser humano. A educação escolar tem o papel de socializar os saberes produzidos historicamente pelo homem e de oferecer condições para que sejam recriados e que outros sejam produzidos em função das necessidades e especificidades locais de cada instituição. Conhecer e produzir novos saberes é uma necessidade básica de todo ser humano. É papel do estado garantir que esta necessidade seja suprida a todos os cidadãos através das escolas.

Desta forma, apesar de não resultar em produtos a serem vendidos no mercado capitalista, o trabalho docente é uma ocupação extremamente essencial. Ocupação esta, que não implica simplesmente em agir sobre objetos inertes, mas em interagir com grupos de seres humanos, ou seja, com uma coletividade de indivíduos que possuem, cada um, também as suas individualidades.

Discutimos, no capítulo 1, a partir das idéias de Canário (2006) – o que Tardif e Lessard (2008) também discutem – a maneira pela qual a escola se constituiu como a forma dominante de socialização de saberes. Entretanto, esclarecemos e reconhecemos que a escolarização não é a única forma de educação. Antes mesmo de chegarem à escola e durante toda a vida, as pessoas vivenciam, desde o nascimento, diferentes maneiras de educação. Na família, na comunidade onde vivem, na igreja, através de experiências pessoais de vida, todas as pessoas vivenciam diferentes formas de educação que interferem na maneira de viver e de se relacionar com o mundo e com as outras pessoas.

Portanto, dada a complexidade do “objeto de trabalho” dos professores, exercer a docência não é simplesmente transmitir saberes e formar pessoas a partir de padrões pré estabelecidos.

Entretanto, vivemos uma forte tendência e imposição do estado e de organizações internacionais, de uma padronização do ensino em função dos interesses capitalistas. Desta forma, desconsidera-se o ser humano enquanto sujeito, buscando impor-lhe uma forma de saber dominante e que atenda aos interesses de uma pequena parcela da sociedade.

Busca-se isso, através da tentativa de massificação e homogeneização da educação escolarizada, sem considerar que os públicos escolares tornaram-se, ao longo dos últimos anos, cada vez mais heterogêneos.

Assim, como afirmam Tardif e Lessard (2008, p. 158): “nas últimas décadas, a carga de trabalho dos professores aumentou, não no número de horas, mas em dificuldade e complexidade”.

É urgente que se reveja a maneira como a instituição escolar está organizada e as expectativas e demandas que vem sendo depositadas sobre esta instituição. Expectativas estas que recaem diretamente sobre a carga de trabalho de seus profissionais. Precisamos resgatar a real função da escola enquanto via de acesso a um direito básico do ser humano de apropriar-se dos saberes produzidos historicamente pela humanidade e oferecer condições favoráveis para que estes saberes sejam recriados e que novos sejam produzidos.

Para isso, os professores necessitam de condições favoráveis para o exercício de sua profissão. O que, como discutimos no capítulo 1, não ocorre e não ocorrerá enquanto o estado se render aos interesses do capitalismo e das organizações internacionais e continuar tratando educação como mercadoria, como um investimento que precisa ser lucrativo e, portanto, investindo o mínimo com o intuito de se obter o máximo de retorno, ou seja, uma massa de trabalhadores acríticos, passivos e com os conhecimentos necessários apenas

para servirem de mão de obra aos grandes empresários e detentores do capital.

2.2 – Necessidades do trabalho docente: tempos e espaços de formação e atuação

Neste subitem, serão discutidas as necessidades inerentes ao trabalho do professor, considerando que sua formação e sua atuação se dão em diferentes tempos e espaços e não apenas no espaço restrito da escola e da sala de aula. Entretanto, estes diferentes tempos e espaços não ocorrem de maneira isolada um do outro, mas em conjunto, compondo uma perspectiva integrada da profissão. São eles:

Tempos e espaços de aprender e refletir;

Tempos e espaços de ensinar;

Tempos e espaços de viver e trabalhar com dignidade;

Tempos e espaços de conscientização e atuação política;

Tempos e espaços de enriquecimento do repertório cultural.

2.2.1 – Tempos e espaços de aprender e refletir

Ao discutir os tempos e espaços de aprender e refletir abordaremos a questão da formação docente que constitui uma das necessidades essenciais

para o trabalho do professor. Basicamente, sua formação compreende dois tempos: a formação inicial e a formação continuada.

Nesta pesquisa, defendemos uma concepção ampla e integrada de formação docente, que compreende diferentes aspectos abrangendo, além da formação teórica e específica da profissão, outros aspectos necessários ao professor e que trataremos nos itens subseqüentes, como a formação cultural e política. Neste momento, discutiremos a formação teórica e específica da profissão.

Diferentes autores defendem uma definição mais ampla de educação. No capítulo 1, a partir das idéias de Canário (2006) discutimos sobre uma concepção de aprendizagem que não se restringe a uma situação escolarizada num tempo e espaço específico, mas um processo composto por experiência (que ocorre ao longo de toda a vida), informação, interação e conhecimento.

Concordamos inteiramente com esta concepção. Entretanto, principalmente no caso da formação docente, não desconsideramos a importância e a necessidade das situações formais tanto no que se refere à formação inicial quanto à formação continuada. Situações estas que envolvem os conhecimentos teóricos, conhecimentos específicos da área de atuação docente, conhecimentos didáticos e metodológicos inerentes à profissão.

Pensando em situações formais de aprendizagem, no que se refere a formação de professores, afirmamos inicialmente que esta envolve basicamente a formação inicial e a formação continuada. Há ainda, um outro aspecto relevante na formação dos professores e pouco discutido, que diz respeito à sua formação básica.

Portanto, os tempos e espaços de aprendizagem dos professores, considerando neste momento as situações formais de educação, iniciam já na sua formação básica, ou seja, a sua própria trajetória escolar, antes de chegar à formação específica para ingresso na profissão (graduação ou formação de nível médio).

Estatísticas de diferentes universidades revelam, a partir de dados colhidos em processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação (vestibulares), como por exemplo a FUVEST, que a grande maioria dos vestibulandos que optam e ingressam nos cursos de licenciatura são oriundos de escolas públicas.

Neste sentido, retomando o que discutimos no capítulo 1 sobre a trajetória da escola ao longo do séc. XX verificamos que os próprios professores que atuam no ensino fundamental são, eles próprios, oriundos de um processo de escolarização deficiente, tendo em vista que, de acordo com Oliveira & Adrião (2007, p.35), referindo-se à qualidade do ensino: “A democratização de seu acesso é acompanhada por uma perda de prestígio da escola pública e por indícios alarmantes da deterioração de sua qualidade”.

Além disso, ainda que alguns professores sejam oriundos de escolas da rede privada, o problema da qualidade do ensino não é algo que atinge apenas a rede pública. Assim, todos os que freqüentam a escola, incluindo os professores, vivenciam um processo obsoleto de escolarização, baseado num modelo de escola que foi criado para um público e uma sociedade que já não existem.

Tendo em vista esta constatação, ela assume maior relevância quando relacionamos ao que afirmam Tardif e Lessard (2008) sobre a questão da experiência no caso da docência. Para os autores “a noção de experiência tem diversos sentidos para os professores, mas, de modo geral, ela designa a noção de verdade de sua vivência prática” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 285).

A noção de experiência definida pelos autores engloba diferentes dimensões e diversos aspectos, entre os quais os oriundos de “fontes pessoais – história de vida, experiências escolares anteriores, etc”. (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 287).

O contexto de trabalho dos professores, mesmo quando em uma situação de aula planejada, tem sempre uma dose de imprevisibilidade que, em muitos momentos, exige soluções e decisões imediatas. Obviamente que não há receitas nem soluções prontas para tudo. E, as situações marcadas pela urgência na tomada de decisões e providências, muitas vezes podem levar os professores a recorrerem a suas fontes pessoais de experiência citadas anteriormente, principalmente as decorrentes de sua experiência escolar enquanto alunos.

É neste sentido que consideramos relevante considerar, dentre os tempos e espaços de formação do professor, aquele referente à sua formação básica, ou seja, o seu processo de escolarização antes do ingresso na formação específica para a profissão.

Uma vez que também são oriundos de uma escola em crise, obsoleta, parada no tempo, tendem a reproduzir este modelo em determinadas situações. Por isso, é importante que faça parte de seu processo de formação, uma reflexão crítica sobre esta fonte de experiência.

No que se refere a formação inicial específica da docência, podemos abordá-la a partir de três aspectos. Um primeiro aspecto refere-se à qualidade desta formação, um segundo aspecto refere-se a sua abrangência e um terceiro aspecto refere-se às motivações que impulsionam a escolha da profissão.

Sobre a qualidade, lembramos que, com as Reformas Educacionais dos anos 1990, previu-se na LDB uma ampliação da exigência de formação para o exercício da docência no Brasil, sugerindo uma intenção de melhorar a qualidade de formação dos professores. Ainda que admitindo como formação mínima para o magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, a formação em nível médio, a lei estabeleceu o prazo de dez anos para que todos os professores tivessem formação em nível superior.

Entretanto, de acordo com Oliveira & Adrião (2007), interpretações equivocadas sobre a lei:

[...] induziram educadores e sistemas públicos a recorrerem a iniciativas de formação e certificação docentes questionáveis e apressadas. [...] Tal leitura equivocada tem aumentado a demanda por cursos privados e por processos de formação em serviço “a toque de caixa”, que em nada refletem o espírito de melhoria que a proposta buscava delinear. (OLIVEIRA & ADRIÃO, 2007, p. 45).

Muito possivelmente, um curso de formação para o magistério em nível médio, presencial e com duração de quatro anos, pressupõe uma qualidade superior a de muitos cursos ditos superiores que vem sendo oferecidos atualmente para formar professores ou, quando muito, habilitar pessoas ao exercício da docência, expandindo-se também para as outras licenciaturas e não apenas na pedagogia.

Entendemos que é necessário tratar com mais seriedade a questão da formação dos professores. É inconcebível que a formação de um professor seja realizada de qualquer maneira, pois, as condições e a forma como alguns cursos são oferecidos, em especial em algumas universidades privadas, principalmente em São Paulo onde, de acordo com Oliveira & Adrião (2008, p. 45) “proliferam os cursos vagos e/ou à distância”, induzem à interpretação de que ao pensar as políticas educacionais parte-se do pressuposto de que, para ser professor qualquer formação serve. Que, o que importa é apenas suprir a demanda por professores em função da democratização do acesso à escola, sem uma preocupação efetiva com a qualidade da formação. É assim que a educação e a formação de seus profissionais vem sendo tratada no Brasil.

Não queremos aqui desvalorizar a legitimidade de cursos superiores à distância. Entretanto, não concordamos que a formação inicial e habilitação para a docência seja baseada apenas num curso desta natureza. Os cursos a distância tem o seu papel, mas não como primeira ou, na grande maioria dos

casos, única graduação de um professor. Ainda assim, mesmo quando presenciais muitos cursos de licenciatura que vem sendo oferecidos com a expansão das instituições privadas, revelam-se bastante questionáveis, principalmente quando constatamos que o que prevalece nestas instituições é a obtenção de lucro. Instituições estas que primam pela aparência física de seus prédios que, em geral, parecem mais um shopping, mas com baixo investimento em pesquisa, com precárias condições de contratação de seus professores, com predominância de contratos por hora/aula.

Sobre a questão da formação dos professores Nóvoa (1999) afirma o seguinte:

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores. (LAUWN, 1991 *apud* NÓVOA 1999, p. 26).

Ainda sobre a questão da formação, Nóvoa (1999, p.28) ressalta a importância de se “delimitar os saberes profissionais a partir de um olhar sobre a especificidade da ação concreta dos professores”.

