



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Mariane Fernandes de Catanzaro

Entre *choques e ordens*: atravessamentos entre políticas educacionais e tensões na regulação do trabalho docente no sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro

São Gonçalo
2012

Mariane Fernandes de Catanzaro

Entre *choques* e *ordens*: atravessamentos entre políticas educacionais e tensões na regulação do trabalho docente no sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eveline Bertino Algebaile

São Gonçalo
2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

Catanzaro, Mariane Fernandes de.

Entre *choques* e *ordens*: atravessamentos entre políticas educacionais e tensões na regulação do trabalho docente no sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro / Mariane Fernandes de Catanzaro. – 2012.

Orientadora: Prof^a Dra. Eveline Bertino Algebaile.

Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Trabalho docente – Rio de Janeiro (RJ) – Regulação - Teses. 2. Educação e Estado - Políticas públicas - Brasil – Teses. I. Algebaile, Eveline Bertino. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Mariane Fernandes de Catanzaro

Entre *choques e ordens*: atravessamentos entre políticas educacionais e tensões na regulação do trabalho docente no sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em de de 2012.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eveline Bertino Algebaile
Faculdade de Formação de Professores de São
Gonçalo - UERJ

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dra. Mônica Dias Peregrino Ferreira
Centro de Educação e Humanidades - UERJ

Prof.^a. Dr.^a. Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim
Universidade Federal Fluminense - UFF

Prof.^a. Dr.^a. Monique Mendes Franco – Suplente
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo
2012

Dedico esta dissertação à:

Meu pai, Antonio Catanzaro, por respeitar minhas escolhas, compartilhar minhas dúvidas e alimentar minhas reflexões, mesmo quando as suas próprias já não se construíam mais com tanta clareza...

E, meu avô, Oscar Fernandes, por sua sabedoria e seus exemplos de luta pela dignidade!

AGRADECIMENTOS

Acredito que aqueles que estão mais próximos de nós como a família, o orientador, os professores, os colegas de turma, os amigos, além dos companheiros de trabalho e de vida, são os que ficam na linha do susto, ou melhor, do “surto” que é a construção acadêmica do conhecimento. O surto da entrega pessoal, das escolhas teóricas, da privação de muitos prazeres cotidianos. O surto de avançar no debate e tencioná-lo até a última molécula da nossa própria plasticidade intelectual, para, de repente... a fluidez do pensamento e da forma que pareciam não ser possíveis.

Como esses assustadores lapsos da produção de uma reflexão podem ser clareados e superados?

Certamente, com muita entrega e dedicação pessoal. Com afinamentos e conquistas dialéticas que se estabelecem na elaboração da reflexão. Mas, creio também, por meio daquela força visivelmente desinteressada de companheiros, recentes e antigos, de vida.

O que importa não é o lugar que essas pessoas ocupam na escala do profissionalismo que esse tipo de trabalho demanda, mas sim a simples condição das suas presenças que, por diversas vezes, as tornam muita mais do que conselheiras. São coautoras desse processo.

Talvez, do ponto de vista do trabalho acadêmico, isso tudo não importe mesmo... Mas, certamente, tem valor no que diz respeito ao lado pessoal que integra, de modo visceral, a formulação de um texto dissertativo.

Assim, muito obrigada:

À minha mãe (minha raiz e meu caule) pelo exemplo de mulher. De incomparável força feminina. De amizade. E, acima de tudo, por sua nobreza e sua incansável capacidade de me fazer acreditar nos meus sonhos, mesmo quando esses não lhe fazem sentido.

Ao meu pai (com imensurável saudade...) que, mesmo “partindo”, não deixou de reconhecer o valor dessa caminhada, em todas as horas!

Aos meus filhos (meus frutos e flores), Ana Terra e Pedro, por terem sido muito mais do que pacientes... Vocês foram a inspiração e o desejo juntos. Por vocês protelei. E por vocês não pude desistir.

Ao Tatão (a outra metade de mim). Meu comparsa de sempre que, nesse jogo, soube, com incondicional dedicação, compartilhar cada momento das “batalhas” intelectuais e pessoais travadas na concretização dessa ideia.

À D. Maria, pela demonstração de perseverança sem precedentes e, também, pela carinhosa forma com que cuida da minha família.

À Eveline Algebaile que, além de orientadora e amiga, faz-se uma inesgotável fonte de referência teórica na minha trajetória acadêmica.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ pelo profissionalismo e, especialmente, ao Professor Domingos e às Professoras Márcia Alvarenga e Sonia Câmara pelas grandes contribuições que enriqueceram e apimentaram os diálogos teóricos constituídos com base nas primorosas referências bibliográficas apresentadas em seus cursos.

Às Professoras Monica Peregrino e Monique Franco, pelas análises e lapidadas sugestões para o desenvolvimento do embrião desta pesquisa, exposto na Qualificação.

Aos professores entrevistados, pela delicadeza de cederem seus preciosos tempos (sempre bastante disputados para um professor) e percepções sobre o atual momento enfrentado no exercício do magistério.

E, finalmente, aos meus mais que amigos, irmãos, Renatinha e Ricardinho, por tudo que jamais terei como agradecer!

RESUMO

CATANZARO, MARIANE FERNANDES. *Entre choques e ordens: atravessamentos entre políticas educacionais e tensões na regulação do trabalho docente no sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro*. 2012. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

As reformas políticas definidas no campo educacional brasileiro, a partir da década de 1990, revelam uma ampliação da regulamentação federal sobre o trabalho docente, com implicações na organização dos sistemas subnacionais de ensino fundamental, bem como no reconhecimento e na valorização do exercício do magistério. Nesta dissertação, busca-se compreender as inter-relações, atravessamentos e tensões estabelecidos entre regulamentações e regulações federais e municipais, tendo como foco o caso específico da gestão da educação pública fundamental em curso no Rio de Janeiro, onde, desde 2009, observa-se um quadro de reconfiguração da ação escolar e do trabalho do professor. O levantamento e a análise de documentos normativos, definidos no âmbito tanto das formulações federais, quanto das municipais, foram procedimentos de pesquisa que nos auxiliaram na delimitação de categorias e aspectos relevantes sobre o tipo de *governo docente* que se estabelece, hoje, na Secretaria de Educação, com vistas à regulação da prática pedagógica nas escolas municipais. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto a professores, com o objetivo de destacar suas percepções acerca do quadro de redelineamento da política municipal para a educação e suas repercussões na atividade docente. As referências teóricas requisitadas atenderam a dois grupos distintos, porém complementares, de reflexões. O primeiro foi delineado pelas considerações tanto de Antonio Gramsci, tendo em vista a compreensão das relações políticas firmadas no âmbito do Estado nacional, quanto de Michel Foucault, de modo a clarear a constituição das ações municipais em relação aos instrumentos de *governamentalidade* instituídos pela gestão do Prefeito Eduardo Paes. A definição do outro grupo de referenciais teóricos foi norteadada pela necessidade de esclarecimentos sobre conceitos-chave de caráter prioritário para o avanço do debate proposto, tais como *regulação* e *autonomia*. Incluem-se neste caso as formulações de autores como Boom (2004), Barroso (2006) e Martins (2002). Os dados destacados no desenvolvimento deste estudo nos permitem afirmar que estamos frente a um cenário de reconfiguração do trabalho docente, com fortes indícios de cerceamento e tutela por parte da atual secretaria de educação do município pesquisado.

Palavras-chave: Trabalho docente. Regulação. Educação municipal. Política educacional. Reformas educacionais.

ABSTRACT

The policy reforms defined in the Brazilian educational field since the 1990's reveal an increase of federal regulation over teaching activities, with implication on the organization of subnational systems of elementary education, as well as in the acknowledgement and appreciation of the mastership practice. In this thesis, we seek to understand the inter-relations, crossings and tensions established between federal and local regulations, focusing on the specific case of ongoing public elementary education administration in Rio de Janeiro city, where, since 2009, we have observed the reconfiguration of school practice and of the teacher's work. The collection and analysis of normative documents, defined in the scope of federal as well as municipal formulations, were research procedures that assisted us in delimiting the categories and relevant aspects about the type of faculty government currently established by the municipal Education Department aiming the teaching practice regulation in municipal schools. Furthermore, we conducted semi-structured interviews with teachers with the objective of highlighting their perceptions about the redesign of municipal policy on education and its repercussions in the teaching activity. The required theoretical references belong to distinct, although complementary, groups of reflection. The first one was delineated by considerations of Antonio Gramsci, in view of the comprehension of political relations signed in the national state scope, and Michel Foucault, to clarify the constitution of municipal actions relating to the *governmentality* instruments instituted by the Mayor Eduardo Paes' administration. The definition of the other group of theoretical references was guided by the need of clarification regarding key concepts that were priority for advancing on the proposed debate, such as *regulation* and *autonomy*. We included in this case formulations of authors like Boom (2004), Barroso (2006) and Martins (2002). The data outlined in this study allow us to affirm that we are facing a scenario of reconfiguration of the teaching work, with strong indications of retrenchment and tutelage by the researched current municipal education department.

Keywords: Teaching activities. Regulation. Education City. Educational policy. Education reforms.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabelas

Tabela 1	Deliberações que tratam da categoria, da formação e do ingresso na carreira docente.....	61
Tabela 2	Formulações sobre a categoria, a formação e o ingresso na carreira docente na legislação educacional.....	62
Tabela 3	Deliberações quanto à progressão, ao exercício e à autonomia docentes.....	67

Quadros

Quadro 1	Categorias de medidas e atos normativos / aspectos relevantes.....	85
Quadro 2	Quadro de apresentação dos professores entrevistados.....	105
Quadro 3	Percepções Docentes sobre as Medidas Curriculares.....	107
Quadro 4	Percepções Docentes quanto às Medidas de Avaliação.....	111
Quadro 5	Percepções Docentes acerca das Medidas de Desempenho Escolar.....	113
Quadro 6	Percepções Docentes quanto às Medidas de Capacitação..	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CRE	Coordenadoria Regional de Ensino
E/SUBE/CRE	Subsecretaria de Ensino / Coordenadoria de Educação
E/SUBE/CRE/GED	Subsecretaria de Ensino / Coordenadoria de Educação Gerência de Educação
E/SUBG/CRH/GDRH	Subgerência de Recursos Humanos / Coordenadoria de Recursos Humanos / Gerência de Recursos Humanos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IAS	Instituto Ayrton Senna
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não governamental
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa de Avaliação Internacional de Estudantes)
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE REFORMA EDUCACIONAL.....	22
1.1. As mudanças econômico-sociais nas décadas de 1970 a 1990 e suas repercussões no Estado e nas políticas públicas educacionais	29
1.2. As reformas educacionais vinculadas ao ajuste do Estado no Brasil.....	31
1.3. A profissão e o trabalho docente no contexto das reformas da década de 1990.....	34
1.3.1. <u>Autonomia profissional no campo educacional.....</u>	36
1.3.2. <u>Autonomia docente no cenário de constituição da autonomia escolar.....</u>	41
1.3.3. <u>Contradições entre trabalho docente e força de trabalho: a subordinação docente à lógica da produtividade.....</u>	45
1.3.4. <u>Regulação e políticas de Estado na Educação: instrumentos de governamentalidade.....</u>	50
1.4. Continuidades e mudanças nas definições da profissão e do trabalho docente na década de 2000: panorama geral das disposições normativas relativas ao trabalho docente.....	55
1.4.1. <u>Definições e delimitações da categoria docente.....</u>	57
1.4.2. <u>Parâmetros de formação e de progressão na carreira docente</u>	64
1.4.3. <u>Parâmetros de ingresso na carreira docente.....</u>	68
1.4.4. <u>Parâmetros de exercício do trabalho docente</u>	69
1.4.5. <u>Aspectos relevantes quanto à autonomia e à regulação do trabalho docente.....</u>	71
2. REGULAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO MUNICIPAL: A INTENSIFICAÇÃO DO GOVERNO DOS DOCENTES NO RIO DE JANEIRO	75
2.1. <i>O rolo-compressor: o “ordenamento” escolar e a desqualificação do trabalho docente no cenário municipal atual.....</i>	77

2.1.1.	<u>Antecedentes educacionais</u>	79
2.1.2.	<u>A insignificância dos processos históricos e contextuais</u>	81
2.2.	O professor tarefeiro: ações de intervenção na atividade docente	84
2.2.1.	<u>Categoria das Medidas Curriculares</u>	86
2.2.2.	<u>Categoria das Medidas de Avaliação</u>	87
2.2.3.	<u>Categoria das medidas referentes ao desempenho escolar</u>	88
2.2.4.	<u>Categoria referente à Capacitação e à Formação Docentes</u>	89
2.2.5.	<u>Horário de atividades complementares: a que se destina?</u>	91
2.3.	Sobre os Projetos e Programas Educacionais: a invasão na Rede...	95
3.	O PROFESSOR PENSA!	101
3.1.	Perfil e condicionantes da pesquisa realizada	104
3.2.	Quanto às Medidas Curriculares	106
3.3.	Quanto às Medidas de Avaliação	109
3.4.	Quanto às Medidas de Desempenho Escolar	112
3.5.	Quanto às ações de Capacitação Docente	115
3.6.	<i>As escolas sem vida própria</i> e o (des) serviço da Secretaria	117
3.7.	O trabalho do professor hoje?	120
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

INTRODUÇÃO

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de
confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de
humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada
deve parecer impossível de mudar.*

Bertold Brecht

*...a educação básica, a educação superior e a educação
profissional definem-se no embate hegemônico e contra-
hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e,
por isso, não podem ser tomadas como “fatores” isolados, mas
como partes de uma totalidade histórica complexa e
contraditória.*

Gaudêncio Frigotto

Em 2009, tem início o mandato de Eduardo Paes como Prefeito do Município do Rio de Janeiro. Os jornais da época estampam manchetes sobre a nova gestão e a população carioca assiste, surpresa e dividida (entre concordâncias e divergências), a uma avalanche de medidas anunciadas por todas as pastas das diferentes secretarias municipais. O discurso de tomada da “ordem” pública é difundido pela “equipe de choque”¹ do novo governo.

Um comunicado, em especial, feito anteriormente à posse do Prefeito eleito, chama a atenção da categoria docente, provocando indignação e despertando debates nos ambientes escolares. O cargo de Secretária de Educação seria ocupado por uma administradora pública², pós-graduada na mesma área e em economia, com origem e residência fixa em outro estado da federação e - talvez a mais inquietante de suas qualidades - estranha à complexa realidade educacional da

¹ Esta expressão mostra-se bastante adequada à caracterização do grupo de gestão, Prefeito e Secretários, recém empossados. Sobretudo, por conta do seu perfil conservador, publicamente assumido.

² Cláudia Costin é graduada em Administração Pública, Mestre em Economia e Doutora em Administração Pública. Foi Coordenadora de Projetos da Fundação de Desenvolvimento Administrativo (Fundap), Diretora de Planejamento e Avaliação Empresarial do Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro), Ministra da Administração Federal e Reforma do Estado (Governo FHC) e Gerente de Políticas Públicas do Banco Mundial, entre outros cargos administrativos (fonte: www.claudiacostin.com.br).

rede de escolas municipais, conforme viria a se confirmar logo em uma de suas primeiras ações na Secretaria.

Essa nomeação, aparentemente insignificante, ou singela (na forma “brechtniana”), acarretaria numa vinculação de interesses políticos específicos à educação básica do município, na afirmação de uma soberania administrativa em relação à pedagógica, negligenciando os processos formativos, tanto dos alunos, quanto dos próprios professores. Orientações para o desenvolvimento de práticas educativas passariam a invadir o cotidiano das escolas, impondo uma instrumentalização ao trabalho do professor, de modo a capturá-lo com vistas a responder às expectativas verticalizadas pela Secretaria.

Acreditamos que as palavras de Frigotto, apresentadas como epígrafe, fazem sentido na medida em que despertam nossa curiosidade a respeito das relações e interesses políticos envolvidos nos jogos e disputas que cercam e constituem o campo educacional brasileiro, na contemporaneidade. Medidas como as acima indicadas não se referem apenas a uma realidade local, podendo ser reveladoras de uma multiplicidade de intencionalidades e ações políticas originadas em diferentes escalas governamentais. Por sua vez, entendemos que essas medidas constituem-se em meio a atravessamentos, inter-relações e tensões entre regulamentações e regulações que incidem sobre a formação, o ingresso e as condições de exercício da carreira docente (CATANZARO e ALGEBAILLE, 2012).

Esse é o cenário que colocamos em análise, tendo como recorte específico o trabalho docente implicado nessa teia de elaborações político-administrativas, cujo real alcance vem se configurando a cada nova “orientação”, como tentaremos mostrar no decorrer desta dissertação.

Entendemos que a reforma em curso no sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro está vinculada a um modelo de gerenciamento educacional que prioriza ajustes – bastante limitados à lógica de subordinação da educação formal aos interesses e objetivos preconizados pela ordem econômica mundial - que, no nosso ponto de vista, despencam desastrosamente não apenas sobre a formação dos estudantes, mas, de modo combinado e sistemático, sobre a organização e a atuação dos profissionais do magistério e, especialmente, sobre o trabalho do professor.

As implicações dessa reforma na atividade docente nos despertaram atenção, particularmente, por conta do caráter cerceador que, na nossa percepção, tem se

sobressaído nas definições de novas regras de organização da ação no setor educacional, envolvendo o surgimento de novos mecanismos de *regulação* constituídos a partir de atravessamentos e tensões entre *regulamentações* federais e políticas instituídas no âmbito desse município, desde 2009.

Tendo como objeto de estudo o trabalho do professor frente a essas implicações, optamos, neste estudo, por adotar certos caminhos metodológicos que nos possibilitassem compreender, de maneira geral, em que patamar de reconhecimento e valorização da carreira docente encontram-se, hoje, as políticas públicas educacionais no Brasil e, de modo particular, como as medidas e ações de governo, no âmbito municipal, estão se constituindo em relação à legislação federal. Os parâmetros de reconhecimento e valorização da carreira docente, nesse contexto, são fundamentais na medida em que tanto a sua identificação, quanto a sua compreensão nos possibilitam destacar determinados aspectos que envolvem o trabalho do professor e que, portanto, são essenciais à valorização (ou não) das suas especificidades.

Considerando que as reformas instituídas nas políticas públicas no Brasil, a partir da década de 1990, estiveram implicadas com as mudanças no capitalismo em escala mundial e, portanto, com seus interessados planos de ajustes políticos e econômicos internacionais (com ênfase na nova divisão internacional do trabalho), buscamos atentar para a necessidade de identificar as intencionalidades dessas mudanças e suas repercussões no Estado brasileiro, bem como na reformulação das políticas do campo educacional. Os estudos realizados nesse sentido nos permitiram avançar na identificação de princípios norteadores que sustentaram as formulações apresentadas no conjunto das reformas instituídas, com significativas mudanças na regulamentação da atividade docente.

O vínculo entre esse quadro de mudanças na legislação brasileira (nos diferentes setores) e as novas contingências mundiais, de base neoliberal, constituiu uma chave de leitura e de investigação fundamental na primeira fase da pesquisa, uma vez que (não de modo aleatório) as orientações essenciais para os ajustes no âmbito educacional, no Brasil, estiveram, grosso modo, afinadas com novas configurações de noções tais como as de *regulação* e *autonomia profissional*, definidas nas formulações internacionais.

Diante disso, o rastreamento de temas como *autonomia profissional*, *autonomia escolar* e *autonomia docente* tornou-se fundamental para o entendimento

desse atual cenário de reconfiguração e de redelineamento das políticas educacionais no território nacional que, no caso do município do Rio de Janeiro, tem se constituído sob a chancela de um tipo de *regulação* desenhado por *instrumentos de governamentalidade* (FOUCAULT, 2008) que não são exclusivos do campo educacional, mas que interferem nas recentes normas e regras elaboradas para reorganizar tanto o sistema de ensino fundamental, quanto às ações e práticas docentes a serem desenvolvidas nas escolas.

Cabe colocar que essas questões foram abordadas tendo-se como referência teórica geral dois intelectuais, Antonio Gramsci e Michael Foucault, aos quais atribuímos a responsabilidade de inspirarem importantes e irredutíveis compreensões acerca do panorama político no qual se inscrevem as ações contemporâneas para a Educação em escala nacional, de modo geral, e no município do Rio de Janeiro, de forma mais específica.

É fundamental observar que, mesmo se tratando de dois pensadores cujas formulações apresentam especificidades e mesmo divergências relevantes, o estudo simultâneo de algumas de suas obras nos ajudou a refletir, de modo sistemático e independente, sobre as temáticas com as quais assumimos compromisso investigativo. Nossa intenção não foi produzir conhecimentos especializados sobre os autores, nem tampouco aproximá-los ou colocá-los em disputa indevidamente, mas sim nos apropriarmos de possibilidades analíticas assinaladas em suas produções que, além de não se anularem, tenderiam a potencializar nossa abordagem e compreensão sobre aspectos colocados em análise.

O diálogo com Gramsci (2000 e 2002) colaborou com a possibilidade de se refletir sobre determinadas relações constitutivas do Estado capitalista, tais como relações entre sociedade civil e sociedade política, incluindo as relações que emergem em instituições como, por exemplo, a escola. Essas relações têm, na nossa visão, um forte peso para o entendimento do contexto histórico sobre o qual nos debruçamos. Dessa forma, as referências teóricas desse autor são pertinentes neste estudo na medida em que ampliam o debate pretendido, alimentando a sua compreensão à luz das articulações construídas entre as nossas ideias e alguns conceitos como, por exemplo, os de: *hegemonia*; *grande política*; *pequena política*; *consenso*; *bizarra composição*, entre outros.

Na mesma medida, algumas noções trabalhadas por Foucault (2008), como a de as de *tecnologias de governo* e de *governamentalidade*, tiveram um papel

fundamental na construção deste trabalho, especialmente por ser do nosso interesse compreender, também, os modos de operar de certos dispositivos de poder que podem ser engendrados pelas diferentes formas de composição entre medidas normativas, medidas programáticas e orientações pedagógicas, no curso da gestão de instituições e políticas que incidem no trabalho docente, em meio aos atravessamentos e tensões que, por vezes, podem ser identificados entre as políticas federais e as políticas municipais³.

Partindo, portanto, do levantamento de questões mais amplas sobre o contexto educacional brasileiro, ocupamo-nos em dispor nossas considerações (das mais gerais às mais específicas) em três blocos de informações e referências (capítulos), como veremos.

O primeiro capítulo foi dividido em dois momentos: o primeiro, de embasamento teórico; o segundo, de apresentação de aspectos indicativos das reformas nas definições que envolvem a profissão e o trabalho docente, tanto no período que compreende as ações das gestões presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), quanto no que se refere às mudanças implementadas no decorrer das duas gestões de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010)⁴.

No primeiro momento desse capítulo, com base na revisão bibliográfica de autores como Boom (2004) e Oliveira (2007), entre outros, apresentamos uma reflexão (de caráter introdutório, uma vez que nosso objetivo foi apenas apontar, genericamente, algumas intencionalidades políticas defendidas por organismos internacionais no avanço da perspectiva neoliberal em escala mundial) sobre mudanças definidas no panorama das relações políticas internacionais, buscando

³ Sendo a ação via Estado um dos elementos priorizados na construção desta análise, e, mais especificamente, a questão do poder que se institui no Estado brasileiro no contexto neoliberal, seu caráter, sua difusão na organização do campo educacional, bem como as relações e articulações nele suscitadas, apostamos num processo reflexivo que buscasse desvendar as forças que, mesmo localizadas fora do aparelho de Estado, influem no seu funcionamento. Esse movimento de pesquisa teve o objetivo de identificar e compreender as reais intenções de decisões políticas inseridas nas medidas governamentais, com vistas a discutir, por exemplo, a participação de organizações privadas nos programas educativos das escolas públicas.

⁴ Devemos esclarecer que as questões destacadas nessa fase da pesquisa foram colocadas de diferentes modos nas disposições legislativas constituídas a partir do fim do período ditatorial (final dos anos 80). Assim, consideramos a Constituição Federal de 1988 como uma importante referência normativa, na medida em que apresenta um perfil de disposições alinhadas a modelos de sistemas políticos mais democráticos em relação ao período anterior. Nesse sentido, o debate acerca da autonomia e regulação profissional tornou-se mais evidenciado nas formulações para as diferentes profissões, inclusive no âmbito da Educação. Essas disposições viriam a se tornar mais nítidas em medidas posteriores, em peças normativas como a LDB/96 e normas complementares, com as quais estabelecemos alguns procedimentos de análise.

compreender as repercussões dessas mudanças no Estado brasileiro e suas implicações no campo educacional no contexto da década de 1990.

Ainda nessa etapa, tentamos tornar evidentes alguns aspectos que envolvem a regulamentação da profissão e do trabalho docente, especialmente aqueles que tratam da autonomia e da regulação dessa categoria no contexto das formulações políticas e dos diferentes níveis de reconhecimento e de valorização da carreira docente. As leituras de trabalhos produzidos por Martins (2002) e por Barroso (2010) foram essenciais para a construção da compreensão acerca da questão da *autonomia profissional*, bem como da *regulação* no campo educacional, especialmente. Esses trabalhos ajudam, em grande medida, a esclarecer alguns pontos de contato entre as novas configurações mundiais que definem e reconhecem a classe trabalhadora, de maneira geral, e as definições delimitadas ao trabalho docente no contexto das formulações políticas nacionais.

No segundo momento do primeiro capítulo apresentamos os resultados da análise de diferentes documentos federais, tais como leis, resoluções e pareceres diversos. Esse procedimento de pesquisa teve como objetivo identificar e confrontar parâmetros que, no nosso ponto de vista, são relevantes em relação ao reconhecimento e à valorização da carreira docente, como: a categorização dos profissionais do magistério; os parâmetros de formação docente, de ingresso e progressão na carreira docente; os parâmetros de exercício do trabalho docente; bem como de referências, diretas ou indiretas, quanto à *autonomia* e à *regulação* do trabalho docente.

A minuciosa leitura de documentos (leis federais, assim como resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação) possibilitou o cotejamento entre algumas formulações, produzidas nos dois períodos dos governos de Fernando Henrique Cardoso, e outras, elaboradas nas gestões de Luiz Inácio Lula da Silva. A apresentação desse cotejo teve como objetivo demarcar diferenças e, por vezes, semelhanças que pudessem esclarecer possíveis avanços em relação aos parâmetros referentes ao trabalho docente (em especial, daqueles citados acima). As diferenças mais marcantes observadas na legislação analisada, bem como algumas nuances foram sistematizadas e apresentadas em tabelas elaboradas para facilitar a observação das particularidades de cada parâmetro trabalhado.

O segundo capítulo tem como objetivo específico apresentar uma análise de atos normativos definidos pelo governo municipal do Rio de Janeiro, a partir do início

da gestão Eduardo Paes (2009). Destacamos, particularmente, alguns indícios que, no bojo dos documentos trabalhados, mostram-se reveladores de certos modos de fazer desse governo que, além de afetar diretamente a atividade docente, contraria avanços conquistados e corroborados pela legislação mais recentemente constituída no nível federal de governo, nas gestões de Luiz Inácio Lula da Silva.

Nossas considerações, nesse capítulo, buscam assinalar que as mudanças observadas no sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro, por meio da análise de medidas oficiais expedidas em decretos, portarias e outras mensagens de governo, tem demonstrado que há uma intensificação na regulação do trabalho dos professores. No item 2.1, *O rolo-compressor: o “ordenamento” escolar e a desqualificação do trabalho docente no cenário municipal atual*, tecemos algumas considerações sobre a difusão de programas e projetos, definidos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação – SME-RJ, que têm se revelado expressivos de um tipo de organização político-administrativa extremamente voltado para o controle e a tutela do trabalho escolar e, especialmente, do trabalho docente desenvolvido nas escolas que atuam com os segmentos que compõem o ensino fundamental.

Simultaneamente à análise documental, cabe colocar que foi feito um breve estudo sobre antecedentes históricos recentes de programas curriculares que, anteriores à atual gestão municipal de ensino, constituíam a base para as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Priorizamos, nesse estudo, identificar certas definições presentes na Proposta Curricular da Multieducação, elaborada e posta em andamento no governo do prefeito Cezar Maia (gestão 1993-1996), que pudessem servir de referência para a reflexão sobre as contradições e tensões observadas no quadro das formulações curriculares na rede municipal, hoje.

Nesse sentido, optamos por apresentar uma reflexão que destacasse os níveis em que se encontram a articulação e participação da categoria docente nos processos de formulação das propostas curriculares, buscando enfatizar, com referência no trabalho de Barreiros e Frangella (2007), as discrepâncias entre a perspectiva de organização do currículo no governo Paes em relação às formas de organização da Multieducação, sobretudo no que diz respeito à participação do professor nas tomadas de decisões coletivas.

A ênfase dada, ainda no segundo capítulo, à atuação do professor, no item *O professor tarefeiro: ações de intervenção na atividade docente*, apresentou o resultado do levantamento e da análise de ações político-administrativas, por meio

da delimitação de categorias de análise, constituídas para ajudar na compreensão das implicações dessas ações na prática docente.

É importante observar que essas categorias de análise foram definidas de acordo com determinados aspectos que, para nós, pareceram relevantes do ponto de vista de intervenções (administrativas e pedagógicas), elaboradas no nível central da SME-RJ, com o objetivo de delinear e controlar, por meio de ações normativas, as práticas cotidianas escolares.

A apresentação dessas categorias e de seus aspectos relevantes constitui uma tentativa de esclarecer algumas dissonâncias entre ações normativas municipais que se referem à atuação do professor nas escolas e certos modos de entendimento sobre o exercício do trabalho docente que integram alguns documentos federais. Nesse sentido, tratamos, por exemplo, da questão da carga horária do professor.

No terceiro capítulo, “O professor pensa!”, investimos na apresentação dos resultados da pesquisa qualitativa, realizada com 12 (doze) professores regentes em diferentes escolas, localizadas em distintas regiões administrativas do município do Rio de Janeiro. Essa pesquisa teve como objetivo identificar as percepções desses profissionais sobre as implicações, no cotidiano das suas atividades educativas, das mudanças na política educacional implementada pela Secretaria de Educação, desde 2009.

As percepções dos docentes foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, onde optamos pela elaboração de perguntas que contemplassem as categorias de análise apresentadas e discutidas no segundo capítulo. Nossa finalidade foi obter um panorama, ainda que apenas indicativo, de algumas repercussões das mudanças recentes no sistema de ensino, observadas nas definições para o trabalho pedagógico sob a leitura e a interpretação dos professores.

As questões postas em pauta, bem como as opiniões dos docentes entrevistados foram sistematizadas de acordo com a seguinte ordem de exposição: quanto às medidas curriculares; às medidas de avaliação; às medidas de desempenho escolar; e, finalmente, quanto às medidas de capacitação docente. Buscamos, com isso, apresentar as visões dos professores delimitando-as quanto aos aspectos relevantes dessas medidas, bem como cotejando-as entre si.

Por fim, consideramos necessário esclarecer que a nossa inserção, como docente da área de artes, desde 2001, na rede municipal de ensino estudada, tem grande relevância do ponto de vista das escolhas assumidas no percurso deste trabalho, especialmente por dois motivos: primeiro, por conta de um volume indispensável de experiências pedagógicas vividas ao longo desses anos, como professora de Artes Visuais; e, segundo, por que foi no enfrentamento dos obstáculos político-administrativos, circunstancialmente postos pelas diferentes gestões municipais atravessadas nesse período, que despertamos o nosso interesse para a busca da compreensão dos diferentes tipos de instrumentos e mecanismos que definem e regulam o campo educacional, de maneira geral, e, especialmente, o trabalho do professor.

Em relação às experiências pedagógicas, vale assinalar que as passagens por diferentes escolas municipais (com dedicação a todos os segmentos que compõem o ensino fundamental, primeiro e segundo segmentos, inclusive a educação infantil e o PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos), bem como por projetos de extensão, vinculados ao Departamento Geral de Educação/Projetos de Extensão Meio Ambiente e Saúde, da Secretaria Municipal de Educação – RJ (atuando como coordenadora de diferentes Núcleos de Adolescentes Multiplicadores – NAM, envolvidos com as áreas de meio ambiente e saúde, como, por exemplo, no NAM – Núcleo de Adolescentes Multiplicadores da Escola Municipal Maria Isabel Bivar e o Núcleo do Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca), foram marcadas pelo efetivo exercício da pesquisa tanto no plano das teorias educacionais, quanto das possibilidades educativas que, no nosso ponto de vista, são passíveis de serem contempladas na organização e no planejamento de atividades de ensino, tomando-se como referência os princípios que norteiam as perspectivas críticas e dialéticas, no processo de construção ampliada do conhecimento.

Em decorrência dessa característica que é definitiva em nossas atuações no magistério, a busca pela realização de projetos educativos fundamentados nos princípios da complexidade e da interdisciplinaridade⁵, tanto no nível da sala de aula,

⁵ Cabe esclarecer que a mera combinação das áreas do conhecimento não se configura como exercício de prática interdisciplinar. Estamos nos referindo à interdisciplinaridade que se constitui para além de uma conceitualização que distingue, compartimenta para depois unir, conforme defendem alguns autores, como Hernandez (2000), Leff (2006) e Morin (2003). Nossa compreensão sobre esse conceito/método, portanto, está centrada na perspectiva que o qualifica de modo contextual, onde as diversidades são inseparáveis e o sentido dialógico dos saberes não é reduzido à fusão ou à conciliação das suas oposições.

quanto de programas de extensão, foi sempre envolvida por disputas e lutas que, para além das esferas locais, são travadas, no nosso entendimento, também, entre as normas e regras que regulamentam o trabalho docente e a necessidade de autonomia do professor, sobretudo nas tomadas de decisões coletivas.

Em função disso, por diversas vezes, nos deparamos com situações desanimadoras, em que a incoerência entre o discurso de valorização das práticas autônomas no nível escolar (geralmente indicadas nas mensagens dos diferentes governos municipais para as orientações curriculares) e as medidas de regulação que, de forma difusa, impunha ao pedagógico a supremacia do administrativo. Vale observar que, nos últimos três anos (gestão do prefeito Eduardo Paes), o discurso da valorização dessa autonomia escolar, assim como da autonomia docente, embora seja propagandeado por certas mensagens desse governo, vem sendo substituído, paulatinamente, por ações que não escondem o teor de um tipo de regulação cerceadora na implementação de novas regras e normas para a educação municipal.

Aqui, talvez, resida nossa maior motivação para este trabalho, ou seja, tentar compreender em que medida as políticas educacionais lidam com a valorização e o reconhecimento do trabalho docente, de modo a potencializar ou minguar a sua autonomia.

1. O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE REFORMA EDUCACIONAL

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa.

István Mészáros

Neste capítulo, pretendemos discutir o trabalho docente no contexto da reforma educacional brasileira empreendida a partir da década de 1990, considerando as mudanças nas suas formas de regulamentação e de regulação. Devemos esclarecer desde já, no entanto, que, de nosso ponto de vista, a compreensão da reforma educacional, em geral, bem como das questões mais diretamente relacionadas ao trabalho docente, requer a consideração dos nexos entre as mudanças educacionais no contexto brasileiro e as mudanças políticas e econômicas vinculadas à reestruturação capitalista em escala mundial, a partir especialmente da década de 1970.

Como mostra Boom (2004), os ajustes realizados nas relações de trabalho no campo educacional, na América Latina, a partir da década de 1990, vinculam-se tanto aos ajustes da política educacional propostos por organismos internacionais, quanto a mudanças mais complexas na própria reestruturação das relações de trabalho, em geral, vinculadas às mudanças econômicas implicadas com a instauração do novo padrão de acumulação capitalista. Nesse sentido, as mudanças nas relações de trabalho, em geral, e as mudanças nas relações de trabalho no campo educativo escolar, em particular, vinculam-se a processos complexos de recomposição da hegemonia capitalista, envolvendo a própria tentativa de atualização da hegemonia dos países de economia central sobre os demais países, com vistas à manutenção das relações econômico-sociais que alimentam o mercado internacional (BOOM, 2004).

No sentido atribuído por Gramsci, a hegemonia é referente a situações ou processos de supremacia política em que uma determinada fração de classe, para além de *dominar* as demais classes ou frações por meio do uso de recursos

coercitivos, consegue *dirigi-las* em termos intelectuais e morais⁶. Essa “direção intelectual e moral”, para Gramsci, não implica homogeneização, mas, ao contrário, certa capacidade do grupo dirigente em “harmonizar seus interesses e aspirações com os interesses e aspirações de outros grupos” (GRAMSCI, 2002; p.329). Nos termos de Gruppi (2000, p.70):

A hegemonia é (...) capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe. Uma classe é hegemônica, dirigente e dominante, até o momento em que – através de sua ação política, ideológica e cultural – consegue impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder.