Neste sentido, referimo-nos então ao segundo aspecto da formação inicial dos professores, ou seja, a sua abrangência. Esta deve ir para além de uma formação essencialmente teórica, que por sua vez deve se reverter em prática. Obviamente que a formação inicial não dará conta de oferecer toda a formação que um professor necessita ou de provê-lo de respostas e soluções para as diferentes situações de uma aula. Principalmente quando consideramos o que já discutimos aqui, sobre a especificidade da profissão. Por isso, a sua abrangência é, de certa forma, limitada. No entanto, deve oferecer boas condições de ingresso na profissão e capacidade de relacionar

os conhecimentos teóricos adquiridos ao contexto da prática. Sobre esta questão citamos o seguinte:

A análise da evolução dos currículos da formação de professores revela-nos uma oscilação entre três pólos: *metodológico*, com uma atenção privilegiada às técnicas e aos instrumentos da ação; *disciplinar*, centrado no conhecimento de uma dada área do saber; *científico*, tendo como referência as ciências da educação, numa perspectiva autônoma ou enquadrada por outras ciências sociais e humanas (especialmente a psicologia). (NÓVOA, 1999, p. 28).

Portanto, sem confundir prática com experiência, é necessário que o currículo da formação inicial contemple os diferentes aspectos da formação e da atuação docente, evitando a polarização em um ou outro aspecto, conforme analisou Nóvoa e, conseqüentemente, oferecendo melhores condições de ingresso na profissão.

Quanto ao terceiro aspecto da formação inicial, ou seja, as motivações para escolha da profissão, entendemos que deve estar articulado a mecanismos de bloqueio de acesso às licenciaturas, de pessoas que não possuam nenhum tipo de identidade com a carreira docente ou que apresentem indícios de utilizar a licenciatura simplesmente como uma forma de complementação de renda ou como uma opção secundária em relação a ocupação principal. Ou seja, é preciso evitar que profissionais de outras áreas utilizem a licenciatura para poderem dar umas “aulinhas” quando sentirem necessidade, tratando a docência como um “bico”, no sentido popular da palavra.

Para tanto, a definição destes mecanismos precisaria ser amplamente discutida e elaborada em nível acadêmico e respaldada pela legislação educacional. É preciso acabar, por exemplo, com alguns cursos que são oferecidos por determinadas instituições de ensino superior, a pessoas que possuem graduação em outras áreas e que, em geral, são extremamente reduzidos, concluídos em no máximo um ano, com frequência semanal ou até

mesmo mensal e, portanto, de péssima qualidade, no mínimo pela impossibilidade de dar conta de uma formação adequada.

Enfim, quem quiser ser professor da educação básica, deve cumprir adequadamente todas as exigências de formação, dignas da profissão, freqüentando um curso regular de licenciatura. Um professor não pode exercer a função de médico ou engenheiro, por exemplo, fazendo um curso qualquer de um ano com freqüência semanal. Um engenheiro ou outro profissional qualquer também não deveriam exercer a docência fazendo um curso qualquer de um ano com freqüência semanal.

Considerando que vivemos numa sociedade capitalista, num momento de desemprego estrutural, cada vez mais encontramos pessoas que recorrem a docência como forma de sobrevivência, sem tê-la como primeira ou única ocupação profissional, ou ainda, simplesmente como forma de complementação de renda.

Por fim, os professores necessitam de condições adequadas de formação continuada. Para isso, é necessário estabelecer relações mais estreitas entre escolas e universidades públicas ou no máximo confessionais. Os professores precisam manter relações com a comunidade acadêmica e dar continuidade à sua formação durante toda a sua carreira.

Além disso, a formação continuada precisa ser contemplada também na escola, através da reflexão sobre a prática em conjunto com seus pares e considerando as necessidades e o contexto específico de cada instituição, com jornadas e salários dignos que permitam o estabelecimento do regime de dedicação exclusiva a uma única escola a todos os professores, evitando os problemas de esgotamento físico e mental que acometem aos professores em função da sobrecarga de trabalho e que prejudicam a qualidade do ensino.

Vale ressaltar que, quando falamos em reflexão sobre a prática optamos pela noção de reflexão definida por Saviani (2002a), pautada na lógica

dialética, de modo que permita ao professor uma análise e um posicionamento crítico frente a sua realidade profissional e a sua prática cotidiana.

Ainda sobre a formação continuada, destacamos o que afirma Demo (2006) de que deve:

[...] superar os instrucionismos das atuais propostas (semanas pedagógicas), normatizando cursos mais longos que possam garantir efetiva aprendizagem dos docentes, de tal sorte que a aprendizagem neles ocorrida possa ser reconstruída na escola; normalizar a oferta de formação permanente semestre a semestre e durante os semestres, de tal maneira que todos os professores retomem a atividade incessante de estudo, individual e coletivo; contrapor-se aos hábitos dominantes instrucionistas, em particular das universidades onde os estudantes só assistem a aulas. (DEMO, 2006, p. 87).

Assim, com a certeza de que há muito ainda a ser debatido e discutido sobre os tempos e espaços de formação docente, finalizamos por hora as nossas reflexões acerca deste aspecto.

2.2.2 – Tempos e espaços ensinar

Em geral, quando se discute a questão do ensino, a primeira imagem que vem a cabeça da maioria das pessoas é a de uma sala de aula. Entretanto, o que essas pessoas não sabem ou não se dão conta é que, a atividade de ensino é muito mais abrangente que o momento da aula propriamente dita.

Uma aula envolve inúmeros procedimentos, providências e atividades que precisam ser realizadas pelos professores antes, durante e depois da aula.

Entre as atividades que envolvem a prática do ensino, podemos citar, considerando apenas aquelas mais básicas:

- **Antes da aula:** estudo e pesquisa, planejamento, seleção e preparação de recursos e material didático;

- **Durante a aula:** colocar em prática o que foi planejado; gestão da aula em função da diversidade, heterogeneidade e tamanho das turmas; interação com os alunos; manutenção da ordem e da disciplina; observação; registros diversos;

- **Depois da aula:** reflexão; re-planejamento; correção de atividades.

Além disso, há ainda o processo de avaliação que envolve todos os momentos da aula descritos acima, tendo em vista uma concepção de avaliação processual, contínua e formativa. Envolve diferentes momentos e não apenas o final do processo para verificar se os alunos aprenderam ou não e atribuir-lhes uma nota. Para tanto, é preciso realizar: avaliações diagnósticas em diferentes momentos do ano letivo para conhecer o que os alunos sabem e o que precisam aprender; observações; registros; intervenções junto aos alunos no momento em que estão interagindo com o conhecimento e que se façam necessárias para a sua aprendizagem; estabelecimento de critérios para seleção de conteúdos, materiais, atividades, recursos, procedimentos e elaboração e aplicação de propostas de auto-avaliação.

Neste sentido, entendemos que a jornada dos professores deve contemplar momentos remunerados destinados a realização destas inúmeras atividades tão importantes quanto a aula propriamente dita. Por isso a necessidade do regime de dedicação exclusiva com salários dignos e períodos adequados de descanso que garantam a preservação da saúde física e mental dos professores e, conseqüentemente, uma melhor qualidade do ensino e de interação com os alunos.

A legislação educacional permite que os professores acumulem cargos. E é isso o que a grande maioria faz para conseguir garantir minimamente a sua sobrevivência. Considerando que uma jornada básica de

trabalho é composta por até vinte e cinco horas aula semanais em regência, o equivalente a aproximadamente quatro horas relógio diárias, um professor que acumula cargos pode passar até oito horas relógio, por dia, apenas em atividades de regência, ou seja, dentro da sala de aula com os alunos.

Podemos então realizar um conta muito simples para compreender a má qualidade de vida da grande maioria dos professores que acumulam cargos e que reflete diretamente na qualidade do ensino. Considerando que um dia tem vinte e quatro horas. Destas, pelo menos seis (isso para considerar o mínimo) devem ser destinadas ao sono. Restam dezoito horas. Destas, retiramos as oito horas que o professor está em regência na sala de aula. Restam dez horas. Destas, retiramos aproximadamente três horas que devem ser dedicadas a alimentação (café da manhã, almoço, lanche, jantar). Restam sete horas. Destas retiramos aproximadamente duas horas para cuidados e higiene pessoais. Para as cinco horas que restam do dia do professor, ainda não foram contemplados o tempo de conviver com sua família, de realizar outras tarefas cotidianas, tempo para atividades livres de interesse pessoal como assistir a um programa de TV, ouvir uma música, ver um filme, fazer uma leitura de interesse pessoal etc. E ainda falta o tempo para corrigir as atividades dos alunos, refletir sobre a sua prática, selecionar materiais didáticos, preparar outras atividades, (re)planejar as suas aulas etc. Estas últimas, realizadas muitas vezes em momentos não remunerados porque não são previstas na composição da jornada de trabalho. Assim:

[...] o trabalho transcende, desse modo, ao tempo contável, invade a noite adentro, os fins de semana etc. É sempre pouco, insuficiente. Este é o tempo dos “apaixonados” pelo ensino. Pode ser, também, um tempo sem graça, um tempo sem interesse, em que não se faz mais do que deixá-lo passar, em que se trabalha apenas cumprindo as horas previstas e esperando a aposentadoria. É o tempo dos “desiludidos” com o ensino. (DAVID e PAYEUR, 1991 *apud* TARDIF & LESSARD, 2008, p. 77).

Neste sentido, não podemos permitir que a exaustão e a desilusão vença a paixão pelo ensino. Por outro lado, paixão só não basta. É preciso garantir que todas as condições necessárias à qualidade do ensino sejam oferecidas aos professores.

Para isso, é preciso que os professores trabalhem em apenas um cargo, em regime de dedicação exclusiva. Entretanto, não adianta apenas impedir o acúmulo de cargos. Os salários devem oferecer condições dignas de vida, o que discutiremos no próximo subitem. As jornadas docentes de todos os professores devem contemplar os diferentes tempos e espaços do ensino além, obviamente, de momentos para estudo e aperfeiçoamento profissional. As atividades que transcendem a sala de aula também fazem parte do trabalho docente e, portanto, precisam ser remuneradas.

2.2.3 – Tempos e espaços de viver e trabalhar com dignidade

Quando falamos em dignidade do professor, não nos referimos apenas à questão dos salários. Obviamente que ter condições dignas de vida e sobrevivência passa pela questão salarial. No entanto, os professores necessitam de condições dignas também de trabalho.

Começamos, portanto, ressaltando a seguinte afirmação:

[...] hoje o professor, em vastas circunstâncias, confunde-se com o aluno, à medida que a miséria do aluno já não é diferente da própria miséria. Em vez de o professor aparecer em cena como prova primeira da dignidade social, é seu antípoda. Assim crescem os desajustamentos, elevando o estresse a níveis inauditos, enquanto a velocidade das mudanças dispara exponencialmente. (DEMO, 2006, p. 49).

Entendemos, portanto, que garantir a dignidade do professor é imprescindível para a própria qualidade da educação. É uma necessidade que está estreitamente relacionada às outras necessidades aqui discutidas.

- **Formação qualificada em suas diferentes dimensões:** formação básica, formação inicial e formação continuada;

- **Condições de trabalho favoráveis à qualidade do ensino:** número de alunos compatíveis com as necessidades e demandas da sociedade atual e dos novos públicos escolares. Sabendo que as necessidades e demandas dos novos públicos escolares aumentaram a carga de trabalho do professor, é preciso estabelecer um número máximo de alunos por sala de aula, compatível com o nível de dificuldade e complexidade que envolve o trabalho docente.

Temos uma posição sobre qual seria o número razoável de alunos por sala de aula no ensino fundamental. Entendemos que esta definição não precisa ser homogênea. Para as classes de alfabetização, este número deveria ser menor. Em torno de, no máximo, vinte alunos, pois representam a base para todo o restante do trabalho e trajetória escolar dos alunos ao longo do ensino fundamental. Como classes de alfabetização, estamos considerando as turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental de nove anos. A partir do quarto ano, as turmas deveriam ter, no máximo, vinte e oito alunos.