O conceito de hegemonia, portanto, é importante nesta discussão, na medida em que nos ajuda a perceber e a abordar o trabalho docente para além de suas características mais imediatas, considerando-o no contexto das complexas relações de poder que atuam na sua produção. É a partir dessas referências iniciais que procuramos entender a educação escolar no território brasileiro, hoje, considerando as relações que incidem sobre a organização da ação estatal, relações estas que, como mostram autores como Frigotto (2008), envolvem não apenas as influências do neoliberalismo internacional, mas, principalmente, suas combinações com as forças conservadoras, de tradição patrimonialista, historicamente constituídas no Brasil.

Estas referências também nos permitem entender que os estudos sobre o trabalho docente não devem limitar as atividades docentes à mera execução de tarefas escolares relacionadas à transmissão do conhecimento. O conjunto de atividades que compõem, hoje, aquilo que chamamos de trabalho docente, expressa decisões, escolhas e disputas vinculadas a mudanças no caráter atribuído à educação escolar e, portanto, a mudanças na organização da ação escolar como um todo. Tendo ainda Gramsci (2000 e 2002) como referência, sabemos que esse conjunto de atividades também expressa, dentre outros aspectos, as condições de organização da categoria docente, o seu peso no âmbito das formulações políticas

⁶ Gramsci (2000 e 2002) identifica dois principais processos de instauração de hegemonia: um referente à supremacia de uma fração de classe sobre as demais frações da mesma classe e outro referente à supremacia de uma classe sobre as demais.

sobre a educação escolar, bem como os cenários socioculturais em que essa categoria emerge.

Acreditamos, assim, que a maneira como o *trabalho docente* é concebido e tratado nas políticas educacionais constitui um importante ponto de reflexão sobre o reconhecimento dessa profissão em um determinado contexto político-educacional. De outro lado, no quadro da ampla variedade de vertentes que dão suporte e impulsionam debates e reflexões acerca desse tema, entendemos ser significativo para a leitura deste capítulo, bem como para a dos que se seguem, apontar com quais vertentes teóricas do campo educacional temos buscado, no exercício da profissão docente, dialogar. Ou seja, por estarmos falando do lugar do professor, interessa-nos, de antemão, esclarecer nossa afinidade com alguns autores, em função da proximidade que suas formulações têm com a nossa compreensão sobre a constituição dos processos formativos e, conseqüentemente, das práticas educativas implicadas nesses processos.

Cabe colocar que, embora reconheçamos o valor da diversidade de teorias educacionais para a elaboração de processos formativos democráticos (especialmente do ponto de vista da valorização das diferentes possibilidades de interpretação que podem emergir na constituição desses processos em variados contextos), temos dialogado com perspectivas educacionais críticas, sobretudo, por dois motivos. Primeiro, pelo fato dos debates produzidos por autores como Freire(1996), Giroux (1997), Hernández (2000) e Morin (2003) reconhecerem que, no trabalho do professor, a sua relação permanente com a subjetividade é indissociável da construção da ação educativa e, portanto, do exercício da sua própria profissão. O segundo motivo, decorrente do primeiro, é que o reconhecimento ou não dessa necessidade (básica e inexorável, para nós) tem implicações diretas no modo como são elaboradas e executadas as práticas docentes não somente no nível dos planejamentos escolares, mas, também, no nível dos projetos e programas político-pedagógicos instituídos.

Lembramos que, nas perspectivas críticas, os processos de formação são compreendidos como constituídos por uma complexa gama de relações que, para além da relação específica professor-aluno, carrega complexas variáveis com as quais é impossível não contar. Contudo, no que se refere aos modos de delinear e tornar legítimo o trabalho do professor, um aspecto em especial deve ser destacado: a subjetividade que envolve o trabalho desse profissional.

Não pretendemos, aqui, discutir em profundidade a questão da subjetividade docente. No entanto devemos apontá-la como um aspecto não desprezível na discussão sobre o trabalho docente, especialmente no que se refere à relação professor-aluno. Entendemos que é na relação docente-discente que devem estar fundamentadas as “ferramentas”⁷ de trabalho do professor, com vistas ao alcance do seu objetivo, ou seja, a realização plena do processo educativo (é importante observar, nesse caso, que tanto as ferramentas, como os instrumentos empregados no trabalho docente necessitam da participação desse profissional na sua produção. Voltaremos a essa questão, mais tarde.

Se tomarmos como exemplo algumas produções do campo das Artes Visuais, em especial as *instalações artísticas*, talvez possamos esclarecer a nossa compreensão acerca da importância de se alimentar tal relação, professor-aluno, na formulação das práticas que envolvem o trabalho docente. As *instalações*, como mostra Fonseca (2007; pg. 19) “são construídas como ambientes cenográficos, geralmente fechados, que possuem diversas formas de expressão artística em conjunto com os cinco sentidos humanos”. O objetivo das *instalações artísticas* “é de envolver o espectador através da interatividade direta e completa” com a obra criada. Elas são um tipo de manifestação da arte contemporânea, cujo propósito é fazer com que o “espectador” seja parte integrante da elaboração estética, possibilitando o despertar de um processo reflexivo que se coloca para além da mera observação. Esse tipo de processo reflexivo sobre a obra de arte se constitui a partir da troca, da experiência, ou seja, da interação entre as partes envolvidas na experiência estética⁸, e tem como objetivo colocar a obra de arte não apenas como um veículo para a manifestação da percepção do artista, mas, sobretudo, como “espaço” de construção conjunta da percepção do próprio espectador sobre a obra.

Entendemos que o trabalho docente pode ser, grosso modo, tomado no sentido de uma *instalação artística*, uma vez que seu suposto “criador” - o professor – para elaborar “seu trabalho” – a obra – e fazer com que este possa ser

⁷ Como explica Arendt (2010), as ferramentas e os instrumentos de trabalho “são de natureza quantitativa, ao passo que a qualidade das coisas fabricadas, desde o mais simples objeto de uso até a obra-prima de arte, depende profundamente da existência de instrumentos adequados”, desse modo “o processo de fabricação de uma coisa é limitado, e a função do instrumento atinge um fim previsível e controlável no produto acabado; o processo vital que exige o trabalho é uma atividade interminável, e o único ‘instrumento’ à sua altura teria de ser um *perpetuum mobile*, isto é, o *instrumentum vocale*, tão vivo e ativo quanto o organismo a que serve” (ARENDR, 2010; pg. 150).

⁸ Vale colocar que a experiência estética não se limita à experiência com a arte. Ela é receptiva sem ser propriamente passiva ou ativa, ou seja, a ação artística é completada pelo espectador, de modo a estabelecer uma troca perceptiva, estética e criadora.

interpretado e compreendido pelo “espectador” – o aluno – necessita, a priori, reconhecer que esse espectador é também o autor do movimento de construção do conhecimento que emerge da interação do “autor”, da “obra” e do “espectador”.

Nesse sentido, o trabalho docente é um tipo de trabalho (ação) que, em termos subjetivos, talvez se constitua de um modo próximo ao das *instalações*, particularmente por que: 1) o processo ensino-aprendizagem se desenvolve de modo coletivo e participativo; 2) há uma diversidade de pensamentos e experiências que participam desse processo.

O trabalho docente, como um tipo de atividade que não se encerra na elaboração prática do conteúdo com vistas a sua transmissão, apresenta especificidades que estão para além das formas mais objetivas de produção laboral, especificidades essas que não devem ser negligenciadas pelas reformas educativas implicadas com mudanças na regulamentação e nas formas de regulação dessa atividade profissional.

Essas diversas questões foram levadas em conta na organização deste capítulo, no qual procuramos, num primeiro momento, discutir o quadro de mudanças ocorridas nas relações internacionais entre as décadas de 1970 e 1990, com vistas a destacar suas repercussões no Estado e, conseqüentemente, na organização das políticas públicas dos países economicamente periféricos⁹.

A segunda parte deste capítulo se destina à compreensão dos ajustes específicos no campo educacional e de suas implicações no trabalho docente, considerando, de modo ampliado, os recentes princípios e proposições para o trabalhador em geral que, em certa medida, passam a ser incorporados pelas mudanças nas formulações para a categoria docente. Nesse sentido, as considerações sobre *autonomia* e *regulação* tornam-se fundamentais para a análise e a compreensão desses ajustes nas *regulamentações*, especialmente por conta das mudanças que vão ocorrer nas definições que tratam do reconhecimento e da valorização da carreira docente no contexto nacional.

⁹ Referimo-nos aqui, principalmente, aos países latino-americanos, dentre os países de economia periférica que há muito são objeto de ação e regulação, inclusive no âmbito educacional, por parte de países capitalistas centrais e de organizações internacionais e supranacionais por eles hegemônicas.

1.1.As mudanças econômico-sociais nas décadas de 1970 a 1990 e suas repercussões no Estado e nas políticas públicas educacionais

Após a Segunda Guerra Mundial os países que compunham o bloco econômico capitalista ocidental passaram por um processo de reorganização das relações internacionais, em busca de uma nova expansão do capitalismo. Com base em estratégias político-econômicas, sustentadas pela assistência financeira e tecnológica internacional dos países industrializados, o crescimento econômico dos países do Terceiro Mundo seria estimulado, seguindo a mesma lógica desenvolvimentista pela qual os países desenvolvidos haviam passado (BOOM, 2004).

Devemos lembrar que o surto do desenvolvimentismo determinou formas de sacrifícios mundiais justificadas em nome da nova ordem estabelecida. Edgar Morin, ao falar da monetarização e da mercantilização de todas as coisas e, sobretudo, dos modos de vida (cultura, política, sociedade), deixa exposta uma reflexão crítica a essa “racionalização ocidental-científica”, na qual “cegueiras terríveis (como a do pensamento fragmentado, compartimentado, redutor e mecanicista)” foram (e continuam sendo) plantadas e alimentadas nesse contexto, agravando tragédias e aniquilando culturas (2002; pg. 80).

Os efeitos dessa corrida pelo “progresso” assumiram proporções alarmantes em todos os níveis sociais e naturais. No que diz respeito aos impactos na sociedade, podemos destacar, talvez o mais perverso deles, o controle das atividades humanas que é operado, também, no domínio das ideias, com vistas a garantir a cultura do consumismo. É esse consumismo desregrado que, além de ameaçar destruir o equilíbrio das relações que se estabelecem na natureza, ameaça, simultaneamente, as possibilidades de constituição de equilíbrio, também, entre as relações humanas e, portanto, sociais (Ib., 2002).

O consumo, base do capitalismo, é estimulado em todas as esferas da sociedade e se define pela necessidade de acúmulo de riqueza que, por sua vez, necessita de estruturas e organizações capazes de constituírem valores homogeneizantes e hegemônicos de identidade com o capital. Nessa perspectiva, os seres humanos, suas ideias, suas vidas são tomados como investimentos indispensáveis à manutenção do sistema de mercado internacional.

Nesse panorama, os países industrializados assumem posição de influência sobre os países subdesenvolvidos, garantindo subordinação e dependência de tecnologia e de desenvolvimento científico, de modo a proteger seus interesses, bem como suas vantagens em relação ao comércio mundial.

As implicações desse movimento de estruturação e enraizamento dos princípios da mercantilização também das relações humanas (um pressuposto fundamental para essa fase do capitalismo) são observadas em todos os setores da sociedade e, de modo particularmente erosivo, na educação escolar.

Devemos destacar que os organismos internacionais¹⁰, por meio de ações sistemáticas apresentadas como “cooperação internacional”, tiveram um papel fundamental nesse processo que estabelecia uma nova ordem mundial em nome da promoção dos avanços econômicos e sociais de que necessitavam os povos no pós-Guerra para resolverem seus “problemas de orden econômico, social, cultural e o de carácter humanitário” (BOOM, 2004; pg.73).

De acordo com Boom (2004), embora esses organismos não fossem portadores de um conjunto homogêneo de formulações e propostas, assim como de objetivos e mecanismos específicos de atuação, é certo que se constituíram e se fortaleceram, de maneira coletiva, como entidades fundamentais de produção, difusão e reprodução de conhecimento e de intervenção na organização do Estado e na configuração

...de los discursos, las técnicas, las metodologías y los esquemas teóricos y prácticos destinados a abordar los problemas y a diseñar probables soluciones en diferentes campos, en particular el de la educación (BOOM, 2004; PG. 75).

O Banco Mundial (BM), por exemplo, teve importante papel no panorama de assistência técnica a diversos setores de políticas públicas nos países em desenvolvimento, destacando-se sua atuação na orientação geral de políticas educacionais bem como na realização direta de assessoria às reformas políticas nesse setor. Como mostra Torres (1998), com base no discurso de melhoria do acesso, de equidade e de qualidade dos sistemas de ensino nos países “atendidos”, o BM, organizou diferentes pacotes de medidas articuladas que viriam a constituir-se

¹⁰ Tais como: o Fundo Monetário Internacional (FMI); o Banco Mundial (BM); o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização Internacional do Trabalho (OIT); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), entre outros.

como recomendações estratégicas para as reformas educacionais na América Latina.

As repercussões dessa perspectiva economicista afetaram tanto os sistemas de ensino, redefinindo parâmetros e prioridades para as escolas públicas (Torres, 1998), quanto os profissionais da educação, de modo geral, e o trabalhador docente, em particular, como revelam estudos sobre o tema, tais como os de Duarte (2011) e Bomfim (2012).

1.2. As reformas educacionais vinculadas ao ajuste do Estado no Brasil

Os anos 1990 foram decisivos para o campo educacional brasileiro, especialmente por conta desse cenário de reformas políticas conduzidas pelo discurso neoliberal, defensor do *Estado mínimo* e afirmativo de uma cultura de gestão fundamentada em concepções de flexibilidade e eficiência (DRAIBE, 1993).

As orientações neoliberais foram adotadas para a realização de uma reforma do Estado que envolveu medidas de privatização (por meio de venda, terceirização ou facilitação de expansão de mercado privado, incluindo práticas de verdadeira dilapidação do patrimônio público), de flexibilização de direitos trabalhistas e de racionalização da administração pública, dentre outras medidas que incidiram sobre a organização das políticas públicas sociais, incluindo a política educacional.

No campo educativo escolar, diversas medidas incidiram sobre a definição do trabalho docente em um sentido diverso do que vinha sendo afirmado nas lutas por democratização, ou seja, incidiram no sentido da regulação racional do trabalho docente, na contramão das medidas e ideias que se voltavam para o fortalecimento da autonomia (expansão das melhorias das condições de trabalho e da remuneração, do reconhecimento do trabalho docente como trabalho intelectual, etc.).

De acordo com Barroso, a regulação profissional pode ser entendida como “o conjunto de ações decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as interações dos atores sobre os quais detém uma certa autoridade” (BARROSO, 2006, p. 13).

Sabemos, porém, que as medidas de regulação educacional, nesse cenário de reestruturação das políticas nacionais, nem sempre tiveram seus objetivos centrais claramente explicitados. Ao contrário, muitas vezes apresentaram-se praticamente camufladas em medidas “administrativas” ou “pedagógicas” que funcionaram, de nosso ponto de vista, como verdadeiras “tecnologias de governo” (FOUCAULT, 2008), ou seja, como “conjuntos de mecanismos de operar”, certos “modos de conduzir” ou, ainda, “práticas e orientações de governo” que têm como objetivo dirigir, controlar e conduzir a população em geral, ou determinados segmentos populacionais, através de ações que, sem necessariamente explicitarem propósitos de controle, incidem tanto sobre a participação objetiva da sociedade, quanto sobre sua própria subjetividade.

Tendo essas formulações como referência, compreendemos que, por apresentarem forte poder regulatório do trabalho escolar e do trabalho docente, sem que seus propósitos de regulação (controladora) figurem como objetivos manifestos, as medidas de avaliação dos sistemas educacionais, as medidas curriculares e as medidas de financiamento, constitutivas das reformas educacionais realizadas no Brasil, a partir da década de 1990, podem ser entendidas como “tecnologias de governo” da escola e dos seus profissionais.

No entanto, o conjunto das mudanças políticas observadas no campo educacional, nesse mesmo período, não resulta exclusivamente das influências neoliberais. Ao contrário, há contradições relevantes, que, em diversos casos, resultam do processo das lutas e debates ocorridos especialmente ao longo do processo de redemocratização vinculado ao declínio e fim do período ditatorial militar (1964-1985), lutas e debates que acabaram influenciando nas próprias disposições legislativas, de fins dos anos 1980 e início dos anos 1990, sobre, por exemplo: a ampliação do acesso à escolarização; melhoria da qualidade da formação escolar; ampliação dos investimentos na educação pública; aumento da participação da sociedade nos processos de decisão sobre a educação, tanto em escala nacional e estadual/municipal (delineamento das políticas), quanto em escala local e institucional (produção cotidiana da escola); maior transparência na designação e na aplicação de recursos, dentre outras.

Diante disso, a Constituição Federal de 1988 deve ser considerada como uma referência normativa que expressa a presença dessas questões no debate público, apresentando, inclusive, algumas disposições referenciadas no debate

acerca da autonomia e da regulação do trabalhador, de modo geral, e, particularmente, do “trabalhador docente”. Essas disposições viriam a se tornar mais nítidas em medidas posteriores, em peças normativas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) e normas complementares.

Entretanto, é inevitável reconhecermos o progressivo fortalecimento de ideias e práticas neoliberais no desenho da política educacional brasileira a partir da década de 1990. É igualmente necessário compreender que as influências do neoliberalismo internacional no delineamento da política educacional brasileira apresentam-se de maneira bastante complexa, envolvendo arranjos e composições entre as orientações de cunho efetivamente neoliberal e aquelas decorrentes de forças privatistas nacionais que, apesar de se apropriarem de preceitos neoliberais, vinculam-se a relações conservadoras e patrimonialistas (FRIGOTTO, 2001).

Nesse contexto, as proposições democráticas e participativas para a escola pública, almejadas pela sociedade e expressas por movimentos sociais de origens diversas, desde décadas anteriores, foram ajustadas às regulações do capitalismo mundial, provocando, como era de se esperar, “um profundo atrofiamento da esfera pública” nacional (FRIGOTTO, 2001; pg. 63). Embora o acesso à escola pública tenha sido alimentado pelo aumento do número de vagas em território nacional, essa escola configurou-se como um local de exercício desse atrofiamento e de consolidação de favorecimentos aos grupos que estipularam “as diretrizes da organização, as prioridades e conteúdos” a serem trabalhados (FRIGOTTO, 2001, p.64).

Cabe observar que os interesses na educação pública, por parte da sociedade civil, por vezes, são conduzidos por interesses políticos e econômicos definidos de maneira sazonal de acordo com cada grupo de gestão. Com base nisso, podemos afirmar que determinadas gestões municipais (e estaduais) tendem a atuar no sistema educacional de maneira a garantir a manutenção e a concessão de privilégios de uma fração específica da sociedade, com finalidade, estritamente, eleitoreira (CUNHA, 1997).

É importante alertar, ainda, que o caráter decisivo da educação para a economia é uma meta presente na base das estratégias privatizantes preconizadas pelas agências de fomento e corroboradas por segmentos da sociedade civil que desestimulam, abertamente, a participação política e favorecem a fragmentação e a

despolitização do debate educacional, além de depreciar o público em relação ao privado na organização das instituições escolares (COUTINHO apud NEVES, 2002). (Retomaremos essa questão nos próximos capítulos).

Os estudos sobre as diversas mudanças na política educacional no período assinalado devem, portanto, levar em conta essas contradições cuja compreensão se faz fundamental para o esclarecimento do caráter e dos efeitos concretos de medidas de cunho conservador e regressivo, o qual pode ser facilmente ocultado pelo emprego de termos reconhecidos como vinculados às lutas pela democratização da educação escolar pública.

Um exemplo importante disto nos é dado por Oliveira (2007), quando nos mostra que, embora as reformas educacionais, na América Latina, apontem, na última década, para uma “descentralização administrativa, financeira e pedagógica, atribuindo maior autonomia aos estabelecimentos escolares”, identifica-se, ao mesmo tempo, uma padronização de normas e métodos que conduzem e definem suas gestões, no âmbito das secretarias de educação, através dos programas defendidos na condução da educação pública.

Devemos assinalar, ainda, que, no nosso entendimento, as formulações que envolvem a escola, bem como as determinações a elas destinadas, quando elaboradas no distanciamento das realidades escolares, provocam um movimento de mudanças efêmeras que, inconsistentes do ponto de vista das reais necessidades locais, são definidas com base em objetivos administrativos que, além de não alterarem as condições da escola e nem contribuírem para a sua transformação efetiva, tendem a tornar os cotidianos escolares estéreis e homogêneos.

1.3. A profissão e o trabalho docente no contexto das reformas da década de 1990

De fato, o sistema do capital não conseguiria sobreviver durante uma semana sem as suas mediações de segunda ordem: principalmente o Estado, a relação de troca orientada pelo mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital.

István Mészáros

O cenário de mudanças observado na década de 1990 marcou, com significativas alterações, a legislação educacional. As implicações dessas mudanças podem ser percebidas tanto na organização dos sistemas de ensino, quanto na regulamentação da profissão e do trabalho do professor.

Frente a isso, acreditamos que o patamar de reconhecimento e valorização no qual se encontra a categoria docente, no contexto em questão, é um aspecto central a ser colocado em discussão, sobretudo por conta dos instrumentos de regulamentação e formas de regulação do exercício do trabalho do professor que vão se constituir nas diferentes esferas de governo.

Conforme coloca Frigotto (2008; pg. 29), “é pelo trabalho que a espécie humana se produz”. Com base na perspectiva marxista, existem as mediações de *primeira ordem* e de *segunda ordem* na constituição do trabalho como criador da condição humana. As mediações de primeira ordem estão relacionadas às necessidades primeiras do ser humano e envolvem o equilíbrio, a organização, o controle das relações de trocas para que os requisitos materiais e culturais possam ser adequados e garantidos de modo não subordinativo ou hierarquizado. Em contrapartida, as mediações de segunda ordem são um atributo dos diferentes modos de produção da existência. No modo de produção capitalista, cada aspecto da relação homem-trabalho encontra-se subordinado e alterado de acordo com o imperativo da acumulação de capital.

Trata-se, portanto, de uma concepção que coloca o trabalho como atividade humana que se funda em relação direta com as regulamentações necessárias ao seu desenvolvimento, seja no plano de primeira ordem ou o de segunda ordem, mas que, em relação ao plano de segunda ordem, constitui-se de modo arbitrário e alienado.

Essa dinâmica que se impõe ao homem e, ao mesmo tempo, transforma o trabalho criador em mercadoria e força de trabalho (Ib., 2008) pode ser observada, por exemplo, por meio da análise das formas de constituição histórica das regulamentações. Essas análises traçam as determinações para a execução do trabalho e, de maneira sistemática, incidem sobre a *regulação* e a *autonomia* do trabalhador.

Desse modo, entendemos que o debate sobre autonomia profissional pode ajudar na compreensão dos parâmetros de *autonomia* e de *regulação* definidos no

âmbito das regulamentações sobre a profissão, a carreira e o trabalho docente, com implicações diretas nas condições e formas de seu exercício. Com base nessa ideia, discutiremos, no próximo tópico, alguns aspectos que podem ser levantados no debate acerca da autonomia no âmbito profissional, de modo a buscar elementos que nos permitam avançar na compreensão sobre a autonomia docente, constituída em meio ao processo de afirmação “discursiva” da autonomia escolar, estabelecido pela recente reformulação das políticas públicas educacionais no território nacional.

1.3.1. A autonomia profissional no campo educacional

A reflexão sobre a situação do trabalho docente no contexto das mudanças educacionais em curso no município do Rio de Janeiro (nosso foco) requer, no nosso entendimento, uma revisão, ainda que breve, de formulações sobre as questões da autonomia e da regulação profissional, em geral, e sobre as formas específicas assumidas por essas questões no campo educacional.

Segundo Martins (2002), o tema da *autonomia* emergiu no debate acadêmico vinculado tanto “à ideia de participação social”, quanto “à ideia de ampliação da participação política”. Considerando que “a ideia de participação política e social é discutida no âmbito da teoria política” e que ambas encontram-se vinculadas aos regimes de governo democráticos, “a discussão sobre o exercício da autonomia está diretamente relacionada à própria construção da democracia” (2002, p. 208). Cabe destacar, ainda, que para Martins

as transformações das sociedades democráticas e de seus mecanismos de funcionamento resvalam do tema da participação social e política de indivíduos para a complexidade de que se reveste a questão da distribuição do poder nessas sociedades, isto é, a representação (pg. 209).

Nesse sentido, o debate sobre a relação entre autonomia e poder, (relação essa emergida no processo democrático de constituição da representatividade e da participação tanto do trabalhador em geral, quanto, particularmente, do trabalhador docente), traz indispensáveis contribuições para a construção desta reflexão, uma vez que buscamos compreender as implicações de ações de governo na autonomia do professor. Ações essas que são constituídas com base em critérios estabelecidos

pelas políticas educacionais definidas no contexto das reformas políticas implementadas no Brasil nos anos de 1990.

Se considerarmos que a representação de interesses num sistema político democrático é, grosso modo, também influente na formulação de políticas públicas, o estudo dessa representação implica, naturalmente, em mapear as bases e os fatores que originam, bem como bloqueiam ou impulsionam tais interesses. Segundo Coutinho (1995), o tema da representação envolve três questões básicas: *como* são representados os interesses (?); *de quem* são os interesses (?); e, por fim, *qual* é a justificativa para a representação desses interesses (?). As duas primeiras questões estão relacionadas à estrutura e ao caráter do Estado e, dessa forma, lidam com a racionalidade estatal, conduzida através da seleção de interesses específicos (exemplo disto é o próprio Estado liberal, cujos interesses objetivamente apresentados são defendidos pela fração da sociedade que detém os meios de produção). Já a terceira questão lida com o problema da legitimidade da representação e, portanto, como mostra Gramsci (2000 e 2002), da hegemonia que se estabelece por meio de consensos e consentimentos ativos e passivos a partir da combinação de interesses entre classes ou grupos.

Cabe observar que, para Bobbio (1987), a democracia na sociedade contemporânea sofre um “processo de alargamento” no qual não ocorre apenas “a integração da democracia representativa com a democracia direta”¹¹, uma vez que esse processo se dá em função da “passagem da democracia na esfera política [...] para a democracia na esfera social”. Ou seja, o direito à participação política não garante a participação nas tomadas de decisão em esfera social, sobretudo por conta da complexa dependência de uma em relação à outra (pg. 156).

Em razão disso, as análises das conexões entre participação, representação e poder na sociedade contemporânea se fazem necessárias aos estudos que buscam esclarecimentos sobre situações concretas, nas quais os antagonismos entre autonomia e a regulação são identificados, com destaque àqueles que se originam no circuito das organizações trabalhistas complexas, observadas nos sistemas capitalistas.

¹¹ Norberto Bobbio classifica a *democracia representativa* como aquela decorrente da ampliação do direito de voto e da formação e reconhecimento da função pública dos “partidos de massa”; e a *democracia direta* é aquela que abrange “todas as formas de participação no poder” (1987; pg. 152).

Entendemos que, em função dessa complexidade, as noções de autonomia profissional presentes na discussão educacional são marcadas pela relação entre três dimensões relativamente distintas: a profissional; a escolar; e a da condição docente. Embora a dimensão da condição docente mereça destaque, alguns aspectos sobre as outras duas devem ser observados, uma vez que essas três dimensões se fazem complementares no entendimento da autonomia no campo educacional.

No plano profissional, podemos identificar três caminhos a serem privilegiados no reconhecimento dos sentidos da autonomia, aos quais duas dimensões podem estar associadas, a individual e a coletiva. As referências para compreender esses sentidos emergem em caminhos teóricos construídos tanto pela sociologia clássica do trabalho, quanto por meio da sociologia das profissões ou das ciências do trabalho, como indica Lessard (1999).

Para a sociologia clássica do trabalho, de origem francesa e de inspiração marxista, a relação determinante é a relação salarial. O trabalhador participa de um sistema trabalhista exploratório, submisso, alienado e dominado. O sentido de autonomia profissional é sustentado na luta pela liberdade e liberação das pressões e controles externos. A sociologia das profissões, de inspiração weberiana, afirma que a autonomia profissional remete ao “controle exercido pelo grupo sobre um campo de trabalho e suas diversas dimensões [...]”. Liberdade de agir e de afirmar competências, valores e responsabilidades seriam condições aqui defendidas para além da liberação das pressões e dos controles. Já para as ciências do trabalho, a autonomia “está ligada ao exercício do julgamento em situação”, o trabalhador “gerencia situações contingentes, indeterminadas e imprevisíveis”. Nessa direção, o sentido de autonomia se relaciona “a uma obrigação prática associada à eficácia do trabalho” (LESSARD, 1999; CD-ROM).

Não pretendemos defender nem esmiuçar nenhuma das três vertentes em especial, no entanto podemos delas destacar determinados aspectos relevantes na observação das diferentes escalas e âmbitos em que se verificam possibilidades de exercício da autonomia ou de seu constrangimento no panorama da complexidade da condição profissional observada na atualidade que, como já apontamos, é marcada por fortes contradições, em especial as que se constituem no cenário político neoliberal.

Quando a questão da autonomia profissional aparece como um atributo prescrito pelo neoliberalismo, sua formulação no âmbito administrativo tem como pressuposto a exaltação do trabalho em equipe, estruturado por meio da divisão das etapas de produção, com vistas a responsabilizar cada etapa, bem como encarregá-las no gerenciamento das suas atividades (ib., 1999).

É importante frisar que essa forma de organização do trabalho não se coaduna, no nosso ponto de vista, com as especificidades do trabalho docente. No entanto compreender seu caráter, bem como o seu desenvolvimento na perspectiva neoliberal, nos ajuda a entender como funcionam determinados mecanismos de regulação que envolvem o trabalho do professor na atualidade, conforme veremos adiante.

Deve-se observar que esse tipo de organização (partida, fracionada) do trabalho (no qual a fragmentação da produção se faz de modo impositivo, para atender à demandas político-econômicas da divisão internacional do trabalho, alimentadas pelas práticas neoliberais) tem a origem e o desenvolvimento da sua cadeia produtiva controlados, ainda que certos sentidos de “autonomia” possam ser identificados em documentos e discursos que fundamentam tal organização.

Como mostra Frigotto (2007), conceitos e categorias tais como *flexibilização*, *autonomia*, *descentralização*, *participação* são re-significados no plano das superestruturas e difundidos nos planos “econômico-social, ideológico, ético-político e educacional”, já na forma metamorfoseada, de maneira a anunciarem alternativas para a “crise do capitalismo real”. Essas alternativas são constituídas por “formas renovadas de exclusão, atomização do sistema educacional e dos processos de conhecimento e políticas autoritárias de descentralização” fundamentadas pelas teses da “sociedade do conhecimento e da qualidade total” (FRIGOTTO, 2007; p.78).

Acreditamos que, assim como esses conceitos, o próprio conceito de *autonomia* torna-se, também, uma presa desse processo de apropriação e de ajustes de conceitos e categorias que, entremeado ao ideário neoliberal, se afirma no contexto da “reestruturação produtiva e globalização excludente”, com vistas a produzir “novas formas de alienação do trabalho” (FRIGOTTO, 2008; p.25).

Cabe registrar que a autonomia pode ser definida, grosso modo, como uma situação, historicamente estabelecida, ou como uma condição, imediatamente definida, na qual indivíduos ou grupos de indivíduos encontram meios para

exercerem atividades diversas, de maneira que suas percepções, seus sentimentos, suas emoções e seus conhecimentos adquiridos sejam respeitados e, sobretudo, valorizados como elementos indispensáveis à constituição dos modos de atuação e participação nos espaços em que praticam suas atividades.

Considerar as capacidades de observação, interpretação e compreensão da realidade, por parte dos atores envolvidos em determinada atividade, bem como reconhecer que cada um, coletivamente envolvido, é capaz de contribuir com diferentes potencialidades para o desenvolvimento ampliado das práticas em questão, pode ser um pressuposto para que a autonomia se faça presente e outras formas autônomas possam ser constituídas.

Entendemos que a autonomia profissional se constitui como situação histórica, bem como condição coletivamente construída nas quais o trabalhador encontra espaços para pensar e agir, de modo coletivo, frente tanto aos movimentos previstos, quanto àqueles não previstos. A autonomia, nessa perspectiva, pode ser analisada em função dos mecanismos, regras e normas, dialógica e democraticamente constituídos ou em fase de elaboração, que os atores dispõem para composição de um determinado contexto trabalhista.

Diante disso, destacamos que para a sua compreensão faz-se necessário, em princípio, estabelecer procedimentos de análise que levem em consideração o fato de que a autonomia se constitui de modo complementar, ou seja, a autonomia é, concomitantemente, uma situação já estabelecida (por meio de processos históricos de lutas e conquistas das classes trabalhadoras) e uma condição que se constrói no momento presente, através de resistências individuais e/ou coletivas, organizadas frente aos controles exercidos sobre atuações de trabalhadores.

Vale observar que as resistências podem, de acordo com Certeau (1994), se manifestar de duas maneiras: por meio da organização de estratégias visíveis, com o objetivo de incitar efetivas transformações ou apenas suscitar novos ideais; ou podem, também, se constituir no “subterrâneo” do cotidiano, através de “táticas”, de contestação e reinvenção dos modos de funcionamento da realidade, que são executadas no “invisível”. Essas formas de contestação e reinvenção “invisíveis” seriam, para Certeau, elaboradas e alimentadas pelas experiências ordinárias das

práticas interiores contrárias tanto à perpetuação das desigualdades sociais, quanto à sua reafirmação nos espaços controlados.¹²

De todo modo, a autonomia possui uma forma que se constitui por uma complexa rede de relações e variáveis emergidas em função do contexto onde está situada. Essas relações e variáveis estão conectadas ao tipo da atividade exercida, bem como às especificidades decorrentes dos processos históricos, econômicos, políticos e ideológicos que envolvem cada profissão. No caso da autonomia no trabalho docente o conjunto dessas especificidades não se dá apenas em função de objetividades, mas também de subjetividades implicadas no contexto escolar como um todo, conforme veremos adiante.

1.3.2. Autonomia docente no cenário de constituição da autonomia escolar

As discussões sobre a autonomia docente, como já colocamos, devem ser realizadas com base na interpretação dos processos políticos que envolvem os diferentes contextos escolares e nos quais determinadas noções de autonomia podem ser identificadas. No entanto, para compreender a condição docente, no âmbito da autonomia escolar, faz-se necessário, em princípio, observar que o trabalho do professor possui especificidades, objetivas e subjetivas, e que essas especificidades merecem ser destacadas antes mesmo de compreendê-las de modo contextual.

Se considerarmos, em primeira instância, o trabalho docente na perspectiva do seu exercício cotidiano, deixando de fora dessa análise imediata não apenas a formação desse profissional (tanto a inicial quanto a continuada), mas, também, as reais condições de exercício da sua atividade na escola (administrativa e pedagogicamente; externa e/ou internamente organizadas), bem como a remuneração desse trabalhador, podemos destacar alguns aspectos da sua prática que são fundamentais ao debate sobre autonomia no âmbito da docência e, de

¹² Michel de Certeau acredita que pelas práticas interiores é possível de se enxergar uma inversão da ordem pública. Inversão essa que estabelece por meio de um de “invenção do cotidiano”. Segundo Certeau, “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (1994; pg.38), por meio da qual emergem movimentos autônomos que não se definem por fronteiras, mas que são constituídos por meio de interconexões externas e internas de um “lugar praticado”.

modo relacional, da escola. Entendemos que algumas particularidades ficam à margem dos processos oficiais de institucionalização das funções, bem como das definições que orientam as obrigações do trabalho do professor.

Cabe lembrar que o trabalho do professor envolve atribuições que extrapolam do campo das funcionalidades previstas para ações e atividades que não se enquadram nos tipos de atribuições oficialmente reconhecidas, mas que são fundantes de um tipo de relação específica. Estamos querendo dizer que o trabalho do professor, além de lidar com questões objetivas de organização de métodos, conteúdos, conceitos e abordagens específicas do campo com o qual lida, constitui-se, também, por um conjunto de responsabilidades que não participa do rol das responsabilidades oficialmente prescritas, mas que, nem por isso, são menos importantes.

Entendemos, ainda, que as especificidades do trabalho docente não oficialmente explicitadas resultam de um tipo de relação dinâmica entre os sujeitos que integram o processo educativo escolar, ou seja, entre alunos, demais professores, profissionais, famílias e atores da comunidade escolar de modo geral. (Lembremos-nos da alegoria das *instalações artísticas*, usada como exemplo). Essa característica do trabalho docente, fundamental, mas não exclusiva e, mesmo, dependendo do contexto, não reconhecida como central, é que nos provoca a reflexão acerca dos sentidos de autonomia implicados com esse tipo de trabalho. Além disso, como o centro dessa forma de trabalho não está na relação com os conhecimentos apenas, mas também na relação entre os sujeitos atuantes, trata-se de sentidos de autonomia obrigatoriamente referidos às construções e acúmulos coletivos que dão base ao processo educativo escolar.