Obviamente, que o fator referente ao número de alunos por sala de aula não deve ser considerado isoladamente, mas sim, em conjunto com outros fatores. De nada adianta um professor trabalhar em uma sala de aula com um número razoável de alunos, se estiver em condições físicas e emocionais indignas e se não tiver boas condições de formação e qualificação profissional. Além disso, as condições físicas e materiais das escolas também devem oferecer ambientes e recursos favoráveis à qualidade do ensino.

Quando falamos em condições físicas e materiais, não nos referimos a um ambiente luxuoso, com recursos da mais alta tecnologia. Obviamente, precisamos sim de recursos tecnológicos, mas não com um fim em si mesmos.

Referimo-nos, portanto, a uma melhor aplicação dos recursos públicos para educação. As necessidades e especificidades locais de cada região e de cada escola precisam ser consideradas. Não basta investir “rios de dinheiro” em políticas homogeneizadoras de distribuição de materiais didáticos e recursos.

Os investimentos em educação devem possibilitar que as escolas possam desenvolver seus projetos e atividades previstas em seus projetos pedagógicos e nos planejamentos anuais elaborados no coletivo de seus professores. É preciso que os professores tenham condições de obter livros paradidáticos para trabalhar com os alunos; de realizar saídas pedagógicas para estudos do meio, visitas a museus e outros locais, de acordo com seus planejamentos e com a proposta curricular de cada escola, pautada nas necessidades e possibilidades locais de cada uma.

Realizar saídas pedagógicas é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas. Em geral, a escola não tem recursos próprios para este tipo de atividade e muitos alunos não tem condições de arcar com seus custos. Sem a adesão e participação de todos os alunos, em função da falta de recursos financeiros, o trabalho pedagógico fica prejudicado e fragmentado.

Portanto, ter condições dignas de trabalho significa condições físicas e emocionais compatíveis com a carga de trabalho de cada professor e distribuição dos recursos de maneira que se garanta a autonomia didática e pedagógica de cada escola para desenvolvimento de atividades e projetos planejados no coletivo dos professores de cada instituição.

- Condições de vida favoráveis à garantia das necessidades básicas de todo ser humano: alimentação adequada e de qualidade, descanso físico e mental, saúde, lazer, moradia e acesso aos bens culturais.

Sobre o acesso aos bens culturais, discutiremos no item 2.2.5. pois consideramos algo de grande importância principalmente quando se trata de professores.

Sobre os demais aspectos citados, entendemos que o salário dos professores e a sua jornada de trabalho, precisam ser compatíveis com a garantia das necessidades básicas de sobrevivência e de manutenção da saúde do trabalhador.

Retomando o que discutimos sobre a qualidade de vida da grande maioria dos professores que acumulam cargos no item 2.2.2 e o cálculo que fizemos sobre a distribuição das horas de um dia na vida destes professores, podemos pensar como seriam as suas condições de alimentação. Obviamente que não são adequadas às necessidades básicas de um ser humano. Em função do dia corrido, estes professores não tem tempo adequado para alimentar-se, o que também pode dificultar uma refeição saudável.

Correndo de uma escola para outra, entrando e saindo de uma sala de aula para outra, além das outras atividades que o professor precisa realizar antes e depois do trabalho em sala de aula, torna-se praticamente impossível a realização do descanso necessário e da manutenção da saúde física e mental. Soma-se a isso, a precariedade dos serviços públicos de saúde em nosso país, pois diante da impossibilidade de arcar com um serviço de saúde privado, o professor precisa de um serviço adequado de saúde enquanto servidor público. Não apenas pelo desgaste que a profissão lhe causa, mas também por ser, o serviço de saúde, uma necessidade essencial do ser humano.

Com tanta carga de trabalho e agressão à sua saúde, além das outras atividades que uma pessoa comum precisa realizar além das atividades profissionais (compras em supermercado, manutenção da ordem e higiene em sua moradia, convivência familiar, etc), e os baixos salários que são oferecidos aos professores, as condições, tanto financeiras quanto de tempo restringem, também, o acesso ao lazer.

Finalizamos portanto a discussão sobre a necessidade de o professor viver e trabalhar com dignidade com a seguinte citação:

A chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula, que o obrigam a uma actuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado responsável. (ESTEVE, 1999, p.120).

Enfim, viver e trabalhar com dignidade é algo necessário não apenas a qualquer ser humano, como também necessário para a própria qualidade do ensino quando falamos de seres humanos que são trabalhadores da educação.

2.2.4 – Tempos e espaços de conscientização e atuação política

Pedro Demo lembrando uma preocupação de Paulo Freire afirma o seguinte: “enquanto o oprimido esperar a libertação do opressor, não terá como sair desta arapuca”. (DEMO, 2006, p. 85).

Os professores precisam se organizar coletivamente e participar de espaços democráticos de discussão das questões educacionais. A escola é um bom espaço para se fazer isso. É um espaço público e é o local de trabalho dos professores.

É importante que diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, pais e alunos se organizem e promovam fóruns de discussão sobre as questões da educação. E isso não deve ocorrer apenas isoladamente nas escolas, mas entre escolas de uma mesma região, através de seminários, reuniões, mesas redondas com a participação dos próprios professores, debates etc.

Todos os profissionais e trabalhadores da educação tem o direito a sindicalização. É a via de negociação e defesa de seus direitos junto ao

Estado. Entretanto, não devem esperar que o sindicato resolva tudo, nem submeter-se cegamente a ele.

Seria interessante que o próprio Estado, enquanto responsável pela garantia de um dos direitos essenciais de todo ser humano, que é a educação (via escolarização), promovesse tempos e espaços de discussão democrática sobre as questões educacionais. No entanto, não é interessante ficar esperando que isto aconteça.

É preciso engajamento e posicionamento político dos professores e de todos os que se interessam por uma educação pública de qualidade. E, os professores devem se dispor a participar destes espaços, mesmo em tempos que extrapolem as suas jornadas de trabalho, pois:

Resultado crucial da qualidade política é saber “qualificar” Estado e mercado, para que se subordinem ao bem comum, não à lógica abstrata da mercadoria, como exige o neoliberalismo (HOLLOWAY, 2003 *apud* DEMO, 2006). O sistema neoliberal é o grande responsável pela miséria atual do professor e também da educação em geral, tornando-se pouco verossímil esperar o resgate do professor exatamente de seu maior algoz. (DEMO, 2006, p. 85).

É através da conscientização e atuação política, em conjunto com seus pares, que os professores conseguem posicionar-se criticamente, construir opiniões e refletir sobre questões importantes da educação, incluindo a valorização de seus profissionais, evitando assim, a predominância do embasamento pautado no senso comum. Ficar na escola apenas reclamando, se lamentando, se vitimando e contando os dias para que a aposentadoria chegue logo, não resolve nada. É uma forma medíocre de enfrentar o problema. Pior ainda, é usar estes argumentos para legitimar práticas de descaso com as obrigações e responsabilidades profissionais. Práticas extremistas desta ordem servem apenas para dar força e falsa legitimidade ao discurso e às políticas neoliberais.

Não se trata, no entanto, de defender o voluntarismo. Não se trata de defender que os professores devam assumir as responsabilidades que cabem ao Estado e à família. Trata-se de posicionar-se politicamente enquanto profissional da educação, ou seja, de uma das áreas mais importantes e que está entre os serviços essenciais para o ser humano.

Saviani (2002a), ao discutir os problemas e impasses da educação, aborda algumas alternativas que vem sendo propostas para superação dos problemas educacionais. Comenta o problema da desescolarização, os meios de comunicação de massa e o movimento de educação permanente. Desenvolve uma crítica bastante sólida acerca dessas pretensas alternativas e, sobre esta crítica ressaltamos o seguinte:

Parece-me que estas alternativas enunciadas têm gerado uma série de conseqüências entre as quais destaco o seguinte: a de possibilitar aos educadores se omitirem em relação à tarefa que lhes cumpre desempenhar na atividade educacional. Temos, pois, hoje, já bastante difundida a seguinte situação: professores que não ensinam, educadores que não educam. Esta situação é muitas vezes justificada a partir da idéia de que educação é auto-educação; é o educando que se educa, o professor é um facilitador da educação – ele está aí, e o que o educando pedir ele faz. Ora, essa é uma posição que considero omissa e que só serve aos interesses dominantes. (SAVIANI, 2002a, p. 188).

Neste sentido, o que defendemos como conscientização e atuação política não se traduz em omissão ou voluntarismo. Nem tão pouco em atitudes corporativistas de simples defesa dos interesses individuais da categoria docente. Precisamos defender a categoria sim, mas não numa perspectiva individualista a partir de um corporativismo que defende os interesses de uma categoria profissional em detrimento dos da sociedade como um todo, pois assim, entramos em consonância com a ideologia neoliberal.

Ao não se omitirem das suas responsabilidades profissionais, os professores trabalham, e trabalham muito. Porém, dentro das condições que lhes são proporcionadas. Aquilo que lhes falta para suprir as carências de sua atuação e garantir uma melhor qualidade do ensino, não deve ser utilizado como pretexto para omissão ou comodismo. Ou ainda ser assumido através de práticas voluntaristas. Deve ser reivindicado às autoridades competentes, em especial, o Estado. Isto exige participação e atuação política em diferentes fóruns. Exige também, quando necessário, a criação de novos fóruns e a apropriação dos tempos e espaços públicos e democráticos de discussão e de reivindicação política, citados anteriormente.

Enfim, o professor precisa desenvolver um olhar mais consciente para os dilemas que enfrenta na escola e ter condições de reconhecer as relações entre o que acontece no contexto escolar e o que acontece em contextos maiores dos quais a escola faz parte, ou seja, a comunidade em torno da escola, os sistemas de ensino, a sociedade como um todo. Defendemos, portanto, a conscientização e atuação política como algo que deve fazer parte do processo de formação de todos os professores.

2.2.5 – Tempos e espaços de enriquecimento do repertório cultural

Como última, mas não menos importante necessidade do trabalho docente, discutiremos agora sobre o enriquecimento do repertório cultural.

Não nos deteremos, neste momento, sobre a definição de cultura. Somente, que a escola é, ou pelo menos deveria ser, um espaço privilegiado de socialização de culturas. Não deve ser, portanto, um espaço de segregação cultural, ou de valorização de uma cultura dominante em detrimento de outras.

Os professores precisam ter um olhar crítico sobre esta questão. Para isso, precisam ter, juntamente com a formação teórica, um bom repertório cultural, através do acesso aos bens culturais disponíveis na sociedade.

Entretanto, dentro das condições de trabalho que lhe são proporcionadas, em especial na escola pública e, considerando o que já discutimos sobre a dignidade do professor, fica complicado considerar as suas condições de acesso aos bens culturais.

Neste momento, destacamos o seguinte:

Se o que se deseja é uma política de educação com mais democracia, então é preciso repensar a escola, analisar o seu currículo e redirecionar as suas ações para que seja superada essa crise da socialização. O primeiro passo para uma mudança de conduta no cotidiano é a conscientização de todos os envolvidos neste processo, e a compreensão destas dificuldades na vida coletiva. Nesse sentido, seria importante entender a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos e até dos (pré)conceitos que fomentam as práticas do cotidiano. Essa maior abrangência significa o transporte da vida do mundo relacional até o mundo pedagógico, ou seja, a inclusão, no currículo, da reflexão, da discussão e do entendimento de conceitos como identidade (cultural e social), alteridade, diferença, multiculturalismo, gênero, etnia, sexualidade, intolerância, preconceito, discriminação, violência, entre tantos outros. (LOPES & TORMAN, 2008, p. 56).

Considerando o que discutimos sobre a trajetória histórica da instituição escolar, o processo de democratização de seu acesso e a ampliação da heterogeneidade de seus públicos, não é possível continuar oferecendo um ensino pautado em públicos homogêneos, sob diversos aspectos, nos quais se inclui o aspecto cultural.

Neste sentido, quando falamos em ampliação do repertório cultural do professor, não nos referimos simplesmente ao consumo de uma cultura dominante, erudita ou elitista. Por outro lado, também não a excluimos. É

preciso que o professor saiba, reconheça e tenha condições de trabalhar com as diferentes identidades presentes na escola. Elas precisam ser consideradas no processo de elaboração dos currículos, das atividades, dos projetos pedagógicos, dos materiais didáticos e nas relações sociais que se estabelecem no cotidiano escolar.

Desta forma, falar em repertório cultural, tanto do professor quanto dos alunos, não significa valorizar uma determinada cultura em detrimento de outras. Significa reconhecer valores culturalmente distintos presentes na escola e refletir criticamente sobre este aspecto.

Nesta perspectiva, é imprescindível que a ampliação do repertório cultural dos professores faça parte de seu processo de formação. É de suma relevância, que se ofereça condições ou subsídios para que o professor tenha acesso aos bens culturais e que se preveja este tipo de investimento nas verbas e políticas públicas destinadas à educação, na composição das jornadas dos professores e do calendário escolar.

Assim, o professor precisa ter condições de acesso a: **cinema**, considerando tanto os filmes considerados como *cult*, como também aqueles filmes exibidos no circuito comercial, filmes infantis, documentários, enfim, filmes de diferentes gêneros, para que tenha melhores condições inclusive de seleção de filmes para uso pedagógico em sala de aula; **teatro; dança; música; exposições de arte; diferentes manifestações da cultura popular; museus; viagens**, para conhecer diferentes culturas, realidades sociais, geográficas e históricas presentes em seu próprio país e no mundo, bem como, aos **conhecimentos teóricos de enfoque cultural** produzidos sobre a educação.

Portanto, ampliar o repertório cultural dos professores é algo muito mais complexo que o simples consumo de bens culturais produzidos pela indústria cultural. É também, mas não somente isto. Além disso, não é uma questão de simples consumo, mas de posicionamento crítico frente à sua produção e

divulgação. Isto será possível quanto melhor forem as condições de acesso a eles e de formação teórica para analisá-los.

É ainda, uma questão de considerar as diferentes culturas da comunidade na qual se insere cada escola e reconhecer a maneira como isto influencia nas diferentes formas de conceber o conhecimento, de atribuir valores à escola, a determinadas práticas, a determinados padrões estéticos, sociais etc.

Enfim, considerar a questão cultural na escola, não pressupõe impor uma determinada cultura dominante sobre outra. Significa considerar a realidade de cada comunidade escolar, romper com a padronização dos currículos e desenvolvê-los a partir das necessidades locais de cada escola. É romper, também, com os preconceitos que se apresentam em relação a determinadas manifestações culturais. Não cabe à escola e aos professores definir e/ou emitir juízos de valor sobre qual cultura é melhor ou pior para ser selecionada e valorizada na escola. Esta seleção deve pautar-se no contexto específico de cada instituição, evitando, assim, que se imponha aos diferentes públicos escolares um currículo desprovido de sentido ou redundante por representar algo que talvez os alunos já tenham acesso através de outras esferas sociais de educação.

Assim, cada uma das diferentes formas de manifestação cultural tem sua origem, sua função, seu contexto. Pensar sobre esta questão no contexto escolar, implica, portanto, em lidar com um conceito mais abrangente de cultura. E isso impõe aos professores a necessidade de possuir um significativo repertório cultural e teórico, de modo que sejam capazes de estabelecer relações entre cultura e pedagogia, cultura e sociologia, cultura e filosofia, cultura e psicologia e, enfim, cultura e educação.

Finalizamos assim este segundo capítulo, considerando a seguinte afirmação:

O quadro da realidade social que encontramos hoje deixa claro os equívocos cometidos no passado, especialmente no que se refere ao papel dos sistemas educacionais na formação dos homens que construíram (e constroem) as nações modernas. O mundo de hoje se encontra, em sua grande maioria, mergulhado na violência, na degradação social, na miséria e na dor, onde pessoas, psicologicamente infelizes, vivem sob as tensões cada vez maiores da nova ordem política, econômica e social. (LOPES & TORMAN, 2008, p. 57).

É urgente que se resgate o valor social da educação, em especial a educação via escolarização como responsabilidade do Estado e como direito público e subjetivo tal como previsto no art. 208, § 1º da Constituição Federal Brasileira de 1988, como um bem capaz de resgatar os seres humanos da condição de miséria na qual se encontram. Miséria esta, considerada aqui, sob diferentes aspectos: miséria econômica, miséria política, miséria social, miséria ética. A educação pode não ser a causa nem a solução dos problemas sociais e do verdadeiro estado de degradação no qual se encontra a sociedade, mas deve e pode contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual e, portanto, mais justa. Isto passa pelo atendimento das necessidades inerentes ao trabalho de seus profissionais, em consonância com a garantia do direito a uma educação pública e de qualidade a todos os cidadãos brasileiros.

Capítulo 3 - As políticas públicas da Prefeitura de São Paulo para a educação

...a ideología fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser e a virar “quase natural”.

Paulo Freire

Neste capítulo discutiremos os aspectos relacionados ao segundo objetivo específico desta pesquisa, ou seja, caracterizar e discutir as ações e determinações da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, considerando seus programas, avaliações externas e documentos legais, tais como Portarias, Decretos e Comunicados, relativos ao Ensino Fundamental. Faremos uma seleção dos documentos que forem mais significativos, de acordo com o problema desta pesquisa e com os aspectos discutidos nos capítulos um e dois. Situiremos esta análise no período correspondente aos anos de 2007 a 2009.

Os documentos selecionados podem ser acessados na internet como complemento de leitura e reflexão acerca da temática discutida nesta pesquisa.

O período delimitado considera a promulgação da Lei nº 14.660 em dezembro de 2007, que reorganizou o quadro dos profissionais da educação, com suas respectivas carreiras e consolidou o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal da cidade de São Paulo, incluindo-se, portanto, os professores.

Para tanto, também será considerada a legislação complementar que regulamentou a referida lei, na forma de portarias, decretos e comunicados publicados nos dois anos subseqüentes e que possam elucidar o que é

considerado e implementado pelas políticas públicas em educação na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo e a maneira pela qual estas políticas vinculam-se aos resultados das avaliações externas.

Partimos do pressuposto de que, as avaliações não podem pautar-se apenas em dados numéricos, mas que precisam considerar as condições sociais, políticas, econômicas e culturais nas quais os resultados foram produzidos, ou seja, as condições e propostas de formação oferecidas aos professores, as condições de ensino, as especificidades de cada escola, enfim, todos os aspectos analisados no capítulo 2.

Portanto, analisaremos estes mesmos aspectos, agora a partir das políticas públicas para educação da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

3.1 – Tempos e espaços de formação e atuação docente, no contexto da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo

3.1.1 – Tempos e espaços de aprender e refletir

Os tempos e espaços de aprender e refletir discutidos aqui consideram a maneira pela qual é viabilizada a formação continuada dos professores na rede municipal de ensino de São Paulo e os momentos de estudo coletivo e reflexão sobre a prática.

Considerando a composição das jornadas de trabalho que são oferecidas aos professores, percebe-se que são previstos momentos de formação continuada na escola. Verificam-se, basicamente, dois tipos de jornada: a jornada básica do docente e a jornada especial de formação, uma vez que a antiga jornada básica, de vinte horas será extinta na vacância a partir

da reorganização da carreira com a lei 14.660/07. Estas jornadas são compostas na seguinte conformidade:

Art. 13. Observadas as condições previstas nesta lei, os docentes titulares de cargos de professor de educação infantil e ensino fundamental I e professor de ensino fundamental II e médio, poderão ingressar nas seguintes jornadas especiais de trabalho:

I - Jornada Especial Integral de Formação;

II - Jornada Especial de Trabalho Excedente;

III - Jornada Especial de Horas/Aula Excedentes;

Art. 15. As jornadas básicas e especiais de trabalho do docente correspondem:

[...]

II - Jornada Básica do Docente: 25 (vinte e cinco) horas aula e 5 (cinco) horas atividade semanais, correspondendo a 180 (cento e oitenta) horas aula mensais;

III - Jornada Especial Integral de Formação: 25 (vinte e cinco) horas aula e 15 (quinze) horas adicionais, correspondendo a 240 (duzentas e quarenta) horas aula mensais. (SÃO PAULO, Lei 14.660/07).

No entanto, analisando a composição destas jornadas com maior profundidade, verificam-se inúmeros aspectos que revelam o não atendimento às necessidades inerentes ao trabalho docente discutidas no capítulo 2.

Na jornada básica, das 30 horas que a compõem, 25 são destinadas exclusivamente à regência, restando apenas 5 horas-aulas semanais para todas as outras atividades que precisam ser realizadas pelos professores antes e após as aulas. É, portanto, um tempo irrisório para realização de tais atividades.

Na JEIF (Jornada especial integral de formação) são previstas 15 horas adicionais, sendo 8 para estudo coletivo e 7 para outras atividades. Melhora um pouco a condição de trabalho do professor, no entanto, também não é

suficiente, se considerarmos ainda que a maioria dos professores acumula cargos.

Outra questão a ser ressaltada a partir do art. 13 da Lei 14.660/07 citada acima, é que os professores poderão ingressar nas jornadas especiais e não deverão. O ingresso nas jornadas especiais se dá por opção anual do professor. Isto pode dificultar muito o trabalho coletivo e pedagógico nas escolas, o que pode refletir negativamente na qualidade do ensino.

Não são todos os professores que participam dos horários de formação e estudo coletivo desenvolvidos na escola. A grande maioria não participa, principalmente, em função do acúmulo de cargos, uma vez que o ingresso nestas jornadas é opcional.

Isto inviabiliza o trabalho de formação a ser realizado pelos coordenadores pedagógicos e o desenvolvimento de projetos, propostas interdisciplinares e a construção de uma proposta pedagógica mais sólida na escola, pois é muito difícil reunir um número significativo de professores para tais discussões.

Os únicos momentos em que se consegue reunir um bom número de professores são as quatro reuniões pedagógicas previstas no calendário anual e as reuniões de organização das escolas. Elas ocorrem na seguinte conformidade:

IV - períodos de organização das unidades:

[...] V - períodos destinados à análise, discussão e sistematização do projeto pedagógico e organização da unidade educacional: de 03 a 05/02/10;

VII - Jornadas Pedagógicas: dias 18 e 19/03/10 e 19/07/10, com suspensão de aulas;

Parágrafo único - As escolas municipais que compõem a estrutura organizacional dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) deverão reservar 01 (um) dia do período estabelecido no inciso V deste artigo para planejamento e elaboração

conjunta do Projeto Educacional Anual do CEU, sob a coordenação do respectivo Gestor.

[...] Art. 4º - No Calendário de Atividades das Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis), de Ensino Fundamental (Emefs) e de Ensino Fundamental e Médio (Emefms) e Escolas Municipais de Educação Especial (Emees), para 2010, deverão estar previstas as seguintes atividades: I - reuniões pedagógicas - no mínimo 4 (quatro), com suspensão de aulas (SÃO PAULO, Portaria nº 4.172 de 01/09/2009).