Devemos frisar que a autonomia escolar, hoje, integra um conjunto de reformas e mudanças globais ocorridas na administração educativa com o objetivo de se instituir a descentralização¹³ político-administrativa dos estabelecimentos de ensino. Barroso (2010) aponta a existência de dois planos distintos que devem ser considerados nesse processo de constituição da autonomia escolar: o que se refere às relações político-administrativas das escolas; e o que diz respeito às relações e dinâmicas sociais de cada organização escolar, as quais “para lá das determinantes

¹³ A *descentralização* é um mecanismo de governo utilizado, não raramente, numa perspectiva de *desconcentração*. Para Lobo (1990; p.74), a descentralização “significa uma alteração profunda na distribuição de poder”, ao passo que a desconcentração está relacionada a “mudanças que levam em conta uma dispersão físico-territorial das agências governamentais que até então estavam localizadas centralmente”.

político-administrativas, produzem formas de regulação autônoma”. O autor destaca que a “autonomia construída” é resultante de um movimento de interação, social e política, de “diferentes atores num determinado contexto organizativo” e, nesse sentido, “não existe, verdadeiramente, uma autonomia decretada, contrariamente ao que está subjacente às mais diversas estratégias reformistas, nesse domínio” (ib., pg. 44).

O papel do Estado, nesse processo de reordenação política, através do qual novos modos de regulação tanto das políticas, quanto das ações públicas se fazem perceber no campo educacional, tem fundamental relevância, sobretudo quando se identifica “a passagem de uma regulação burocrática para uma regulação pós-burocrática e de uma governação pelas normas para uma governação pelos instrumentos” (ib., pg. 64), como no caso das reformas ocorridas no Brasil, a partir da década de 1990.

Entendemos que o Estado liberal não se firma à sociedade contemporânea por meio da força e da opressão, mas se estabelece de modo a organizar as relações sociais com base em *atravessamentos* que conectam, constroem uma forma de vida social “que se apresenta como desconectada, como mecanicamente dispersa e fragmentada”. Não se trata de um processo simples e linear, mas de uma conjugação de interesses que se estabelece por meio de “intensas disputas, lutas sociais e correlações de força que, certamente, envolvem maquiavelismos e manipulações”, bem como por meio de “manifestações e reivindicações mais ou menos organizadas” de setores não dominantes, ou seja, pelas lutas de classes (FONTES, 2008; p.15).

Os instrumentos de governação que resultam desse jogo (capitalista) de *atravessamentos* visam, em primeiro plano, cuidar da produção de trabalhadores, livres, para que esses trabalhadores possam “apresentar-se ao mercado e assegurar a produção de todos os demais bens” (ib.; p.16).¹⁴

Estamos certos (conforme já anunciado aqui) de que as especificidades do trabalho docente extrapolam do sentido objetivo das relações trabalhistas capitalistas para dimensões não objetivas e, dessa forma, concordando com Tenti Fanfani (2010), os estudos sobre “condição docente” têm de “incluir, no seu objeto,

¹⁴No próximo item deste capítulo, tentaremos desenvolver esse pensamento, buscando compreender como o trabalho do professor e, portanto, as produções de conhecimento se constituem em meio a esse modelo capitalista que subordina a massa de trabalhadores de modo a garantir a produção de riquezas. Por hora, nos interessa apenas que essa relação seja apontada.

certas dimensões de subjetividade, tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas” dos professores, pois a docência é um “objeto social” e, dessa forma, constrói-se como um “fenômeno”.

Fenômeno esse que se constitui em decorrência dos diversos tipos de relações que alteram as circunstâncias, os objetivos, as condições de realização da atuação docente em diferentes contextos educacionais. Relações, por exemplo, que se estabelecem entre diferentes conjunturas de modo a explicitarem prioridades das orientações; entre os diferentes “programas de ação”¹⁵ que delimitam o campo, os sentidos e as atribuições do trabalho docente (tais como os portados por normas federais e políticas locais); entre o corpo de profissionais e as instâncias hierarquizadas de exercício de suas funções (docentes, direção, coordenação); bem como entre professores e alunos.

Esse novo modelo de práticas institucionais capitalistas é carregado de critérios de concorrência, produtividade, avaliação, competências, autonomia das instituições, tensões entre desregulamentação das relações de trabalho e maior pressão por resultados. Dessa forma, novos dispositivos de ensino-aprendizagem, bem como uma nova lógica de regulação são introduzidos em função da necessidade de maximizar o rendimento escolar. Nessa perspectiva, os resultados são considerados mais importantes do que os processos ou os desdobramentos do trabalho docente sobre outras “capacidades” de seus alunos (como, por exemplo, capacidade de mobilizar seu interesse e/ou curiosidade, formulações críticas sobre a realidade, criatividade e outras atitudes autônomas).

Dessa forma, é possível afirmar que a autonomia docente, hoje, encontra-se condicionada a mecanismos regulatórios que atuam no sentido de responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso do aluno, por exemplo, em relação às avaliações externas que condicionam o processo de revalorização do trabalho do professor. O trabalho docente é avaliado de acordo com o desempenho da sua atuação frente aos índices oficiais que mensuram práticas e resultados de projetos educacionais imediatistas e reducionistas que premiam o professor de acordo com metas atingidas, conforme veremos mais à frente.

¹⁵ Em diversas passagens de suas discussões sobre processos históricos relacionados a mudanças políticas, econômicas e institucionais, Gramsci (especialmente 2000) chama atenção para os diferentes elementos e aspectos que devem ser levados em conta na análise desses processos, destacando: o reconhecimento das forças sociais e políticas neles atuantes, o peso dessas diferentes forças e suas formas de relações, seus interesses e os “programas de ação” por elas portados. Esses programas, por vezes, aparecem explicitamente em proposições sistemáticas, mas não se restringem a elas, devendo ser deduzidos também das práticas por meio das quais se tornam visíveis.

Assim, a discussão sobre autonomia docente nos remete obrigatoriamente à discussão das formas de regulação que a condicionam. Antes, porém, de passarmos à reflexão sobre a *regulação* do trabalho docente, acreditamos ser importante pensar sobre determinados aspectos presentes nos debates tanto sobre a organização da classe trabalhadora, quanto sobre a força de trabalho, na contemporaneidade, uma vez que pretendemos buscar subsídios que nos ajudem a esclarecer alguns nexos entre perspectivas políticas gerais (que incidem sobre as recentes transformações no modo de organização da classe trabalhadora) e políticas específicas do campo educacional.

1.3.3. Contradições entre trabalho docente e força de trabalho: a subordinação docente à lógica da produtividade

O trabalho docente, hoje, vem sendo tratado, no nosso ponto de vista, como similar a qualquer trabalho produtor de mercadorias. Assim, as medidas que visam regulamentar e definir aspectos do trabalho docente são, comumente, marcadas por tentativas de ajustar o trabalho do professor a parâmetros organizacionais típicos dos processos e das relações de trabalho empresariais.

Do mesmo modo, as resistências dos trabalhadores docentes são comumente interpretadas como similares às resistências da força de trabalho atuante nas atividades produtivas, ou seja, são interpretadas como resistência ilegítima, já que, na perspectiva do capital, não caberia ao trabalhador dispor sobre seu processo de trabalho.

Entendemos que esta é uma contradição importante, pois o trabalho docente tem um caráter distinto do trabalho subordinado ao processo produtivo. O trabalho docente, como já observamos, é obrigatoriamente um trabalho criador que, para se realizar, precisa de liberdade, de autoria (pedagógica, administrativa e intelectual) individual e coletiva.

É importante lembrar que ações ou movimentos de contestação e oposição às formas exploratórias e opressivas de organização da força de trabalho (como, por

exemplo, as propagadas com base no modelo *taylorista*¹⁶ de produção) são, por vezes, alimentados por desejos tanto de participação da classe trabalhadora na gestão e no funcionamento das organizações trabalhistas, quanto de autonomia na operação da sua força de trabalho¹⁷.

Na primeira metade do século XX, sindicatos e associações de trabalhadores constituíram-se como importantes grupos de fortalecimento dos processos de negociação coletiva entre patrões e trabalhadores. Contudo, não raramente, dispor de espaços para a participação não significa a garantia da ruptura das relações de poder dominantes, nem da contemplação dos anseios da maior parte dos trabalhadores (MARTINS, 2002).

Entendemos que as estruturas de poder manifestam-se de modos diversos em conjunturas específicas, nas quais as orientações hegemônicas se dão (também de maneira relacional) por meio de formas diversas de composição entre as forças atuantes que surgem de processo políticos dinâmicos, presentes nas organizações sociais de modo geral e, particularmente, nas organizações trabalhistas.

Vale destacar que, para Gramsci (2000), as relações de força realizam-se diferentes níveis, podendo-se destacar o nível de relação das forças internacionais; o das “relações objetivas sociais”, relacionadas “ao grau de desenvolvimento das forças produtivas”; o das relações de força políticas (relacionadas, entre outros aspectos, às relações de hegemonia entre os partidos); e o das “relações políticas imediatas (ou seja, potencialmente militares)” (pg. 19-20). Embora tenhamos a clareza de que esses níveis não se comportam de modo isolado e, sobretudo, que as forças neles atuantes, suas formas de composição e desdobramentos no campo político se constituem de maneira inter-relacional, entendemos que a compreensão sobre o nível das relações de forças internacionais, em especial, neste momento da discussão, no esclarecimento de alguns aspectos não desprezíveis do ponto de vista das formulações que definem e regulamentam o trabalho docente no Brasil, hoje.

¹⁶Vale lembrar, que o modelo *taylorista* de organização do trabalho, efetivado no início do século XX sob a racionalidade política, ideológica e econômica do *americanismo*, criou um novo modo de organização do trabalho, no qual não apenas as relações trabalhistas imediatas, tais como tempo de serviço, divisão do processo produtivo, eficiência, tempo de serviço entre outras, foram modificadas em prol da acumulação do capital, mas, também e de maneira perversa, o modo de viver dos próprios trabalhadores (Gramsci, 2001).

¹⁷O conceito de *força de trabalho*, na perspectiva marxiana, está associado a capacidade de trabalho real do homem, ou seja, a capacidade de produzir, por meio do seu trabalho e em relação com os meios materiais de produção disponíveis, os produtos que, no contexto capitalista, são predominantemente convertidos em “mercadorias”. O conceito de *forças produtivas* designa o conjunto constituído pela força de trabalho e pelos meios de trabalho.

Conforme Gramsci, no nível das relações de forças internacionais estão presentes as questões relativas ao que é uma grande potência, às formas de agrupamentos de Estados em sistemas hegemônicos e, portanto, as questões referentes aos conceitos de “independência e soberania no que se refere às pequenas e médias potências” (2000, p. 20). Gramsci afirma que “toda a inovação orgânica ocorrida na estrutura modifica organicamente as relações *absolutas e relativas* no campo internacional” (grifos do autor) e que essa dinâmica implica sempre em reação passiva e ativa das relações internacionais sobre as relações políticas internas aos Estados. O autor torna claro, portanto, que o grau de subordinação econômica de uma nação em relação às forças internacionais pode gerar uma situação em que mesmo os grupos nacionalistas representem não apenas as “forças vitais” do país, mas também aquelas que alimentam sua própria dependência em relação a nações hegemônicas.

Esse mesmo tema foi sistematicamente abordado por autores como Florestan Fernandes (1975), o qual desenvolveu importantes análises sobre o que chamou de relações heteronômicas e sobre suas formas particulares de constituição de uma forma combinada e desigual de capitalismo – o capitalismo dependente – característica dos países de economia periférica, como os latino-americanos.

Essas formulações nos ajudam a compreender, por exemplo, como determinados grupos, com interesses privatistas, atuam nas composições políticas nacionais frente às mudanças em curso no panorama econômico mundial, desde especialmente as mudanças no padrão de acumulação capitalista observadas a partir dos anos de 1970. As reformas políticas vinculadas a esse processo, impulsionadas nos diferentes setores da sociedade brasileira tiveram dois objetivos imediatos: “o ingresso do Brasil no novo cenário de relações internacionais” e a reorganização política interna de modo a atrair tanto as “forças tradicionais”, quanto as demais frações da “pequena política” ao enquadramento e à submissão “aos pontos essenciais” do novo projeto dirigente (ALGEBAILLE, 2009).

Os interesses defendidos nesse caso estavam submersos na lógica das relações de mercado, o que significava que a organização política nacional deveria seguir as regras fundamentais ao “equilíbrio” do jogo financeiro internacional.

A crise econômico-financeira que emergiu nas sociedades capitalistas na segunda metade do século XX impôs a necessidade de reestruturação das políticas de Estado, bem como de reorganização das bases produtivas ao conjunto de países

(centrais e periféricos) que objetivavam garantir a funcionalidade do capitalismo. Nesse contexto, já não era suficiente, para transformar as bases produtivas, apenas o desenvolvimento científico e tecnológico, uma vez que a classe trabalhadora deveria, para êxito dessa nova investida de manutenção da relação capital-trabalho, estar conivente, por convencimento, com atuações e intervenções do Estado.

Para Miranda, o novo modelo (mais flexível na forma de gerir a produção) da relação entre o trabalho e o capital viria a gerar novos mecanismos de “subsunção, controle e cooptação da classe trabalhadora” (pg. 2; 2006), em todas as modalidades trabalhistas, inclusive no trabalho docente.

Os ajustes políticos foram conduzidos no campo educacional através da combinação de interesses diversos, com significativas implicações para os sistemas de ensino, nas diferentes esferas: municipal, estadual e federal.

As reformas educacionais, encaminhadas nos anos 90, provocaram mudanças na organização do trabalho escolar e, conseqüentemente, no trabalho docente. Conduzidas sob os critérios de excelência e produtividade, as políticas educacionais, no contexto latino-americano, visavam à expansão da escolarização básica a todo custo, inclusive ao custo da massificação do ensino (OLIVEIRA, 2002)¹⁸.

Dois aspectos interligados podem ser evidenciados no decorrer desse processo de expansão da escola pública: um diz respeito ao processo de intensificação da tendência, já constituída historicamente, de tomar o trabalho do professor como força de trabalho “comum”, com base nos princípios de concorrência, disponibilidade, mercantilização da atividade do trabalhador etc.; o outro, implicado no primeiro, se destaca em função da pulverização (fomentada pelo novo modelo de organização da escola) das especificidades do trabalho docente. Cabe ressaltar que esse modelo atende a objetivos externos que tornam secundárias as necessidades escolares locais.

Entretanto, considerar a força do trabalhador docente exclusivamente do ponto de vista da sua relação com a organização do trabalho escolar (o modo como é organizado o trabalho do professor e dos outros trabalhadores da instituição:

¹⁸ Vale lembrar que a LDB 9394/96 é resultado dessa composição, estabelecida sob a ordem da redemocratização do país (“ampliação” da participação de segmentos da sociedade nos debates políticos)¹⁸, mas sancionada na forma de um texto achatado pelas perspectivas que o mercado impunha aos modelos educacionais dos países periféricos.

formas de discriminação das atividades; divisão do tempo; distribuição de tarefas e competências etc.) significa ignorar que sua constituição histórica, além de ser amarrada a mecanismos objetivos complexos, é perpassada por subjetividades específicas do tipo de relação de trabalho que precisa se estabelecer para dar curso ao processo educativo escolar. Subjetividades essas que, por vezes, tornam-se presas de favorecimentos e subordinações, tanto material (formas de organização do trabalho docente, participação do professor na estruturação dos processos formativos etc.), quanto intelectual (concepções político-pedagógicas, modelos de ensino-aprendizagem, perspectivas ideológicas e, ainda, a própria construção da subjetividade dos professores).

Vale observar que a subordinação do trabalho do professor à lógica produtivista, por exemplo, gera um processo de expropriação dos valores imateriais que são fundamentais ao exercício da autonomia docente.

As reformas educacionais empreendidas na década de 1990 reduziram a questão da Educação no Brasil ao problema da “eficiência da gestão do setor educacional e do ensino, enfatizando questões administrativas e pedagógicas”, deixando de fora da discussão as “relações que efetivamente produziram uma escola que não ensina e dos limites de uma escola assim configurada frente ao agravamento do quadro social”. O problema da escola pública, nessa perspectiva, ficava limitado, assim, apenas à questão da sua dependência frente à “modernização da administração pública, da escola e do professor” (ALGEBAILLE, 2009; pg. 79).

Embora o “fisiologismo, o clientelismo e o despreparo profissional” tenham sido “apontados como causas da ineficiência escolar”, as propostas de governo não avançaram no sentido da sua compreensão e nem, tão pouco, da sua transformação, uma vez que os mecanismos que os promoviam não foram postos em discussão (ib.; p. 79).

A dinâmica que se instituiu nesse processo de desqualificação e redução do debate sobre as complexas relações que envolviam a Educação, no panorama político do momento, deixa transparecer disputas e consentimentos estabelecidos em decorrência da dominação política e econômica que se apresentava e, ao mesmo tempo, que se fizeram necessários à manutenção da concentração do poder nas mãos de frações específicas da sociedade.

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica, alimentada pelas políticas emergentes, promoveu maior autonomia formal às escolas públicas, ao mesmo tempo em que aumentou suas responsabilidades. As escolas passam a ter de responder a um conjunto de obrigações cujas formulações não lhes cabe, uma vez que a busca por uma maior eficácia do ensino tem seus princípios estruturados fora do contexto escolar. Para Oliveira (2007), “o paradoxo desse modelo regulatório é que, ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos, também cresce o controle sobre eles” (pg. 367).

Nesse cenário, o conhecimento, ferramenta (imaterial) de trabalho do professor, é reestruturado de acordo com novas regras de organização da força de trabalho, em geral, e da “força de trabalho” específica que atua na sua transmissão escolar, sob processos regulatórios que atendem a níveis diferenciados de poder e se constituem em meio a atravessamentos políticos observados na relação entre a autonomia e a regulação no âmbito das definições que incidem sobre o exercício da profissão docente.

Frente a isso, antes de darmos continuidade à apresentação do panorama geral das reformas implementadas na organização do campo político-educacional brasileiro, com ênfase nas mudanças definidas, a partir dos anos de 2000, na regulamentação da profissão docente, consideramos necessário, destacar alguns aspectos relevantes do ponto de vista da constituição de mecanismos e instrumentos de *regulação* que podem se constituir no âmbito político-administrativo, em função de uma determinada lógica de governo.