Constata-se, portanto, que os períodos nos quais é possível reunir um número significativo de professores são bastante restritos para se desenvolver a formação continuada, considerando o número de dias letivos previstos em cada ano (a legislação obriga que se tenha duzentos dias letivos) e tendo em vista que, inúmeras outras questões precisam ser discutidas e trabalhadas nestas reuniões. Organização do calendário, organização e definição das atividades e projetos a serem realizados pela escola, elaboração conjunta dos planos anuais de ensino, etc. Sobra muito pouco tempo para leituras, discussões teóricas e reflexões sobre a prática, que são realizadas nos horários de estudo coletivo, dos quais, não são todos os professores que participam.

Portanto, diante desta análise, constata-se que as jornadas de trabalho dos professores não contemplam as necessidades de formação continuada compatíveis com um ensino de qualidade.

Além disso, a partir dos documentos que foram levantados, constata-se que não há uma proposta efetiva de formação aos professores, na forma de cursos, palestras, seminários, etc. As poucas propostas de formação deste nível que são oferecidas são optativas e restritas a um número muito reduzido de professores. O fato de serem optativas, não significa que a participação do professor dependa simplesmente de sua vontade, pois, na maioria dos casos, ocorrem em horários de trabalho do professor, seja no próprio cargo da

prefeitura ou outro cargo de acúmulo, e o professor não pode se ausentar do trabalho para participar destas formações.

É imprescindível para a qualidade do ensino, que o professor tenha garantidos os espaços de formação continuada, tanto na própria escola, semanalmente, quanto através da participação em cursos, seminários e palestras.

Vejamos o que diz a Portaria que regulamenta o Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo:

1. Formação do coordenador pedagógico

A formação contínua deste grupo de profissionais será garantida pela DOT/SME em parceria com as DOTs-P das Coordenadorias de Educação, com vistas a atuarem na formação dos professores na complexa tarefa de alfabetizar. Este trabalho envolve momentos de formação, planejamento, acompanhamento e avaliação durante todo o ano letivo, conforme estabelece calendário a ser publicado anualmente. É importante destacar que esta formação, embora voltada para a alfabetização, deverá contribuir para a consolidação de um trabalho de qualidade e o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos, condição primeira para garantia do sucesso nas aprendizagens de todos os alunos da rede municipal de ensino de São Paulo. Essa formação contribui também para a organização da escola como espaço de formação, desenvolvimento de ações articuladas por todos os segmentos da comunidade educativa, potencialização dos espaços educativos e melhor utilização do tempo didático nas escolas e salas de aula com vistas a promover as aprendizagens dos alunos.

2. Formação dos professores

Todos os professores do 1º ano do Ciclo I, envolvidos no projeto “Toda Força ao 1º Ano do Ciclo I (TOF)” deverão participar da formação que acontecerá na sua unidade educacional, nos horários destinados ao trabalho coletivo, sob a responsabilidade e orientação do coordenador pedagógico e, em momentos específicos planejados pela DOT/SME, em

calendário a ser publicado oportunamente. As escolas deverão organizar os horários coletivos, de modo a garantir formação dos professores do 1º ano do Ciclo I. O planejamento, acompanhamento e avaliação do andamento dos trabalhos de sala de aula serão realizados a partir da ação de formação do coordenador pedagógico, pautada nos Guias de Orientações Didáticas e nas expectativas de aprendizagens. (SÃO PAULO, Portaria nº 5403/07).

Percebe-se, portanto, que a proposta de formação oferecida pela Prefeitura de São Paulo deposita grande parte da responsabilidade de formação sobre o coordenador pedagógico. No entanto, não garante condições efetivas para tal tarefa, uma vez que a participação dos professores nos horários de estudo coletivo é bastante restrita em função do acúmulo de cargos. Além disso, a própria formação que é oferecida aos coordenadores pedagógicos, também é questionável. O coordenador participa de reuniões mensais de formação nas diretorias de ensino, e tem a tarefa de multiplicar esta formação aos professores da escola em que trabalha.

O Programa Ler e Escrever prevê ainda, a formação de turmas de projetos intensivos no ciclo I, chamadas de PIC, para alunos que chegam ao 3º e 4º anos com defasagem em alfabetização, e o Programa Ler e Escrever em todas as áreas do conhecimento para o ciclo II. Toda a responsabilidade de colocar este projeto em prática e fazer com que ele dê certo, através de ações de formação, é do coordenador pedagógico.

Para isso, o coordenador recebe uma formação medíocre e condições precárias de desenvolvimento da formação continuada na escola, considerando todas as questões que já foram expostas até aqui.

A formação oferecida em momentos específicos, citada na Portaria, se dá, como já esclarecido, em caráter optativo e, portanto, é inacessível à maioria dos professores que acumulam cargos.

Vemos também, que a referida portaria cita a publicação de guias de orientações didáticas e de expectativas curriculares. A grande maioria dos professores que acumulam cargos, podem lê-los e estudá-los após as dez horas que passam, em média, por dia na sala de aula, talvez durante a madrugada.

Além disso, é uma proposta que impõe a homogeneização do currículo, não considera as especificidades de cada escola e trata o professor e demais profissionais da educação como objetos, no sentido de que lhes impõe a tarefa de executar propostas prontas oferecidas em guias e orientações didáticas e curriculares, sem a devida participação em seu processo de elaboração e sem considerar as concepções e pressupostos filosóficos que pautam os projetos pedagógicos de cada escola.

A legislação até dá uma abertura para que as escolas elaborem e desenvolvam os seus próprios projetos e o seu currículo. No entanto, as políticas da Secretaria Municipal de Educação não viabilizam isso, optando por investir massivamente na produção de guias e cadernos de apoio, com propostas de formação deficientes e impossíveis de serem colocadas em prática efetivamente.

Para finalizar esta análise sobre os tempos e espaços de formação, ressaltamos que há ainda outros dispositivos que impedem que o processo de formação continuada dos professores seja realizado adequadamente. Vejamos o que diz a portaria que dispõe sobre as etapas de escolha/atribuição de classes/blocos de aulas aos professores da rede municipal:

Art. 2º – O ingresso em JEIF é condicionado, obrigatoriamente, à escolha/atribuição de 25 (vinte e cinco) horas-aula de regência para períodos iguais ou superiores a 30 (trinta) dias, previamente definidos, devendo ser observado, com relação à opção do Professor, o disposto no artigo 24 da Lei 14.660/07, e na pertinente Portaria SME. (SÃO PAULO, Portaria nº 5745/09).

O disposto no artigo 24 citado acima é o seguinte:

Art. 24. O ingresso do docente na Jornada Especial Integral de Formação dar-se-á mediante opção anual, desde que completado o número de horas aula que obrigatoriamente compõem a referida jornada, na forma que dispuser ato do secretário municipal de Educação.

§ 1º. Em regime de acúmulo lícito de cargos docentes no magistério municipal, o profissional somente poderá optar pela Jornada Especial Integral de Formação por um dos cargos. (SÃO PAULO, Lei 14.660/07).

Com a reorganização da carreira do magistério, através da Lei 14.660/07, ampliou-se o módulo de professores nas escolas, além das vagas existentes para regência de aulas. A cada ano, as classes ou blocos de aulas são atribuídos aos professores de cada escola, de acordo com uma ordem de classificação. Os professores que não conseguem regência de aulas/classes ficam disponíveis na escola diariamente, para exercer diversas atividades, entre as quais, a principal delas é a substituição de professores faltantes ou em licença. Estes professores também fazem parte do quadro da escola e, portanto, deveriam exercer os mesmos direitos de formação. A qualquer momento, ou no ano seguinte podem assumir a regência de classes/aulas. No entanto, conforme citação acima, somente quando estiverem na carga completa de 25 (vinte e cinco) horas-aula de regência para períodos iguais ou superiores a 30 (trinta) dias é que poderão participar das atividades de formação, mesmo que tenham optado pela JEIF.

Por fim, concluímos que prevalece na rede municipal de ensino de São Paulo, o instrucionismo criticado por Demo (2006, p. 87) e que discutimos no capítulo 2. Não há uma oferta de formação permanente adequada às necessidades do trabalho docente, o que inviabiliza a qualidade do ensino e a elaboração e o desenvolvimento de currículos adequados às especificidades de cada escola.

3.1.2 – Tempos e espaços de ensinar

Os tempos de ensino dos professores, do ponto de vista legal, referem-se, essencialmente, ao tempo da aula: números de aulas previstas semanal, mensal e anualmente, tempo de cada hora/aula, número de dias letivos anuais. No entanto, considera-se apenas o tempo em que os professores estão com os alunos.

Considerando a maneira como entendemos os tempos de ensinar nesta pesquisa e, comparando com o que discutimos no item anterior sobre as jornadas dos professores na rede municipal de ensino de São Paulo, constatamos que o tempo de ensino é entendido de uma maneira bastante restrita.

Na jornada básica do docente (JBD), são previstas cinco horas/aula semanais, sendo três na escola e duas em local de livre escolha do professor, que são chamadas de hora atividade, para realização de atividades extra-classe conforme prevê o art. 16 da Lei 14.660/07.

Art. 16. Compreende-se por hora atividade o tempo de que dispõe o docente para o desenvolvimento de atividades extraclasse, dentre outras:

I - reuniões pedagógicas;

II - preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico e correção de avaliações. (SÃO PAULO, Lei 14.660/07).

Assim, verificamos que o tempo oferecido nestas jornadas não atende às necessidades de desenvolvimento de uma aula de qualidade, considerando a concepção de aula defendida nesta pesquisa, ou seja, que integra as

atividades que precisam ser realizadas pelos professores, antes, durante e depois dos momentos em que os professores estão com seus alunos.

Além disso, verificamos que o artigo citado prevê, ainda para estas horas atividades, momentos para reuniões pedagógicas.

É claramente perceptível que, cinco horas aulas semanais são insuficientes para realização de todas as atividades que precisam ser realizadas por um professor, antes e depois das vinte e cinco horas aula em que ele deve estar com seus alunos. E ainda falta o tempo para estudos, leituras, formação continuada, que não são previstos na jornada básica.

Mesmo na JEIF (Jornada Especial Integral de Formação), o tempo é inadequado, pois, das quinze horas aulas previstas nesta jornada, além das vinte e cinco em que o professor deve estar com seus alunos, oito são para formação continuada na escola. Restando apenas sete para as demais atividades.

Se acrescentarmos a esta análise a consideração sobre o salário medíocre que o professor recebe por estas aulas, a conseqüente necessidade de acúmulo de cargos e as conseqüências que isto acarreta para o seu trabalho, verificamos que o professor não é atendido em suas necessidades para um ensino de qualidade.

Sobre os espaços de ensino, são extremamente restritos à sala de aula. Não se encontra na legislação municipal relativa à educação, ações da prefeitura de São Paulo que contribuam para o desenvolvimento de uma educação mais abrangente, no sentido de que o professor tenha condições de utilizar diferentes espaços na escola e que possa desenvolver atividades de estudo do meio, saídas pedagógicas e de enriquecimento do repertório cultural dos alunos.

Verifica-se a construção de escolas com espaços cada vez mais restritos, com cada vez menos espaços ao ar livre, espaços arborizados e espaços para exploração de outras atividades como: anfiteatro, laboratórios,

sala de artes, salas multiuso, etc. Em geral o professor possui apenas a sua própria sala de aula com as carteiras e uma lousa.

Todas as escolas da rede municipal de São Paulo possuem sala de informática educativa e sala de leitura. A frequência de utilização destes espaços é de apenas uma hora aula por semana para cada turma. As aulas oferecidas nestes espaços são ministradas por professores designados para tal função e sem a participação do professor regente ou do professor especialista no caso do ciclo II. Em geral, é nos momentos em que os alunos estão nestas aulas que os professores realizam a sua hora atividade. Isto inviabiliza um trabalho integrado entre os professores regentes e especialistas e os professores das salas de leitura e informática. Além disso, uma hora aula por semana é muito pouco e restringe bastante a utilização destes espaços enquanto possibilidade de promover a ampliação das possibilidades de aprendizagem dos alunos e de enriquecimento das aulas.