1.3.4. Regulação e políticas de Estado na Educação: instrumentos de governamentalidade

As relações de forças observadas no interior do Estado são constituídas, por vezes, através de longos processos históricos que atuam na sedimentação de bases políticas diversas, identificadas em diferentes esferas sociais.¹⁹

¹⁹ Sobre isso já nos alertava Florestan Fernandes, para quem a origem da dependência do sistema educacional brasileiro estava na herança recebida do “antigo sistema escravocrata e senhorial” (...), por meio do qual “instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança” (...) “convertiam a

Embora nossa intenção não se seja a de realizar um estudo aprofundado sobre a produção histórica das forças que se fizeram e fazem presentes nas relações de poder estabelecidas na sociedade brasileira, cabe colocar que as forças políticas dominantes, especialmente as constituídas a partir da década de 1990, no Brasil, vão se situar, de forma estratégica, no controle e na padronização do campo educacional (dentre outros campos político-administrativos), de modo a enfatizar tendências e perspectivas políticas enlaçadas pela lógica privatista neoliberal, com vistas à obtenção de recursos financeiros originados de agências internacionais de fomento (ARELARO, 2005).

Vale assinalar que as políticas formuladas nesse contexto de tentativas de conciliação entre interesses de frações de classe dominante nacionais e estrangeiras foram consagradas por um tipo de intervenção estatal que se fundamentava na exaltação da *regulação* da administração pública²⁰.

Na perspectiva em que estamos discutindo, a *regulação* pode ser um modo através do qual o Estado opera diferentes dispositivos que visam assegurar formas particulares de direcionamento da ação para um coletivo através do que podemos denominar de “movimentos de política”, isto é, processos de formulação e de implementação de políticas que envolvem articulação de interesses e objetivos de determinadas frações da sociedade. Importante observar que, do ponto de vista das formulações de Foucault, as ações das instituições, dos aparelhos e de diferentes mecanismos de Estado não devem ser entendidas como cunhadas no seu interior, pois “o Estado não é em si uma fonte autônoma de poder” (FOUCAULT, 2008). Ao contrário, o Estado é um conjunto de:

Transações incessantes que modificam, que deslocam, que subvertem, que fazem deslizar insidiosamente [...] as fontes de financiamento, as modalidades de investimento, os centros de decisão, as formas e os tipos de controle, as relações entre autoridades locais, a autoridade central etc. [...] o Estado não tem entranhas [...] não tem interior. O Estado não é nada mais que o efeito móvel de um regime de governamentalidades múltiplas²¹ (ib., p. 106).

educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros e das camadas dominantes” (FERNANDES APUD OLIVEIRA, 2005; pg. 165).

²⁰ Para Barroso (2006), a *regulação* é um tipo de intervenção estatal “mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e da eficácia dos resultados”, diferente, portanto, do tipo de intervenção estabelecida na forma da *regulamentação*, uma vez que esta estaria “centrada na definição e controle *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados” (pg. 63).

²¹ Foucault (2008) nos mostra como a razão governamental se constitui no Estado moderno a partir da interação de elementos que compõem a *nova governamentalidade* (economia, população, segurança e liberdade), com o objetivo de esclarecer que as intervenções estatais vão estar limitadas em função da necessidade de se garantir a segurança dos *fenômenos naturais* (ou seja, “os processos econômicos ou os processos intrínsecos à população”) através dos “mecanismos de segurança”, mecanismos esses operados de forma a se respeitar, necessariamente, a liberdade. O Estado aparece não mais como interventor autoritário que “vai regulamentar,

Com base nessa formulação sobre o Estado, entendemos ser fundamental a compreensão sobre o contexto político no qual são definidos os mecanismos de regulação, sobretudo por que esses mecanismos, conforme defende Barroso (2006), podem ser apreendidos por meio de duas abordagens distintas, porém complementares, ou seja: via a apreensão do Estado pela sua ação; e, também, pela apreensão dos instrumentos utilizados pelo Estado na condução das suas ações.

Cabe acrescentar que compreendemos a *política* como um conjunto de processos complexos, sempre em movimento, que, além de se complementarem de maneira dinâmica, interagem com uma multiplicidade de relações significativas nada desprezíveis do ponto de vista de um estudo sobre organização da vida pública.

De acordo com Ball (2009), os estudos atuais sobre política obedecem a três tipos distintos de abordagens teóricas. Um tipo de abordagem coloca a política como uma força que age nas pessoas para mudar seu comportamento; outra vertente (de feição mais filosófica) encara a política como uma construção de princípios e valores; e uma terceira vertente de estudiosos considera a política como esforços coletivos e múltiplos níveis de interpretação e tradução ou definições criativas. Contudo, do ponto de vista do autor, é um erro considerar a política exclusivamente por apenas um desses três tipos de interpretação, uma vez que esta abrange todos esses sentidos ao mesmo tempo, ainda que no seu movimento alguns aspectos sejam prioritários, porém não exclusivos.

Nessa perspectiva, na qual a política se move em função de variáveis diversas, o contexto de produção do seu texto, o contexto da sua prática, assim como as relações tanto entre o público e o privado, quanto entre os contextos global, nacional e local constituem importantes aspectos a serem considerados tanto na sua interpretação, quanto na compreensão do seu alcance na realidade.

As regras e normas definidas no campo educacional nos oferecem um diversificado conjunto de elementos organizacionais, no qual inúmeros pormenores

sob a forma da polícia, o espaço, o território e a população”, esse Estado intervém de maneira à deixar agir os mecanismos do interesse particular, que estarão, assim, por fenômenos de acumulação e de regulação, servindo a todos” (pg. 466). É a razão econômica a “nova razão de Estado”, razão essa que assume novas formas e instrumentos de governamentalidade, a governamentalidade dos economistas, sobre a qual vão se firmar “linhas fundamentais da governamentalidade moderna e contemporânea” (ib., p.468).

podem ser selecionados de maneira a contribuir com uma análise mais precisa dos efeitos dessas regras no espaço escolar.

Os instrumentos utilizados pelo Estado (programas, projetos, ações políticas e sociais etc.) constituem outro conjunto de elementos significativos do ponto de vista da concepção de regulação a qual o Estado é defensor. Além disso, esses instrumentos de ação pública abrangem diferentes modalidades de regulação (econômica, social, política, administrativa) que são estabelecidas sob graus diversos de coerção, indução e convencimento, dependendo de fatores como *para quem* se destinam e *qual o alcance* da sua operacionalização.

Vale observar que independentemente dos campos nos quais operam e de seus desdobramentos no âmbito institucional, as disposições normativas não são neutras e, dessa forma, constituem um modo de operar definido a partir de uma determinada lógica de governo.

Alguns tipos de *regulação* podem ser observados no campo educacional por meio de ações de governo que são planejadas para orientar o funcionamento dos sistemas de ensino. No caso do sistema educacional do município do Rio de Janeiro, por exemplo, entendemos que essas ações são responsáveis pela organização de níveis diferenciados da estrutura administrativa na qual as instituições escolares estão inseridas. A secretaria de educação, nesse caso, representa o nível central da administração municipal, ao qual se encontram submetidas às coordenadorias regionais de educação que, por sua vez, coordenam as atividades e ações nas escolas. Nesse sistema hierarquizado de gestão das escolas, a direção escolar constitui-se como nível de gestão imediato, mas não autônomo.²²

Para Barroso (2006), o conceito de *regulação* pode ser utilizado para descrever tipos – diferentes, mas interdependentes - de fenômenos que ocorrem no contexto dos processos de produção e aplicação das regulações. De acordo com o autor, as análises dos modos como se constituem as regras e como essas são

²² No processo de constituição dos arranjos administrativos, podemos observar, por vezes, a imposição de novas regras definidas de maneira centralizada, onde a participação das comunidades escolares não é contemplada e os espaços de reflexão e debate sobre o cotidiano escolar são reduzidos a fóruns mínimos e inacessíveis à grande maioria dos atores envolvidos (professores, funcionários, alunos etc.). Entendemos que esse é um tipo de “regulação cerceadora”, ou seja, um tipo de regulação no qual o interesse, o modo de pensar e interpretar a realidade, os desejos do grupo gestor ganham destaque e, em certa medida, se sobrepõem aos interesses dos demais envolvidos no sistema, de maneira a atravessarem e obscurecerem os processos democráticos e as tomadas de decisão coletivas.

aplicadas, bem como dos modos como os atores envolvidos nesses processos se apropriam delas e as transformam são fundamentais para a compreensão tanto do tipo de intervenção ao qual essas regras estão submetidas, quanto do processo de (re)ajustamento dessas mesmas regras por parte dos atores implicados.

No caso da introdução de regras no âmbito educacional, Barroso (2006) identifica um tipo de regulação denominado de “microregulação local” que, no nosso ponto de vista, assume uma posição relevante.

A “microregulação local” é o conjunto de “estratégias, negociações e ações, de vários actores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo intencional” (ib.; pg. 56).

Devemos observar, no entanto, que além desse tipo de regulação, o autor apresenta outro tipo de regulação, também fundamental para essa análise, denominado de “regulação interna”. No conjunto dessas regulações estão localizados “os processos formais e informais que garantem a coordenação da acção coletiva na escola, através da produção e da manutenção de regras que asseguram o seu funcionamento”, por meio de três tipos mais específicos de regulação: “regulação de controle”, “regulação autônoma” e “regulação conjunta”. Nessa perspectiva, a “regulação de controle” é feita pelos órgãos de gestão responsáveis pelo funcionamento e pela organização da escola; a “regulação autônoma” se dá por meio da organização coletiva dos atores implicados nesses processos, “através da produção de regras próprias”; e a “regulação conjunta” ocorre na interação dos outros dois tipos (REYNAUD APUD BARROSO, 2006; pg. 171).

Duas questões podem ser depreendidas da reflexão acerca desses tipos de regulação e da regulação de maneira geral, ou seja: 1) as regulações são produzidas por processos que visam difundir perspectivas, programas e projetos de políticas específicos e, nesse sentido, esses processos podem ser observados com base na análise dos sentidos e significados previamente constituídos (programas de governo, por exemplo); 2) para que esses sentidos e significados possam ser difundidos faz-se necessário o estabelecimento das regulações que organizam e orientam tais difusões, por meio de práticas, mecanismos e tecnologias de controle e ordenamento.

De todo modo, ao levantar essas considerações acerca das formas de regulação político-administrativas, tentamos, em certa medida, criar uma espécie de

rede de referência para o desenvolvimento das análises dos documentos, tanto federais, quanto municipais, que serão apresentadas e discutidas no decorrer deste trabalho, considerando certos aspectos relevantes identificados nas mudanças para a definição da profissão e do trabalho docente, nas diferentes esferas governamentais.

1.4. Continuidades e mudanças nas definições da profissão e do trabalho docente na década de 2000: panorama geral das disposições normativas relativas ao trabalho docente

As disposições normativas resultantes de processos políticos ocorridos a partir da década de 1990, no Brasil, em particular aquelas definidas em referência à educação básica, constituem importante instrumento de análise para esta pesquisa, uma vez que em suas formulações podemos identificar e destacar parâmetros específicos do trabalho docente, sobre os quais nos importa refletir.

Entendemos que o estudo de aspectos como a **categorização dos profissionais** atuantes na educação básica, os **parâmetros de formação** desses profissionais, bem como de **ingresso e progressão na carreira docente**, os parâmetros de **exercício do trabalho docente** e referências, diretas ou indiretas, à **autonomia** e à **regulação** docentes nos ajuda a compreender como a autonomia e a regulação do trabalho docente se desenham no cenário das regulamentações oficiais.

Conforme já discutido anteriormente, acreditamos que autonomia e regulação são condições de atuação profissional instauradas por meio de variados processos e mecanismos, legais e informais. Nesse sentido, a leitura e a interpretação das leis e resoluções que se seguem podem clarear o teor dos parâmetros e definições, acima citados, já que esses atingem o exercício da profissão docente tanto no âmbito das elaborações das políticas que regulamentam tal profissão, quanto no que diz respeito à aplicação dessas políticas nos diferentes níveis de governo, estando, portanto, diretamente relacionadas à realidade na qual se aplicam.

É importante reiterar que o contexto inicial das formulações normativas aqui destacadas tem como cenário político o processo de reestruturação do capitalismo

no final do século XX, no qual reformas políticas, formuladas em meio ao avanço da perspectiva neoliberal praticada pelo capitalismo internacional, produzem impactos diversos nas políticas públicas de países periféricos como o Brasil, por exemplo. As implicações desse processo são percebidas em todas as esferas da prática social e, portanto, também, na elaboração e execução de políticas destinadas ao campo da educação (GENTILI ET AL, 2007).

Devemos lembrar que a nova ordem econômica internacional prescrevia ao Estado a necessidade de garantir, por meio de reformas/ajustes políticos e econômicos, a diminuição tanto da máquina estatal, quanto dos custos sociais, consolidados por um esquema de privatizações, sem, no entanto, deixar de lado a preocupação com a manutenção “de um mínimo de coesão social capaz de comportar em certos limites a barbárie que, disseminada, poria em risco os investimentos e a acumulação ampliada do capital” (ALGEBAILLE, 2009; pg. 235).

Nesse quadro de redimensionamento das políticas sociais, em que as políticas educacionais não emergem descoladas das prescrições econômicas, os sistemas de ensino são levados a se adequarem às novas demandas formativas e, no fluxo desses ajustes, o trabalhador docente é enquadrado pela necessidade que tais demandas têm de sistematizar e difundir o princípio de eficiência preconizado pelo neoliberalismo internacional.

A opção de analisar as principais peças da legislação educacional a partir de fins da década de 1980, correlacionando-as às Resoluções expedidas pelo Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE-CEB), e respeitando sua cronologia, justifica-se pela própria necessidade de se identificar possíveis avanços e/ou retrocessos presentes nas suas formulações, tomando-se como base para reflexão as delimitações atribuídas para cada parâmetro apresentado, de modo que as referidas Resoluções sejam consideradas no conjunto dos demais atos normativos expedidos a partir dos anos de 1990. Dentre as peças de legislação educacional do período, priorizamos aquelas que nos indicam maior alcance propositivo de mudanças efetivas nos parâmetros que envolvem o trabalho docente, a saber, a Constituição Federal de 1988, no capítulo referente à educação; a LDB 9.394 / 96; a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007 (lei que regulamenta o FUNDEB); e a Lei 11.738, de 16 de julho de 2008 (que instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica).

1.4.1. Definições e delimitações da categoria docente

A análise dos termos utilizados nas definições e delimitações legais da **categoria docente** nos possibilita compreender como os profissionais do magistério encontram-se classificados, bem como que tipo de delimitação circunstancia o reconhecimento tanto do trabalho docente, quanto das funções destinadas ao exercício da docência, frente aos demais profissionais da educação que compõem o quadro de trabalhadores da escola.

Limitando-nos aos aspectos gerais, cabe registrar os elementos que, de nosso ponto de vista, nos ajudam a sustentar a afirmação de que temos hoje um quadro de regulamentação federal, concernente à função docente, significativamente diferenciado do quadro encontrado no início da década de 1990.

Um primeiro ponto a destacar, neste caso, é o próprio volume de *medidas normativas* federais que direta ou indiretamente incidem sobre a formação, o ingresso e o exercício da carreira docente, com repercussões inevitáveis sobre as concepções e definições acerca do trabalho docente.

Nossa ênfase nas *medidas normativas relacionadas à função docente* (aquelas que estabelecem mais nitidamente regras que devem orientar sistematicamente a administração pública das ações implicadas com essa função), e não nas *medidas programáticas no campo educacional* (aquelas destinadas a apresentar programas de ação no âmbito educativo escolar, como as medidas relacionadas à implantação de projetos sociais, curriculares etc.), não é fortuita. Tem o intuito de dar visibilidade ao fato de que o nível central de governo, no período indicado, vem assumindo de forma progressivamente mais explícita (em comparação com os contextos anteriores) seu papel central na definição de referências sistemáticas *nacionais* relativas à função docente²³.

A presença do nível central de governo na abordagem da questão não tem se limitado à regulamentação, sendo notória sua crescente atuação, no mesmo período, na definição de programas de ação que, orientados para a organização, a

²³ A respeito da posição secundária historicamente assumida pelo nível central de governo, no Brasil, no que concerne à regulamentação nacional de parâmetros relativos à escola básica, especialmente à escola elementar, incluindo-se a formação e definição de parâmetros para o exercício das funções e da carreira docente, remetemos a Algebaile (2009 e 2010).

ação e o desempenho escolar, atingem em cheio a função docente, pelas mais diferentes vias. Interessa-nos, nesse sentido, evidenciar essa presença do nível central de governo na regulamentação, não apenas pelo seu relativo contraste com a tendência anterior, mas pelo seu sentido contraditório em relação ao teor da regulamentação.

Isto posto, entendemos ser possível dividir esse largo período em dois momentos, correlatos às gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) , não apenas em decorrência dos marcos cronológicos oficiais, mas também devido ao reconhecimento de algumas especificidades em cada um dos dois momentos.

No primeiro momento de regulamentação, ainda que bastante contida, ressaltam-se as disposições contidas na LDB/1996 e em medidas posteriores, de pesos e sentidos diversos – como a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, ambas implicadas com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e como a Resolução nº 3/1997 do Conselho Nacional de Educação (CNE)²⁴ –, as quais introduziram, ainda que de modo impreciso, indicações relativas à função docente que gradualmente seriam objeto de discussão, disputa e desdobramento nos diferentes níveis de governo. É importante destacar, nesse momento:

a) Dentre as disposições relativas à formação docente, as indicações relacionadas à *virtual elevação* da formação mínima exigida para o ingresso na carreira docente nas diferentes etapas da educação básica. Como sabemos, não foram efetivamente modificados (até hoje) os marcos mínimos de ingresso, ainda limitados à formação em nível médio. Mas sabemos igualmente que a indicação da possibilidade de progressiva ampliação desse marco mínimo para a formação em nível superior, bem como as indicações de necessária “formação em serviço”, está implicada com a crescente implantação, a partir de então, de cursos superiores destinados a formar professores de séries iniciais e educação infantil, com as sucessivas disputas em torno do caráter dessa formação e de sua possível unificação em relação à

²⁴ Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997, do CNE, que “Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”.

anteriormente praticada nos cursos de Pedagogia, e com a impressionante disseminação de cursos de capacitação, aperfeiçoamento, formação em serviço e outras designações que acabaram por compor e consolidar o amplo campo da formação continuada que, agora, já existe como traço regular da formação permanente dos profissionais da educação. É de se notar, neste caso, o quanto as diferentes medidas, ainda que sempre marcadas por imprecisões, jogaram água nesse moinho, sendo interessante destacar os efeitos da implantação do Fundef na intensa indução de estados e municípios a utilizarem regularmente parte dos recursos financeiros destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) na realização sistemática dessa forma de formação.

b) Dentre as disposições relativas às condições de exercício da função docente, o crescente volume de indicações relativas a critérios de organização da carreira docente e a critérios de referenciamento das condições de trabalho. Aqui também predominam as indicações e não o estabelecimento de critérios mais incisivos. Ainda assim, tais indicações foram um ponto de partida significativo, por exemplo, no adensamento gradual das discussões em torno da questão e na disseminação – ainda que lenta – da elaboração de planos de carreiras no âmbito de estados e municípios.