Há um programa de visitas monitoradas oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, através do qual são oferecidas visitas gratuitas a diferentes locais, aos alunos da rede municipal de ensino, com monitoria e transporte. No entanto, é um programa extremamente limitado do ponto de vista da sua abrangência, pois não permite que as escolas consigam levar um número significativo de alunos.

Em geral, as diretorias de ensino recebem a inscrição das escolas que tem interesse em levar seus alunos nas visitas monitoradas que são oferecidas e oferecem quarenta vagas para cada escola com o intuito de contemplar um número maior de escolas. Na grande maioria das vezes, o número de escolas interessadas é maior que o de vagas. Assim, é feito um sorteio. E a escola sorteada, precisa definir um critério para selecionar os alunos que participarão da visita. Desta forma, é um programa que surte efeitos pouco significativos na ampliação do repertório sócio-cultural dos alunos e na possibilidade de desenvolvimento de um trabalho mais sistematizado pelos professores, em função do número de alunos que são atendidos. Ou seja, os professores não

conseguem desenvolver um trabalho com todos os alunos, a partir destas visitas, porque é um número muito pequeno de alunos que participa.

Este programa de visitas monitoradas é um investimento que não atende a todos os alunos e às necessidades de cada escola em termos de desenvolvimento de atividades extraclasse e saídas pedagógicas, de acordo com seus próprios projetos. Pois, qualquer saída que a escola queira fazer exige custos com os quais, em geral, a escola e os alunos não podem arcar.

3.1.3 – Tempos e espaços de viver e trabalhar com dignidade

Uma das questões inerentes à discussão sobre a dignidade do professor é a questão salarial. O salário que é pago aos professores, ainda está longe de oferecer condições dignas de vida e de trabalho. Com o salário que recebe o professor não consegue garantir dignamente a sua sobrevivência e, portanto, precisa acumular cargos. Consequentemente vive correndo de uma escola para outra, de uma sala de aula a outra, não se alimenta adequadamente, não tem condições financeiras de investir em livros, participar de atividades culturais etc.

A Prefeitura de São Paulo não desenvolve uma política de valorização dos professores, no sentido de oferecer condições para que possam viver e trabalhar com dignidade. Opta por uma política punitiva vinculada à substituição de salários por abonos e gratificações.

A política de gratificações desenvolvida pela Prefeitura de São Paulo considera o desempenho dos professores e demais servidores, principalmente no que se refere à frequência no trabalho e ao desempenho das escolas quanto ao índice de ocupação escolar, ou seja, a relação percentual existente entre a capacidade de atendimento da unidade e o número de crianças ou alunos efetivamente atendidos.

É uma política neoliberal de maximização de recursos em detrimento da qualidade do ensino e de responsabilização individual das escolas e profissionais da educação, eximindo o poder público de suas responsabilidades de garantir condições adequadas de trabalho aos servidores municipais, em especial os professores e de garantir os espaços, os meios e os recursos necessários e compatíveis com um ensino de qualidade.

Assim, as escolas são punidas se não ocuparem todas as vagas previstas para sua ocupação, deixando as classes lotadas, ainda que não haja demanda suficiente para isso.

A maneira de garantir a frequência do professor, não é oferecendo condições adequadas de descanso, de manutenção da sua saúde física, mental e emocional e de satisfação com seu próprio trabalho através de condições dignas de trabalho. Mas sim, através de ações punitivas como pode ser verificado na Lei 14.938/09 que institui o prêmio de desempenho educacional e o Decreto 51.160/09 que define os critérios para pagamento da segunda parcela deste prêmio.

O número de alunos que compõem as turmas de ensino fundamental é ainda muito elevado. Conforme determina a Portaria 4.722/09 que dispõe sobre a organização das unidades educacionais para o ano de 2010, o número de alunos para cada turma é o seguinte:

Art. 20. As classes do 1º ano do ciclo I do ensino fundamental regular serão formadas com até 32 (trinta e dois) alunos.

§ 1º Nos demais anos do ensino fundamental regular, as classes devem ser formadas com até 35 (trinta e cinco) alunos. (SÃO PAULO, Portaria nº 4.722/09).

Repare-se que a legislação determina que as classe podem ser formadas com até 32 (trinta e dois) alunos no primeiro ano e com até 35 (trinta e cinco) alunos nos demais anos do ensino fundamental. No entanto, as escolas que não ocuparem as suas classes com exatamente este número,

serão prejudicadas no recebimento da gratificação por desempenho educacional em função do índice de ocupação escolar.

Além disso, é um número muito elevado para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, considerando as necessidades e demandas da sociedade atual e dos novos públicos escolares, conforme discutimos no capítulo 2.

Constatamos, portanto, que as políticas públicas para a educação da Prefeitura de São Paulo, considerando as condições de formação oferecidas aos professores, condições de ensino e política salarial, não oferecem condições de vida e de trabalho dignas de um professor e compatíveis com uma efetiva qualidade do ensino.

3.1.4 – Tempos e espaços de conscientização e atuação política

Considerando o que defendemos no capítulo 2, ou seja, que os professores precisam se organizar coletivamente e participar de espaços democráticos de discussão das questões educacionais, vejamos então, como isso ocorre na rede municipal de ensino de São Paulo.

Em termos legais, verifica-se o direito garantido a todos os servidores e profissionais da educação, à participação em eventos e reivindicações trabalhistas via sindicato.

Anualmente, é publicada a portaria que define os critérios para que os professores e demais servidores participem de eventos sindicais. Em 2009, estes critérios foram definidos pela Portaria 1.591/09 que dispõe sobre a dispensa de ponto aos filiados para participação em eventos programados pelo SINPEEM (Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo).

Além do SINPEEM, há outros sindicatos dos quais os servidores podem participar das reuniões e demais atividades desenvolvidas anualmente com dispensa de ponto. A forma de participação é definida da seguinte forma pela referida Portaria:

Art. 1º - Fica autorizada a dispensa do ponto do dia, inclusive do referente ao cargo em acumulação, aos afiliados para participarem de reuniões e eventos programados pelo SINPEEM no ano de 2009, na seguinte conformidade:

I - Reunião com Representantes Sindicais: 2 (dois) representantes por unidade de trabalho, nas seguintes datas: 27/02/09, 27/04/09, 23/06/09, 19/08/09 e 01/10/09.

II - Congresso Anual de Educação - delegados eleitos: período de 27/10/09 a 30/10/09.

III - Cursos de Formação Sindical: dias 19/05/09 e 19/06/09.

IV - Reunião do Conselho Geral do Sindicato: dias 02/03/09, 07/05/09, 25/08/09 e 07/10/09.

Art. 2º - Os profissionais de educação afiliados a mais de um Sindicato deverão optar por um deles, anualmente e de forma expressa e irretratável, para usufruírem das dispensas de ponto de que trata esta Portaria, cabendo a cada unidade de trabalho o pertinente registro das opções realizadas.

Art. 3º - Após o encerramento dos eventos, os participantes deverão multiplicar aos seus pares, nas unidades de trabalho, os conteúdos debatidos e as conclusões alcançadas. (SÃO PAULO, Portaria nº 1.591/09).

Além das Portarias que são publicadas anualmente, há também uma legislação que deve ser de conhecimento de todos os servidores, incluindo-se os professores, e que, além de definir os deveres de todo servidor municipal, define também os seus direitos. Uma das leis mais importantes que compõem esta legislação é a Lei nº 8.989, de 29 de outubro de 1979 que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo e dá providências correlatas. Vejamos alguns aspectos importantes desta lei no que se refere a alguns direitos e proibições:

Art. 175 - O Município poderá promover, na medida de suas possibilidades e recursos, assistência ao funcionário e a sua família, na forma que a lei estabelecer.

§ 1º - A assistência de que trata este artigo compreenderá:

I - condições básicas de segurança, higiene e medicina do trabalho, mediante a implantação de sistema apropriado;

II - previdência, assistência médica, dentária e hospitalar, sanatórios;

III - cursos de aperfeiçoamento e especialização profissional, atualização e extensão cultural;

IV - conferências, congressos, simpósios, seminários, círculos de debates, bem como publicações e trabalhos referentes ao serviço público;

V - viagens de estudo e visitas a serviços de utilidade pública para aperfeiçoamento e especialização profissional;

VI - colônias de férias, creches, centros de educação física e cultural, para recreio e aperfeiçoamento moral e intelectual dos funcionários e suas famílias, fora das horas de trabalho.

[...]

Art. 179 - É proibida ao funcionário toda ação ou omissão capaz de comprometer a dignidade e o decoro da função pública, ferir a disciplina e a hierarquia, prejudicar a eficiência do serviço ou causar dano a Administração Pública, especialmente:

[...]

XI - incitar greves ou a elas aderir;

Revogado pelo Artigo 3º da Lei nº 10.806, de 27 de dezembro de 1989. O Artigo 4º dessa mesma lei garante o direito:

Art. 4º - É assegurado o direito de greve aos servidores públicos municipais, observado o disposto no artigo 37, inciso VII, da Constituição da República Federativa do Brasil. (SÃO PAULO, Lei nº 8.989/1979).

Um dos pontos que chamam a atenção no trecho acima, da referida lei, é que, inicialmente, houve a tentativa de se impedir legalmente a possibilidade

de adesão a greves aos funcionários públicos municipais. Felizmente, este direito é assegurado pela Constituição Federal.

Quanto aos demais aspectos, cabe aos professores e demais servidores reivindicar o cumprimento de seus direitos pelo poder público. A lei fala em possibilidades e recursos do município. No entanto, deve-se reivindicar a valorização e garantia de condições dignas de vida e de trabalho aos servidores e principalmente aos professores, como prioridade de aplicação dos recursos públicos, através do pagamento de salários compatíveis com as necessidades básicas de todo ser humano e condições de trabalho adequadas, objetivando a garantia de serviços públicos e ensino de qualidade, considerando a educação como um dos serviços essenciais a serem oferecidos à população.

Há ainda os espaços das reuniões de Conselho de Escola e de APM (Associação de Pais e Mestres), onde são definidas inúmeras questões específicas da escola e de prioridade de aplicação dos recursos, com a participação de professores, funcionários, alunos e seus familiares.

Portanto, verifica-se que os tempos e espaços de conscientização e atuação política são previstos legalmente. Compete a todos os professores, e demais profissionais da educação apropriar-se destes espaços, reivindicar e se dispor a participar de momentos de discussão com seus pares na escola para discutir, não somente as questões relativas aos direitos trabalhistas, mas também, as questões relativas a educação e suas relações com questões mais amplas, tais como: conjuntura internacional, nacional e municipal, política educacional, questões locais de cada escola e a promoção de ações educativas inerentes as necessidade locais de cada instituição.

Assim, sem perder de vista seus deveres e obrigações, os professores e demais profissionais da educação devem fazer uso de seus direitos enquanto cidadãos e enquanto profissionais da educação. Felizmente vivemos numa sociedade democrática do ponto de vista legal. Apesar disso, há muita coisa que não foi democratizada ainda em nossa sociedade, incluindo-se o acesso a

uma educação pública de qualidade. Cabe a todos os cidadãos que necessitam e reconhecem a importância da escola pública, fazer uso dos espaços democráticos de discussão e atuação políticas e reivindicar seus direitos.

3.1.5 – Tempos e espaços de enriquecimento do repertório cultural

Diante de tudo o que já discutimos até aqui sobre a política educacional da Prefeitura de São Paulo, pode-se constatar que as possibilidades de enriquecimento do repertório cultural dos professores são bastante restritas.

Não há nenhuma ação efetiva, programa ou subsídio desenvolvido pela Prefeitura de São Paulo, no sentido de promover o enriquecimento do repertório cultural dos professores.

É sabido, principalmente quando falamos da cidade de São Paulo, que há muitas atividades culturais que são oferecidas gratuitamente e portanto são acessíveis a todos que tenham interesse.

No entanto, considerando a discussão que fizemos no capítulo 2, a ampliação do repertório cultural dos professores não se restringe apenas ao consumo de bens culturais produzidos pela indústria cultural, apesar de incluir também o acesso a eles. E, quando falamos de formação do repertório cultural de professores, não dá para ficar na dependência apenas de atividades gratuitas.

Incluem-se ainda nesta discussão, a necessidade de formação teórica e crítica frente à questão cultural na escola.

Para não deixar de citar, as únicas ações de promoção cultural desenvolvidas pela Prefeitura de São Paulo, referiram-se ao evento que recebeu o nome de “Valeu Professor”, que promove algumas atividades oferecidas aos educadores da rede municipal de ensino somente durante o

mês de outubro, em função do dia dos professores comemorado neste mês, envolvendo visitas a exposições, shows musicais, entre outras atividades. Para participar destas atividades, os educadores da rede devem se inscrever ou retirar seus convites cujo número de vagas é limitado para cada atividade. Houve também a distribuição do cartão do educador, que dá direito a descontos na compra de livros em livrarias conveniadas.

A iniciativa não deixa de ser válida, no entanto não é o que defendemos no capítulo 2, enquanto necessidade do trabalho docente e enquanto aspecto relevante para a formação dos professores.

Finalizamos, portanto, este terceiro capítulo com a seguinte afirmação de Pedro Demo (2006, p. 88):

[...] pode-se afirmar que se exige desses professores uma penca de milagres e não lhes damos condições honestas de atuação profissional. Urge cuidar do professor, se quisermos que cuide do aluno. Significa dizer que não basta toda argumentação científica disponível. É sobretudo imprescindível atingir sua alma, emoção, crenças e valores. Não se trata de mudar de camisa. Trata-se de mudar de cultura e isto é empreitada hercúlea, aberta e incerta. No fundo, não faz sentido exigir de alguém desempenhos inauditos, se não garantimos mínimas condições de trabalho.

Os professores da rede municipal de ensino se deparam com inúmeras exigências, guias de orientações didáticas e curriculares, cadernos de apoio, metas de alfabetização e avaliações externas, sem a contrapartida de uma política educacional que garanta condições adequadas de formação a todos os professores, número de alunos por turma compatível com as exigências e demandas sociais e os novos públicos escolares, condições dignas de vida e de trabalho. Devem interagir com públicos extremamente heterogêneos, impor-

lhes um modelo homogêneo de ensino e exercer a docência num contexto escolar ultrapassado.

Assim, os professores, sem desconsiderar a parcela de responsabilidade que lhes cabe, convivem diariamente com a pobreza de uma política educacional equivocada e submissa aos anseios da sociedade capitalista, que geram fortes carências de formação e de condições de trabalho e que culpabilizam e responsabilizam individualmente os professores por todas as mazelas e fracassos da educação.

Considerações Finais

Chegamos ao final desta pesquisa com a tarefa de cumprir nosso terceiro e último objetivo específico de discutir os fatores que interferem e de que forma interferem no trabalho dos professores a luz da análise teórica e documental desenvolvida e desvelar a relação que pode ser estabelecida entre as políticas públicas para a educação implementadas pela Prefeitura da cidade de São Paulo e as necessidades e especificidades do trabalho docente.

Partimos de alguns pressupostos. Pressuposto de que a docência é um trabalho, uma profissão e que, portanto, precisa ser tratada como tal pela sociedade e pelas políticas públicas para a educação. Pressuposto de que a docência possui fortes especificidades que a diferem de outras formas de trabalho. E pressuposto de que a docência possui algumas necessidades que, quando não atendidas, interferem fortemente em seu resultado.

Portanto a docência, como qualquer atuação humana no mundo, não é uma ação isolada, mas situada em um determinado contexto composto por inúmeros fatores que influenciam esta ação. Neste caso, fatores humanos, sociais, políticos e econômicos.

Neste sentido, consideramos o contexto específico do trabalho docente que é a instituição escolar, que por sua vez, situa-se e vincula-se a contextos mais amplos que, nesta pesquisa, são as políticas públicas para a educação da rede municipal de ensino de São Paulo que, obviamente, relacionam-se com as políticas educacionais brasileiras.

Vivemos numa sociedade capitalista, com uma política neoliberal que supervaloriza resultados, evidências, valores de mercado e consumo e cujas políticas educacionais submetem-se aos padrões, tendências e exigências das grandes organizações internacionais e à uma concepção mercadológica da educação, com conseqüente imposição de modelos homogêneos de currículo e

de redução e racionalização dos gastos e investimentos em educação. Portanto, subordinam a educação a uma racionalidade econômica e à lógica da relação custo benefício.

A política educacional desconsidera o principal fator que caracteriza a especificidade da docência que é a natureza humana de seu objeto de trabalho. Desconsidera que o professor trabalha com uma coletividade de alunos que possuem, cada um, as suas individualidades. Desconsidera, ainda, as necessidades locais de cada escola.

Desta forma, os fatores que interferem no exercício da docência relacionam-se às necessidades inerentes a um ensino de qualidade. Para isso, o professor precisa de saberes, de dignidade e de consciência política.

Saberes teórico-científicos, saberes técnicos, saberes disciplinares e saberes da experiência, adquiridos através de uma formação inicial qualificada e que ofereça boas condições de ingresso na profissão, condizente com as exigências da sociedade atual e dos novos públicos escolares. E formação continuada ao longo de toda a carreira, na escola e através de parcerias com as universidades públicas, pois para ser professor, não basta qualquer formação. Deve-se partir de uma concepção ampla e integrada de formação que considere os diferentes tempos e espaços de exercício da docência, possibilitando e garantindo o acesso a diferentes formas de conhecimento e de aprendizagem: prática reflexiva, interação com seus pares, leituras, participação em atividades sócio-culturais, cursos, palestras, seminários.

Dignidade entendida como a garantia de se ter condições adequadas de vida e de trabalho, para que o professor consiga lidar com as expectativas e demandas da sociedade atual e a diversidade dos novos públicos escolares, com uma carga de trabalho compatível com suas possibilidades, para que não seja responsabilizado por algo impossível de se cumprir.

Consciência política para que não se deixe abater pelas dificuldades de seu cotidiano profissional, conseguindo enxergar além dos problemas

imediatos e perceber a realidade numa perspectiva mais abrangente. Para que lute pelo seus direitos enquanto profissional da educação, em defesa da escola pública, em defesa de um ensino de qualidade e para que as políticas públicas tratem a educação como prioridade social e política.

Nos últimos anos, verifica-se uma crescente aversão aos estudos e discussões sobre os direitos e interesses da categoria docente e às críticas sobre as suas condições de trabalho. Isto está relacionado a uma preocupação, que é legítima, com a difusão de discursos vitimistas e corporativistas e com a mediocrização do trabalho docente, através da exposição do professor à condição de “coitadinho”.

No entanto, o que esteve em questão nesta pesquisa, não é uma crítica medíocre, vitimista e corporativista. O que evidenciou-se aqui, é que as discussões e estudos sobre o contexto de trabalho dos professores, em especial da escola pública, são extremamente necessários. Os professores não são simples vítimas nem “coitadinhos”. São profissionais que precisam de formação qualificada, condições de trabalho e dignidade para exercer a sua profissão adequadamente, de modo compatível com a qualidade do ensino.

Considerando o que discutimos nos três capítulos, a relação que podemos estabelecer entre as especificidades e necessidades do trabalho docente e as políticas públicas para a educação da rede municipal de ensino de São Paulo é de incompatibilidade. Estas políticas são incompatíveis com o que discutimos sobre as especificidades e necessidades inerentes ao trabalho do professor e com um ensino de qualidade.

Não negamos a existência de professores medíocres. Isto não significa que todos ou que a maioria dos professores são medíocres. Muitas vezes os professores expressam falas e atitudes aparentemente medíocres, mas que na verdade, são estratégias de defesa e desabafo frente a situação de verdadeiro descaso que vivenciam na educação. O discurso sobre a mediocridade docente, que já transformou-se num clichê, assim como os discursos vitimistas

e corporativistas, tem contribuído para dar falsa legitimidade às políticas neoliberais.

No discurso de alguns professores, em momentos de crítica e desabafo, pode-se perceber dois aspectos importantes: o **conservadorismo** e o **oportunismo**. Quando se questiona sobre os desafios colocados hoje para a docência, a postura dos alunos frente aos estudos e a maneira como o ensino se organiza atualmente, percebe-se que, por um lado, alguns professores demonstram uma postura saudosista em relação a escola. Estes professores, constantemente se remetem ao tempo em que foram alunos quando o ensino era seriado e os alunos tinham “medo” de serem reprovados; o ensino, mesmo sendo tradicional, era “bom” pois os alunos aprendiam. Quando se discute sobre pesquisas recentes relacionadas ao ensino da matemática, leitura, escrita e alfabetização, por exemplo, defendem que todos nós fomos alfabetizados e ensinados da maneira tradicional e aprendemos. Não consideram que, na verdade, não era a escola que ensinava melhor, mas que somente os alunos que tinham uma condição de vida mais favorável aos estudos é que conseguiam concluí-los. Os demais, iam sendo excluídos no decorrer do processo de escolarização. A realidade atual é que, os alunos que antes eram excluídos agora permanecem na escola. Esta constatação, implica diretamente na qualificação do trabalho dos professores, uma vez que se coloca como um desafio a ser superado pelo sistema educacional como um todo. Entretanto, tal carga de responsabilidade é constantemente despejada sobre os professores pela sociedade e pelos governos. A mídia constantemente difunde situações isoladas e reportagens tendenciosas, que levam a população a acreditar que todos os problemas da educação pública estão relacionados a falta de responsabilidade dos professores, às suas faltas ao trabalho, enfim, que são os grandes responsáveis pelo fracasso da educação.

O discurso oportunista defende o direito a faltar em função das condições colocadas, defende o emprego e o acúmulo de cargos, numa

perspectiva corporativista e de atribuir ao sistema todos os problemas da educação.

Defender a docência de maneira corporativista é assumir um posicionamento conservador, no sentido de contribuir para que a situação educacional permaneça como está o que justifica certas práticas como faltas abusivas, ineficiência, etc.

Defendemos uma crítica progressista, numa perspectiva transformadora. Não precisamos legitimar um posicionamento corporativista, mas sim de transformação, crítica e luta contra as causas que interferem negativamente no trabalho do professor.

Se tivermos que falar em mediocridade, falaremos das políticas públicas para a educação que desvirtuam a função da escola, o sentido do trabalho escolar e o papel do professor, através da imposição de uma padronização do ensino, da subordinação da educação à lógica de mercado, limitando os recursos para a educação e tratando professores e alunos como objetos. Investem em ações punitivas, meritocracia, política de bônus e gratificações aos professores em vez de salários reais, uso das verbas educacionais para o assistencialismo, propostas de formação inadequadas, além de não investir em políticas sociais paralelas a educação.

Os resultados das avaliações externas revelam a baixa qualidade do ensino, mas não revelam as suas causas. Não revelam as condições sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais nas quais os resultados foram produzidos. Não revelam as condições de trabalho e de formação dos professores. Não revelam a mediocridade das políticas públicas para a educação que não a tratam como prioridade social e política e dificultam a possibilidade de as escolas desenvolverem seus próprios projetos de acordo com as necessidades locais de cada instituição.

Por fim, é preciso rever o modelo de organização das instituições escolares e as expectativas que são depositadas sobre esta instituição e que

desvirtuam sua função. É preciso ainda, considerar a diversidade de seus públicos que, inseridos num modelo homogêneo e padronizado de ensino, vivenciam constantes situações de fracassos e expectativas frustradas.