Quanto ao segundo momento, possível de ser identificado com as duas gestões presidenciais de Lula, deve-se registrar não apenas a permanência de questões como as acima tratadas, mas seu tratamento em um novo patamar, especialmente devido à maior precisão das medidas e a seu avanço para além do plano das indicações. As Leis referentes à regulamentação do FUNDEB (2007) e à instituição de piso salarial nacional (2008), bem como as Resoluções do CNE²⁵ que fixam diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração do magistério, são peças de destaque, neste caso, por estabelecerem regras nacionais bem mais precisas a respeito da remuneração e composição da carga de trabalho docente, das referências para o desenvolvimento dos planos de carreira e das categorizações

²⁵ Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009, que “Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738”, e Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2010, que “Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública”.

que passam a referenciar a definição, ao menos formal, do que seja “trabalho docente”.

No entanto, enquanto o Brasil avançava a duras penas nesse terreno da regulamentação, com honoráveis entraves e contenções, como no triste e exemplar caso do processo jurídico movido por estados e municípios contra a aplicação dos novos parâmetros de composição da carga horária docente²⁶ (questão que retomaremos mais a frente), o terreno das regulações expandia-se a olhos vistos, consolidando tendências que, por sua disseminação, passaram a ter o peso de normas, tanto mais problemáticas quanto mais concorrentes com o teor das atenuadas conquistas nas regulamentações.

Se tivermos como referência os termos usados inicialmente para definir a categoria docente na LDB/96 e na legislação imediatamente a ela associada, veremos que os termos presentes nas diferentes resoluções estudadas, não apontam significativas mudanças quanto aos seus significados e sentidos. Embora algumas modificações nas formas textuais das definições e delimitações acerca dessa categoria possam ser percebidas, os sentidos das suas formulações não se mostram discrepantes, conforme mostra, abaixo, a Tabela 1.

A categoria docente fica definida, nos termos das Resoluções CNE/CEB nº 3 de 1997 e nº 2 de 2009²⁷ como a categoria composta por profissionais do Magistério dos Sistemas de Ensino Público, incluindo dois segmentos de profissionais: os que **exercem atividades de docência** e os que atuam nas **demais funções da educação**, definidos como aqueles profissionais com formação em Pedagogia, que oferecem suporte pedagógico especializado às atividades de docência. Nos termos do § 1º, do artigo 2º, da Resolução nº 2 CNE/CEB, de 2009:

²⁶ Trata-se do processo movido por estados e municípios contra o disposto no parágrafo 4º do artigo 2º da Lei nº 11.738/2008, relativo à estipulação do limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária docente para o desempenho das atividades de interação com os educandos, o que, por exclusão, representaria a reserva de 1/3 da carga total de trabalho para atividades de preparo de aula, formação, planejamento, dentre outras vinculadas ao auto-preparo e preparo coletivo do professor. O fato de que estados e municípios tenham entrado na justiça não implicou apenas a suspensão da entrada em vigência dessa disposição por 4 anos, mas condicionou toda a regulamentação do CNE acerca da elaboração dos planos de carreira dos profissionais da educação impedindo a fixação de parâmetros mais claros relativos ao conteúdo concreto das diferentes frações de tempo do trabalho docente.

²⁷ Cabe colocar que consideramos a Resolução CNE/CEB nº 5, de 3 de agosto de 2010 (que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração da Educação Básica Pública), como uma importante peça normativa definida em âmbito federal, uma vez que, embora esta Resolução não trate da remuneração dos **profissionais do magistério**, ao contemplar os Funcionários da Educação Básica (com base no inciso III do artigo que considera profissionais da Educação Básica os trabalhadores em educação portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim, desde que habilitados nos termos da Resolução CNE/CEB nº 5/2005, que cria a área de **Serviços de Apoio Escolar**, 21ª Área Profissional, ou de dispositivos ulteriores sobre eixos tecnológicos sobre o tema, em cursos de nível médio ou superior), ela traz significativas definições quanto a utilização de recursos e percentuais mínimos de investimento na educação básica.

§ 1º São considerados profissionais do magistério aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação Básica, em suas diversas etapas e modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena), com a formação mínima determinada pela legislação federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

TABELA 1 – Deliberações que tratam da categoria, da formação e do ingresso na carreira docente

Resoluções	Categoria Docente/Designações	Parâmetros de Formação Docente	Ingresso na Carreira Docente
<u>Resolução nº 3, de 08 de outubro de 1997</u>	Profissionais do Magistério que exercem atividades de docência / Professores	Qualificação mínima para cada etapa de escolaridade / Ensino Médio, Licenciatura Plena e Formação Superior - Sólida formação inicial;	Concurso público de provas e títulos
<u>Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009</u>	Profissionais do Magistério / Docência e Suporte Pedagógico à Docência	- Período reservado estudos, planejamento e avaliação	Concurso público de provas e títulos

Tabela elaborada a partir da interpretação de dados destacados no decorrer das análises documentais.

Desse modo, pode-se dizer que o que é designado correntemente de categoria docente corresponde, na legislação educacional ao conjunto dos **profissionais do magistério**, que abrange não apenas o “profissional docente”, em sentido estrito (ou seja, aquele que atua diretamente no exercício da docência, na realização das tarefas específicas do exercício de ensino-aprendizagem), mas, também, os profissionais que, tendo formação para atuarem no magistério, exercem as demais funções necessárias ao funcionamento institucional da escola básica.

A Constituição Federal (1988), assim como a LDB/1996, a Lei que regulamenta o FUNDEB (2007) e a Lei do Piso (2008), tratam a categoria docente do mesmo modo que as Resoluções citadas, ou seja, como referente ao conjunto dos profissionais do magistério. Essas leis, assim como as Resoluções, também mostram consonância entre os sentidos empregados em suas diferentes formulações, conforme podemos observar na Tabela 2 (a seguir).

TABELA 2 – Formulações sobre a categoria, a formação e o ingresso na carreira docente na legislação educacional

Leis	Categoria Docente	Parâmetros de Formação Docente	Ingresso na Carreira Docente
<u>Constituição Federal – 1988</u>	Profissionais da educação básica	Plano nacional de educação / ações integradas / formação para o trabalho	Concurso público de provas e títulos
<u>LDB - 1996</u>	Professores habilitados e trabalhadores em educação atuantes em suporte pedagógico à docência	Promoção de formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais de magistério	Concurso público de provas e títulos
<u>Lei 11.494 – 2007 (FUNDEB)</u>	Profissionais do Magistério da Educação Básica	Capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada	Concurso público de provas e títulos
<u>Lei do Piso Salarial - 2008</u>	Profissionais do Magistério Público da Educação Básica	Formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional	Concurso público de provas e títulos

Tabela formulada com base em dados obtidos no decorrer da análise documental.

Da forma como fica disposta tal categoria, também podemos depreender que o professor é o trabalhador que tem respaldo legal para migrar de função, de acordo com interesses específicos, pessoais e/ou coletivos, dentro do quadro profissional da escola (e para além dele, se for o caso). Essa migração tem implicações diretas no contexto local da atuação desse profissional e, dependendo da maneira como sejam constituídas as relações de ocupação dos cargos de coordenação e direção, pode significar, senão a reprodução das forças determinantes dos projetos político-pedagógicos em desenvolvimento nas redes, a defesa de interesses do grupo de gestão que se faz definido na escala governamental que administra determinado sistema educacional.

Um dado importante de assinalar em relação ao aspecto levantado, sobretudo por conta dos desdobramentos arbitrários que sua implementação pode gerar, é que

o profissional que atua nos cargos de coordenação e direção, ou em quaisquer outras funções do magistério, deve, necessariamente, ter formação em pedagogia ou áreas afins e experiência mínima em docência (LDB - 1996, art. 67, § 1º) e, portanto, esse profissional deve ser antes de tudo um professor.

Esse critério, de caráter democrático e legítimo, quando empregado com o objetivo específico de atender a interesses alheios aqueles que se fazem prioritários nos contextos das comunidades escolares, pode desencadear mecanismos ocultos, porém expressivos de transformações transparentes nas relações locais de poder.

O professor passa a ocupar cargo de gestão da escola e dos trabalhadores que nela atuam, inclusive dos demais professores. O profissional que ocupa um desses cargos gestores (direção ou coordenação pedagógica), além de ocupar um cargo hierarquicamente superior aos demais trabalhadores escolares, fica enquadrado em outro patamar de remuneração, passando a ter um adicional de salário, que, no Município do Rio de Janeiro, após um período, legalmente definido, é incorporado ao salário de maneira definitiva.

Outra particularidade do Sistema Municipal do Rio de Janeiro, neste caso, é que, ainda que o processo de “substituição” da direção escolar (diretor e diretor adjunto, como no caso da SME-RJ) seja minimamente pautado em princípios democráticos, a nomeação do coordenador pedagógico se dá de modo divergente, pois é a direção (sem que haja a necessidade de se consultar ou “preparar” a comunidade escolar para tal) que escolhe o profissional que vai exercer essa função. Além disso, a ocupação da função de coordenador pedagógico não é necessariamente definida por um professor atuante na escola na qual vai trabalhar.

Dessa forma, esses critérios de definição dos cargos de direção, ao serem estabelecidos de modo arbitrário, ainda que não se deem por uma súbita transformação, conforme observou Algebaile em relação às modificações provocadas nos sistemas de ensino por conta da reorientação curricular implementada pela difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são expressivos de uma espécie de “transformismo”, uma vez que podem levar “à divisão e quebras de solidariedades e, nesse sentido, à fragilização de forças em formação” no espaço escolar (2009; pg.273).

Essa questão se faz importante na medida em que mecanismos de *microregulação local* do trabalho docente podem emergir em meio a esse processo

de ocupação de cargos comissionados, os quais acabam se transformando em “cargos de confiança” das secretarias de educação.

1.4.2. Parâmetros de formação e de progressão na carreira docente

Os parâmetros de **formação docente** são aspectos que podem nos levar a pensar em que medida as exigências formativas mínimas para o exercício do trabalho docente afetam os mecanismos que normatizam o trabalho desse profissional em dois sentidos: na definição das funções docentes e na valorização da carreira docente, com base nos princípios que regulamentam a qualificação docente.

Entendemos que a formação docente é o processo de qualificação profissional do professor por meio do qual se torna viável a sua atuação em diferentes etapas de escolaridade. A qualificação exigida para o exercício docente é considerada, nas três Resoluções analisadas (definidas com fundamento no art. 62 da LDB de 1996), sob parâmetros mínimos para cada segmento de escolarização, ou seja: ensino médio (curso normal) para atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; licenciatura plena, com habilitações específicas, para o exercício da docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio; e formação superior em área correspondente mais complementação nos termos da legislação vigente, para docência em áreas específicas das séries iniciais do ensino fundamental e do ensino médio.

Vale assinalar que a Resolução nº 2/2009 dispõe sobre a formação docente de forma bem mais ampla, em relação à Resolução nº 3/1997, que fixa, apenas, as referências de qualificação mínima para cada nível de atuação docente.

Além de fazer menção à necessidade de uma “sólida formação inicial básica” (Res. nº 2, art. 5º, inciso XI; 2009), a Resolução nº 2 avança na formulação dos fundamentos desses parâmetros, pois assinala (em conformidade com a LDB de 1996) que a formação docente deve ser assegurada como processo contínuo, inclusive com incentivo de progressão por qualificação, promovido por meio de formação continuada e de capacitações.

Portanto, além da formação inicial, mais dois tipos de processos formativos, com vistas a promoverem a qualificação docente, ficam instituídos nos termos das

disposições normativas destacadas: *formação continuada* e *capacitação*. Faz-se necessário observar que os termos *formação continuada* e *capacitação*, da forma como os entendemos, não são sinônimos. Apesar da tendência a que inúmeros programas governamentais use esses termos como se fossem similares, entendo que a *formação continuada* deveria constituir-se como o processo formativo por meio do qual o profissional, com autonomia, definiria seu objeto de interesse, bem como as questões que, sobre tal objeto, quer destacar; e *capacitação* se restringiria àquela modalidade de qualificação profissional coordenada pelas instâncias de gestão educacional, implicando em processos formativos definidos de acordo com o interesse da instituição proponente.

Sem dúvida a incorporação desses critérios de qualificação docente, nas disposições normativas, representa um avanço no reconhecimento da necessidade de se promover a qualificação docente, inicial e continuada, com vistas à melhoria da qualidade de ensino. Porém, vale observar que a não especificação de distinções significativas dessas modalidades de qualificação docente, ou melhor, a sua não caracterização no corpo dos textos que as normatizam, dá margens a ambíguas interpretações e formalizações desses critérios nos diferentes contextos educacionais. Além disso, é fato que a presença, apenas, desses critérios nos textos das disposições normativas não garante que a valorização dos profissionais da educação seja efetivada pelos sistemas de ensino.

Entendemos que a distorção na apreensão do sentido da lei pode fazer-se presente, por exemplo, pela aplicação do mecanismo de *capacitação* em serviço que, por vezes, tem como objetivo adestrar o professor para a execução de tarefas consideradas necessárias ao desenvolvimento do projeto político-pedagógico de determinado sistema de ensino. Em alguns casos, a elaboração e a promoção desses projetos educacionais visam o atendimento de interesses políticos e o beneficiamento de grupos específicos, através de ações de qualificação docente denominadas de *formação continuada*, porém estabelecidas na forma de *capacitações* (voltaremos a essa questão no capítulo 2).

Em relação à definição das funções docentes - outro sentido no qual podemos compreender os limites e potencialidades da atuação do professor, frente à garantia da promoção permanente de processos formativos - podemos destacar, nos termos da LDB 9394 / 96, que a valorização desse profissional passa, também, pela

necessidade de se assegurar “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (art. 67, inciso V).

Na leitura desses aspectos, torna-se possível identificar uma linha de conflito: os períodos destinados aos estudos e planejamentos, os quais devem ser incluídos na carga de trabalho do professor, podem ser requisitados, pelos sistemas de ensino, para servirem de períodos de repasse de informações necessárias à execução de tarefas específicas, definidas com a finalidade de “capacitar” o docente.

A própria Lei nº 11.494 de 2007, que traz formulações significativas do ponto de vista da aplicação dos fundos destinados à Educação (FUNDEB) e da valorização dos trabalhadores em educação, não esclarece em que termos estão fundamentados os processos de *capacitação* e de *formação continuada*. No entanto, determina que no movimento de distribuição, transferência e aplicação dos fundos, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem contemplar, por meio da implantação de Planos de Carreira, a “capacitação profissional” do professor, de modo que esta seja “voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino” (art. 40, parágrafo único).

Em relação aos parâmetros de **progressão na carreira docente**, consideramos pertinente analisá-los em conjunto com os de formação docente, uma vez que os critérios de progressão na carreira do professor são (no caso dos professores que atuam em escolas de ensino fundamental e médio) observados, fundamentalmente, com base na formação, inicial e complementar desse profissional. Além disso, consideramos que esses parâmetros, na forma como são constituídos pelos sistemas de ensino, podem nos ajudar a compreender como o trabalho docente é classificado e avaliado em cada sistema, bem como que tipos de critérios são utilizados para qualificar a atuação do professor.

É importante lembrar que os planos de carreira constituem um mecanismo de reconhecimento e valorização do professor e devem ser garantidos pelos sistemas de ensino desde a Constituição Federal de 1988 - documento magno que rege a legislação brasileira e o qual apresenta significativas conquistas para o desenvolvimento da democracia no território nacional, especialmente diante do longo período ditatorial imposto a esta sociedade.

A Tabela 3, a seguir, apresenta as formulações quanto aos parâmetros de progressão na carreira docente, presentes nas Resoluções nº 2 e nº 3.

TABELA 3 – Deliberações quanto à progressão, ao exercício e à autonomia docentes

Resoluções	Progressão na Carreira Docente	Parâmetros de Exercício do Trabalho Docente	Referências à Autonomia Docente
<u>Resolução nº 3, de 08 de outubro de 1997</u>	Desempenho e Qualificação / Avaliações Periódicas	Jornada de 40 hr composta por horas aula e horas atividades	- Jornada de Trabalho composta; - Avaliações de Desempenho
<u>Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009</u>	Progressão Funcional: salarial e qualificação / Titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional	- Jornada de trabalho; - Apoio técnico e financeiro; - Participação na elaboração, planejamento, execução e avaliação do PPP da escola e da rede	Participação nos projetos e relação entre o número de alunos e de professores em sala

Tabela elaborada com base nas disposições normativas estudadas.

Esses parâmetros de progressão, da forma como são indicados pela Resolução nº 3 de 1997, devem ser definidos em função tanto dos níveis de titulação (art. 6º, inciso V), quanto da qualificação do trabalho docente (inciso VI). Quanto aos parâmetros de progressão por qualificação, podemos assinalar o “desempenho profissional, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema” (inciso VI, alínea “b”), bem como o tempo de serviço, dentre outros.

A Resolução nº 2/2009, conforme mostra a Tabela 3 (a seguir), fixa que a progressão na carreira docente deve se efetivar por meio de incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional. Nessa Resolução a progressão é definida tanto por sua relação com a qualificação do trabalho profissional, quanto pelas alterações salariais correlatas à qualificação e ao tempo de serviço.

Dois aspectos podem ser levantados frente a essas normatizações: um diz respeito às regulamentações destinadas à avaliação do trabalho docente; o outro aos incentivos de progressão na carreira docente.

Podemos pensar sobre tais aspectos de diferentes maneiras, no entanto devemos frisar que, tanto um, quanto outro, são definidos em consonância com os

programas educacionais das redes de ensino. Isso significa reconhecer que os parâmetros de qualidade do exercício profissional, assim como os de incentivo à progressão na carreira, ainda que tenham que respeitar os princípios normativos das leis federais, expressam, inevitavelmente, as correlações de força no âmbito de cada sistema de ensino (GRAMSCI, 2000).