A educação não é passaporte para ascensão social e para inserção no mercado de trabalho. Ela pode e deve contribuir para isso, mas não é garantia de que isso aconteça.

Portanto, é urgente que se resgate o verdadeiro valor da educação enquanto direito de todo cidadão a um ensino de qualidade e que deve ser garantido pelo Estado via escolarização.

Referências

Referências Bibliográficas

ANDRE, Marli. **A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores**. Educação, Porto Alegre, v.32, n.3, p.270-276, set./dez. 2009.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEMO, Pedro. **Aposta no Professor:** cuidar de viver e trabalhar com dignidade. Porto Alegre: Mediação, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

LOPES, Kátia de Conto e TORMAN, Ronalisa. **O Educador frente às diversidades da contemporaneidade**. In: KRONBAUER, Selenir C. G. e SIMIONATO, Margareth F. Formação de Professores: Abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008. (p. 49-70).

NOVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NOVOA, A. **O Passado e o Presente dos professores**. In: NOVOA, Antonio (Org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1999. (p. 13-34).

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NOVOA, Antonio (Org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1999. (p. 93-124).

CAVACO, M. H. **Ofício do professor:** o tempo e as mudanças. In: NOVOA, Antonio (Org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1999. (p.155-191).

OLIVEIRA, Romualdo Portela de & ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso comum a consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2002a.

_____. **A filosofia na formação do educador**. In: Educação: Do Senso comum a consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2002a, (p. 9-24).

_____. **Educação brasileira: problemas**. In: Educação: Do Senso comum a consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2002a, (p.131-144).

_____. **Educação brasileira contemporânea: obstáculos, impasses e superação**. In: Educação: Do Senso comum a consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2002a, (p.175-205).

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2002b.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WEISZFLOG, Walter. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Melhoramentos, 2010. Versão digital disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues>. Acesso em 28 de abril de 2010.

Referências documentais

Documentos eletrônicos:

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL – INAF. Um balanço dos resultados de 2001 a 2005. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_5anos_completo.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2010.

Leis:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** - promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 de julho de 2010.

SÃO PAULO. **Lei nº 8.989, de 29 de outubro de 1979**. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, 1979. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 03 de maio de 2010.

_____ **Lei nº 14.660 de 26 de dezembro de 2007**. Reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434 de 1992, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo, 2007. Disponível em <<http://www.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 de abril de 2010.

_____ **Lei nº 14.938, de 30 de junho de 2009**. Institui o Prêmio de Desempenho Educacional e revoga as leis e os dispositivos legais que

especifica. São Paulo, 2009. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 08 de maio de 2010.

Portarias:

SÃO PAULO. **Portaria nº. 4.507 de 30 de agosto de 2007.** Institui, na rede municipal de ensino, o programa “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” para a educação infantil e ensino fundamental e dá outras providências. São Paulo, 2007. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 10 de junho de 2010.

_____ **Portaria nº. 5.387 de 16 de novembro de 2007.** Institui os quadros curriculares para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (Emefms) e Escolas Municipais de Educação Especial (Emees), e dá outras providências. São Paulo, 2007. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 10 de junho de 2010.

_____ **Portaria nº. 5.403 de 16 de novembro de 2007.** Reorganiza o programa “Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal” nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (Emefms) e Escolas Municipais de Educação Especial (Emees). São Paulo, 2007. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 10 de junho de 2010.

_____ **Portaria nº. 645 de 24 de janeiro de 2008.** Estabelece a duração da hora/aula e hora/trabalho das jornadas dos professores da rede municipal de ensino. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 647 de 24 de janeiro de 2008.** Dispõe sobre procedimentos preliminares para cumprimento dos dispositivos da Lei nº

14.660, de 26/12/07 referentes às jornadas docentes de trabalho, pelos professores em exercício na rede municipal de ensino, e dá outras providências. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 648 de 24 de janeiro de 2008.** Estabelece normas e procedimentos para a formalização das opções pela manutenção do cargo de professor adjunto e pela permanência na Jornada Básica do Professor, instituída pela Lei nº 11.434/93. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 1.003 de 14 de fevereiro de 2008.** Institui quadro de lotação de profissionais nos cargos que especifica nas unidades educacionais da rede municipal de ensino. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 1.142 de 21 de fevereiro de 2008.** Consolida dispositivos sobre o Projeto "Ações de Apoio Pedagógico", altera a denominação de cargos e unidades que especifica da SME, adequa as jornadas docentes e dá outras providências. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 1.145 de 21 de fevereiro de 2008.** Dispõe sobre dispensa de ponto aos afiliados para participação em eventos programados pelo Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM). São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 1.566 de 18 de março de 2008.** Dispõe sobre os Projetos Especiais de Ação (PEAs) e dá outras providências. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 1.591 de 20 de março de 2008.** Fixa módulo de professor nas escolas municipais que especifica. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 3.080 de 23 de julho de 2008.** Dispõe sobre apontamento de faltas ao serviço dos profissionais de educação docentes, e dá outras providências. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 4194 de 7 de outubro de 2008.** Fixa módulo de professor nas escolas municipais que especifica. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 4234 de 9 de outubro de 2008.** Dispõe sobre critérios para opção por Jornada Especial Integral de Formação pelos profissionais de educação docentes do quadro do magistério municipal, e dá outras providências. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 4618 de 17 de novembro de 2008.** Dispõe sobre a organização das unidades de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio e dos Centros Educacionais Unificados da rede municipal de ensino para o ano de 2009, e dá outras providências. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 4622 de 18 de novembro de 2008.** Dispõe sobre critérios para aplicação da “Provinha Brasil” segundo semestre -Teste 1 e Teste 2, na rede municipal de ensino, e dá outras providências. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 4659 de 25 de novembro de 2008.** Dispõe sobre a realização da Prova São Paulo 2008 nas unidades educacionais da rede municipal de ensino São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 4764 de 8 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre as etapas de escolha/atribuição de turnos e de classes/blocos de aulas aos professores da rede municipal de ensino que atuam nas escolas municipais e

dá outras providências. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 4776 de 9 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do CALENDÁRIO DE ATIVIDADES 2009 nas unidades de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio, de Educação de Jovens e Adultos e das Escolas Municipais de Educação Especial da rede municipal de ensino. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 1.591 de 20 de fevereiro de 2009.** Dispõe sobre a dispensa de ponto aos filiados para participação em eventos programados pelo Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM). São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 25 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 2.912 de 21 de maio de 2009.** Dispõe sobre a realização da “PROVA DA CIDADE” nas unidades educacionais da rede municipal de ensino. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 25 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 3.276 de 23 de junho de 2009.** Dispõe sobre os critérios para apuração da pontuação de títulos e de tempo para fins de evolução funcional dos integrantes das carreiras do quadro de apoio à Educação, do Quadro dos Profissionais da Educação. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 25 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 4.645 de 8 de outubro de 2009.** Introduce alterações no módulo de professor de ensino fundamental II e médio das escolas municipais previsto no artigo 1º da Portaria SME nº 4.194, 07 de outubro de 2008. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 25 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 4.722 de 16 de outubro de 2009.** Dispõe sobre a organização das unidades de educação infantil, de ensino fundamental, de

ensino fundamental e médio e dos Centros Educacionais Unificados da rede municipal de ensino, e dá outras providências. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 25 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 4.800 de 23 de outubro de 2009.** Dispõe sobre a realização da Prova São Paulo 2009 nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 25 de maio de 2010.

_____ **Portaria nº. 5.745 de 9 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre as etapas de escolha/atribuição de turnos e de classes/blocos de aulas aos professores da rede municipal de ensino que atuam nas escolas municipais e dá outras providências. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 25 de maio de 2010.

Comunicados:

SÃO PAULO. **Comunicado nº. 113 de 14 de fevereiro de 2008.** Divulga procedimentos para as declarações de acúmulo de cargos/funções dos profissionais de educação. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 28 de maio de 2010.

_____ **Comunicado nº. 813 de 18 de junho de 2008.** COMUNICA a abertura de inscrições para o Projeto de Extensão: Professores da Rede Pública de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 28 de maio de 2010.

_____ **Comunicado nº. 1.601 de 29 de dezembro de 2008.** Divulga Projeto de Extensão: Professores da Rede Pública de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 28 de maio de 2010.

_____ **Comunicado nº. 1.070 de 26 de maio de 2009.** Comunica a realização do Projeto "O que é dança" – Programa de Visitas Monitoradas à sede do Balé da Cidade de São Paulo (SMC), oferecido à Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 2009. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 28 de maio de 2010.

_____ **Comunicado nº. 1.071 de 28 de maio de 2009.** Comunica à Rede Municipal de Ensino a realização do Pequeno Dicionário Musical dentro do Projeto "Música para as Escolas", oferecido pela O.E.R. - Orquestra Experimental de Repertório (SMC). São Paulo, 2009. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 28 de maio de 2010.

_____ **Comunicado nº. 2.025 de 13 de outubro de 2009.** Comunica a opção por Jornada de Trabalho pelos Profissionais de Educação docentes para o período de **01/02/2010 a 31/01/2011**, será formalizada de acordo com os critérios estabelecidos pela Portaria SME nº 4.234/2008, observados os procedimentos contidos neste comunicado. São Paulo, 2009. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 28 de maio de 2010.

_____ **Comunicado nº. 2.606 de 10 de dezembro de 2009.** Divulga o cronograma do processo inicial de escolha/atribuição de turnos e de classes/aulas para 2.010 aos professores da rede municipal de ensino que atuam nas Escolas Municipais e outros procedimentos. São Paulo, 2009. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 28 de maio de 2010.

Decretos:

SÃO PAULO. **Decreto nº. 49.145 de 18 de janeiro de 2008.** Dispõe sobre a complementação do valor da segunda parcela da Gratificação por Desenvolvimento Educacional do exercício de 2007, apurado e individualmente pago de acordo com o disposto no Decreto nº 48.404, de 31 de maio de 2007,

alterado pelo Decreto nº 49.040, de 11 de dezembro de 2007. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 4 de junho de 2010.

_____ **Decreto nº. 49.588 de 9 de junho de 2008.** Dispõe sobre o pagamento da Gratificação por Desenvolvimento Educacional relativa ao exercício de 2008. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 4 de junho de 2010.

_____ **Decreto nº. 49.589 de 9 de junho de 2008.** Dispõe sobre o pagamento da remuneração relativa às jornadas de trabalho dos profissionais de educação docentes. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 4 de junho de 2010.

_____ **Decreto nº. 50.069 de 1 de outubro de 2008.** Regulamenta a evolução funcional dos integrantes da carreira do magistério municipal, do Quadro dos Profissionais da Educação, conforme previsto na Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007, com as alterações introduzidas pela Lei nº 14.715, de 8 de abril de 2008. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 4 de junho de 2010.

_____ **Decreto nº. 50.347 de 23 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre o pagamento da Gratificação por Desenvolvimento Educacional relativa ao exercício de 2008. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 4 de junho de 2010.

_____ **Decreto nº. 50.639 de 28 de maio de 2009.** Dispõe sobre o reajustamento das escalas de padrões de vencimentos do Quadro dos Profissionais de Educação (QPE), nos termos do disposto no artigo 1º da Lei nº 14.709, de 3 de abril de 2008. . São Paulo, 2009. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 4 de junho de 2010.

_____ **Decreto nº. 51.160 de 30 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o pagamento da segunda parcela do Prêmio de Desempenho Educacional instituído pela Lei nº 14.938, de 30 de junho de 2009. São Paulo, 2009. Disponível em <<http://www.sinpeem.com.br>>. Acesso em: 4 de junho de 2010.