A Lei que regulamenta o FUNDEB (2007) define, com base na LDB (art. 70, inciso I; 1996), que os fundos de desenvolvimento e manutenção da educação básica devem, dentre outras ações, ser destinados à remuneração e ao “**aperfeiçoamento do pessoal docente**” (grifo nosso). Dessa forma, fica entendido que os processos considerados como ações de aperfeiçoamento do professor devem ser constituídos de acordo com as prioridades dos sistemas de ensino, conforme já apontado.

Podemos destacar, ainda, que a atualização do professor (um dos aspectos que devem ser contemplados nas avaliações para progressão na carreira) também depende da disponibilidade dos sistemas de ensino, uma vez que o período para sua realização está previsto na própria carga horária docente.²⁸

1.4.3. Parâmetros de ingresso na carreira docente

Nos documentos analisados, foram identificados dois principais parâmetros de ingresso na carreira docente: a realização de concurso público de provas e títulos e as definições de formação mínima.²⁹

O concurso público de provas e títulos é, no nosso ponto de vista, o único meio que pode assegurar a lisura dos processos seletivos - pela publicidade das regras, pela forma de definição de procedimentos, pela democratização do acesso etc. – através do qual o professor tem a chance de ingressar na escola pública.

Vale destacar que essa modalidade de preenchimento de cargos públicos pode ser vista como um avanço nos processos democráticos constituídos neste

²⁸ Voltaremos a essa questão, posteriormente, quando destacarmos análises sobre as disposições normativas municipais.

²⁹ Também identificamos algumas menções à realização de contratos de trabalho, mas como um recurso vinculado ao preenchimento temporário de vagas no magistério, em face de situações de carências de professores nas escolas públicas, não constituindo, portanto, um parâmetro de ingresso na carreira docente, em definitivo.

país, uma vez que, anteriormente à Constituição Federal de 1988, havia inúmeras aberturas para que cargos públicos fossem ocupados por meio de contratações, muitas vezes mediadas por indicações políticas que se constituíam através de ações que objetivavam a manutenção do clientelismo estabelecido historicamente nessa sociedade.

Entendemos que o ingresso na carreira docente, quando efetivado por meio de concurso público, tende a garantir que os cargos, além de serem disponibilizados segundo regras válidas para todos os candidatos, sejam ocupados por profissionais qualificados, excluindo-se da tentativa de acesso aqueles que, por ventura, possam ser beneficiados por disputas de interesses políticos diversos.

1.4.4. Parâmetros de exercício do trabalho docente

Os **parâmetros de exercício do trabalho docente** constituem os mecanismos que definem e/ou normatizam as condições de atuação do profissional do magistério, de maneira a envolver um conjunto de aspectos diversos, cujas origens vão desde a remuneração até a participação docente na elaboração e no planejamento das ações de caráter educativo, estabelecidas tanto nas redes de ensino como em todo, quanto nas escolas.

A análise de documentos que normatizam esses parâmetros permite uma maior clareza na compreensão acerca da definição das funções do professor e da sua jornada de trabalho. É importante reafirmar que o reconhecimento dos mecanismos que regulam o trabalho docente também pode tornar evidentes as condições de autonomia e de regulação com as quais o professor lida, num determinado contexto.

Nesse sentido, entendemos que aspectos referentes à jornada de trabalho, à remuneração, à progressão na carreira, aos incentivos e apoios, técnico e financeiro, bem como à participação na elaboração, planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino constituem elementos fundamentais à compreensão do quadro atual que regulamenta o exercício do trabalho docente e que tem implicações diretas no exercício do trabalho do professor.

De acordo com a Resolução nº 3, de 1997, devem ser assegurados período de 45 dias de férias anuais e jornada semanal de, no máximo, 40 horas, a ser composta por horas aula e horas de atividades, sendo que estas devem circunscrever-se a um mínimo de 20 e um máximo 25 % de horas de atividades. É fundamental destacar que, nos termos da Resolução nº 3, em conformidade com a LDB de 1996, as horas de atividades incluem preparação e avaliação do trabalho didático, colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola (art. 6º, inciso IV).

A Lei do Piso (11.738 / 2008) também reconhece que o trabalho docente não se encerra na sala de aula e, portanto, sanciona a obrigatoriedade de composição da jornada de trabalho observando-se “o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (art. 2º, § 4º).

A Resolução nº 2 de 2009, embora não trate da composição das horas de trabalho, destaca critérios que, no nosso ponto de vista, são estratégicos na aplicação das políticas educacionais. Visto que a contemplação total ou parcial desses critérios, por parte das políticas implementadas por esferas municipais, por exemplo, pode nos fornecer elementos de ponderação sobre o grau de comprometimento dos sistemas educacionais com a valorização e o reconhecimento do trabalho do professor.³⁰

Contudo, podemos afirmar que o reconhecimento, como princípios a serem contemplados no exercício da profissão docente, de critérios como remuneração docente condigna com o exercício do trabalho do professor, equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante, progressão salarial (nos termos já apresentados) e incentivo à dedicação exclusiva, presentes na resolução assinalada, indica um novo patamar de preocupação e formulação sobre o tema, em escala nacional.

³⁰ Podemos citar como exemplo de desmerecimento do trabalho docente o fato de alguns estados do território nacional (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará) terem, recentemente, contestado a Lei 11.738, que regulamenta o piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica. O Supremo Tribunal Federal (STF), no entanto, declarou sua constitucionalidade.

1.4.5. Aspectos relevantes quanto à autonomia e à regulação do trabalho docente

Compreendemos que os aspectos relacionados à *autonomia* ou à *regulação* do trabalho docente podem ser identificados em dois tipos de disposições: as que, nitidamente, dizem respeito à participação dos professores nos processos decisórios relativos à ação escolar e mesmo ao trabalho do professor; e aquelas que se referem ao estabelecimento das condições de trabalho que, por si, são indicativas do reconhecimento da necessidade de condições básicas para que o professor possa se dedicar à organização do que constitui o centro da sua atuação.

Com base nisso, buscamos identificar princípios que, na nossa percepção, atuam como referências legais para a elaboração, em diferentes níveis governamentais, de políticas, projetos e programas educacionais. Intencionamos, nesse sentido, destacar determinadas características, nuances ou conceitos que sirvam de base para a normatização das condições de autonomia e/ou de regulação presentes nos sistemas de ensino e, mais especificamente, no trabalho do professor.

Optamos por trabalhar com dois tipos de parâmetros já identificados nos documentos normativos em destaque. Julgamos, também, que a disposição das suas justificativas seria mais esclarecedora se apresentadas de acordo com a abordagem de cada parâmetro, conforme o que se segue. Estamos nos referindo, portanto: 1) aos parâmetros de progressão na carreira docente, em especial aqueles que são considerados na definição dos planos de carreira; 2) aos parâmetros de exercício do trabalho docente, com ênfase naqueles que definem a carga horária do professor.

Entendemos que os planos de carreira constituem importantes elementos para a compreensão do quadro de valorização dos trabalhadores, uma vez que as disposições normativas fixadas nesses planos expressam em que medida o profissional está sendo reconhecido no âmbito da legislação. Certamente, esta pesquisa não pretende dar conta de uma questão tão ampla e complexa como esta. Nosso objetivo, ao destacar sua importância, é assinalar, de modo preliminar, que a análise de alguns dos princípios declarados nas resoluções que tratam especificamente dos planos de carreira dos profissionais do magistério são

fundamentais para avançarmos na compreensão sobre o panorama das condições de autonomia ou regulação com as quais o professor lida hoje.

A Resolução nº 2 de 2009 dispõe sobre os princípios que devem atuar na instituição de planos de carreira para os profissionais do magistério. A análise dos princípios, presentes na Resolução em questão, permite reconhecer que, de maneira direta ou indireta, todos têm implicações no trabalho docente. No entanto, os mais significativos do ponto de vista da participação dos professores em processos decisórios destacam a necessidade de os entes federados promoverem a participação desses profissionais na elaboração, no planejamento, na execução e na avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino.

Vale observar que, em relação à LDB 9.394/96, essa Resolução representa um avanço na definição sobre a participação docente, uma vez que os artigos 13º e 14º desta Lei determinam que o professor deve participar da elaboração de propostas e projetos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino, ou seja, esses artigos não fazem menção à necessidade de participação dos professores na elaboração dos projetos que se aplicam, de modo generalizado, nas redes de ensino.

Concordamos que a definição de que os municípios tenham liberdade para organizarem seus sistemas de ensino seja positiva, sobretudo do ponto de vista da não uniformização de perspectivas educacionais num país com tantas diversidades locais como o nosso. Contudo, o não reconhecimento da necessidade de participação dos professores, nesses processos de organização dos sistemas de ensino, pode gerar ações arbitrárias diante das próprias necessidades locais, o que, num município de grande porte (como o Rio de Janeiro, por exemplo) tende a contribuir com um não reconhecimento de carências específicas das diferentes comunidades que o integram, bem como das condições de trabalho docente que, por si, são fundamentais à melhoria da qualidade de ensino.

Nessa medida, podemos afirmar que determinadas questões relacionadas ao estabelecimento de condições básicas do trabalho docente podem ser decorrentes da não participação dos professores nos processos decisórios constituídos no âmbito da rede de ensino.

A Lei 11.494 de 2007 (Piso Salarial), por exemplo, que constitui importante documento de definição acerca do uso dos fundos na educação, determina que a utilização dos fundos de desenvolvimento e manutenção deve se destinar, além da

remuneração dos profissionais da educação, à “aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino” (art. 23, inciso I, em conformidade com o art. 70 da LDB 9.394). No entanto, o efeito normativo dessa definição pode ter caráter ambíguo, na medida em que não haja participação docente na delimitação dos equipamentos efetivamente necessários ao ensino.

Isso pode valer, também, em relação à aplicação de fundos em ações que visem a ampliação da qualificação docente.

A reflexão sobre esse aspecto, além de implicar a adoção do mesmo caminho da reflexão construída anteriormente, ou seja, o da promoção da participação docente nos processos decisórios (uma vez que as ações destinadas ao aperfeiçoamento docente devem, no nosso ponto de vista, levar em conta as opiniões, anseios e reivindicações desse profissional), também, pode estar infiltrada pela questão da composição da carga horária docente, já que parte da jornada de trabalho deve ser destinada às atividades de aperfeiçoamento do professor, bem como de preparação de aulas, entre outras (conforme já colocado).

Dessa forma, retornar à questão da carga horária docente nos parece importante, sobretudo por conta dos interesses que participam dos processos de definição dos objetivos que esses tipos de atividades podem enquadrar.

Devemos deixar claro que estamos enfatizando as atividades que envolvem a atuação do professor na sala de aula, ainda que não de maneira direta, mas que demandam sua atenção na medida em que são fundamentais ao exercício e, sobretudo, à melhoria das condições do seu trabalho e, portanto, da qualidade do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Podemos afirmar que todos os documentos analisados fazem menção (com base no artigo 67, inciso V, da LDB 9.394) à necessidade que os sistemas de ensino têm de respeitar os períodos (incluídos na carga horária) de estudos, planejamento e avaliação dos professores. No entanto, os mecanismos constituídos para o enfrentamento dessa demanda ficam a cargo dos sistemas de ensino que, por sua vez, podem produzir mecanismos que tanto atuem no sentido de uma regulação cerceadora, como de uma regulação que não constranja a autonomia do trabalho docente, melhorando as condições do seu exercício.

Passamos, agora, ao segundo momento desta dissertação, buscando, com base nos parâmetros levantados e discutidos neste primeiro capítulo, apresentar alguns pontos que, para nós, são expressivos de possíveis atravessamentos e

tensões entre as políticas educacionais federais e as recentes reformas na organização do sistema municipal de ensino no Rio de Janeiro.

2. REGULAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO MUNICIPAL: A INTENSIFICAÇÃO DO GOVERNO DOS DOCENTES NO RIO DE JANEIRO

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula.

Henry Giroux

As recentes mudanças observadas no governo do município do Rio de Janeiro, além de serem significativas do ponto de vista da tentativa de organização do espaço urbano e da re-ordenação das ações que administram essa cidade de modo geral, tem, no nosso entendimento, um papel relevante na compreensão das reformas que estão sendo instituídas no campo educacional.

Tentaremos, neste capítulo, refletir sobre o tipo de “ordem” que se estabelece no governo desse município, a partir de 2009, e a natureza de seus mecanismos e instrumentos do re-ordenamento de diferentes setores da sociedade (educação, segurança, transporte, saúde etc.), com vistas a compreender como e em que medida as ações político-administrativas vêm regulamentando e regulando o trabalho escolar, na rede pública, e, principalmente, o trabalho docente nesse cenário de mudanças em que se encontra o ensino fundamental.

Estamos diante de um governo cuja centralidade consiste em garantir que a gestão seja “eficiente” no que se refere à ordem pública. Para tanto, esse governo conta, dentre outros órgãos, com a SEOP – Secretaria Especial da Ordem Pública³¹ – que tem como principal objetivo “pôr um fim à desordem urbana, combater os pequenos delitos nos principais corredores, contribuir decisivamente para a melhoria da qualidade de vida” na cidade do Rio de Janeiro (<http://www.rio.rj.gov.br/web/seop/>).

Devemos observar que as medidas tomadas pelo atual prefeito, para tentar contornar o quadro de desordem urbana e resolver problemas constituídos historicamente, tiveram repercussão imediata no cotidiano da população desse

³¹ Essa Secretaria foi criada em 2009, no início da gestão do atual prefeito do Rio de Janeiro.

município³². É fundamental lembrar, ainda, que tanto a desordem urbana, quanto os problemas por ela causados são resultantes de modelos de organização do espaço urbano característicos de grandes centros urbanos capitalistas que se definem por contradições e desequilíbrios sociais e ambientais que, no caso específico desse espaço metropolitano, constituem “a expressão mais acabada de um processo de segregação das classes populares que vem se desenvolvendo no Rio há bastante tempo” (ABREU, 1997; pg. 11)³³.

Vale destacar que longe de uma análise aprofundada sobre esses problemas estruturais do município do Rio de Janeiro, que de fato não é nossa pretensão, estamos trabalhando com alguns aspectos que nos ajudam a compreender o teor das articulações políticas que esse governo vem apresentando em todos os níveis administrativos. Entendemos que as resoluções e orientações definidas para a Educação são instrumentos que, por vezes, expressam os níveis e as naturezas das articulações político-administrativas que emergem num processo combinado de interesses amplos e não específicos do campo educacional.

Observamos que, de maneira clara e incisiva, as medidas oficiais, decretos, portarias e outros documentos como mensagens e declarações de governo foram apresentados à sociedade como ações necessárias e indispensáveis ao bom funcionamento do espaço urbano, à ordem e ao controle dos atos considerados desrespeitosos, ou inadequados, à ordem pública. Um conjunto de “maquiagens” foi elaborado e posto em prática nos locais públicos, com base em uma perspectiva moralizadora. Exemplo disso são as medidas de caráter imediato que atingiram: a economia informal e a formal; o sistema de transporte; a dinâmica de grandes vias; a população de rua; o cotidiano escolar etc.

Tendo como referência a noção de *governamentalidade* (Foucault, 2008), concordamos que o modo de operar, instituir, organizar e conduzir a gestão da população é assegurado por uma série de instituições, de aparelhos e de mecanismos que atuam na manutenção de uma determinada *razão governamental*. Foucault chama de *governamentalidades* os conjuntos “de certo número de práticas,

³² Alguns exemplos de ações implantadas nessa perspectiva de ordenamento público são: Formalização dos ambulantes; Empresa Bacana; Programa Alvará Já; Ordenamento das praias; Ordenamento da Praça do Magno, em Madureira; Ordenamento da Lapa; Ordenamento do entorno do Maracanã; Unidades de Ordem Pública (UOPs); Estacionamento irregular; Ocupação irregular do espaço público; Xixi na rua; Demolições de construções irregulares / em áreas de risco e de proteção ambiental; Publicidade irregular; População de rua; Flanelinhas etc.

³³ Sobre isso consultar ABREU, Maurício de Almeida. **A evolução urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPLANRIO, 1997.

de maneiras de fazer” que desenham, de forma ampliada, os modos de organização e funcionamento das relações de poder que se concretizam, entre outras instituições, no Estado, de forma sempre móvel (2008; pg. 105).

Dessa forma, os atos normativos apresentados pela atual gestão municipal, no Rio de Janeiro, sob o domínio da pasta da Educação, chamam nossa atenção marcadamente por conta não apenas da quantidade e frequência com que têm sido veiculados na Rede, mas, sobretudo, pela maneira distanciada da realidade histórico-social como esses atos são produzidos, bem como instituídos no contexto da organização das escolas e, conseqüentemente, do trabalho do professor. Além disso, as medidas tomadas por essa secretaria, de modo geral, expressam um nível de desconsideração em relação à categoria docente, suas formas de organização e atuação, demasiadamente relevante.

Desde 2009, a SME-RJ vem, em ritmo acelerado, despejando pacotes de medidas, programas e projetos educativos que são formulados com objetivo de se atingir uma melhoria na qualidade de ensino. Contudo, devemos alertar que, ao contrário do que se anuncia, esses pacotes, programas e projetos não contam com a participação da categoria docente nas suas elaborações, bem como, também, não chegam ao espaço escolar de maneira que possam ser avaliados e rediscutidos pelos profissionais da educação, com vistas à adequação às particularidades locais (conforme veremos adiante). Dito de outra forma, essas medidas participam de um conjunto articulado de *tecnologias de governo* que atuam no sentido da regulação e da intensificação do governo dos professores.

2.1. O *rolo-compressor*: o “ordenamento” escolar e a desqualificação do trabalho docente no cenário municipal atual

O quadro de medidas e atos normativos (Anexo I) implantados pelo governo municipal (2009-2012), no âmbito da SME-RJ, é revelador de uma grande quantidade de ações destinadas à organização dos espaços escolares. Com o objetivo de se alcançar a elevação dos índices de aprendizagem dos alunos, essas ações, além de atuarem nos níveis administrativos (Secretaria, Coordenadorias e

Direções Escolares), incidem, no nosso ponto de vista, direta e/ou indiretamente, na organização do trabalho do professor.

Considerando *ações de governo* como um conjunto de ações que envolve normas, regras, mensagens, publicações oficiais, entre outros, por meio do qual tanto a perspectiva político-educacional, quanto os programas e projetos pedagógicos do governo em questão são difundidos para a rede de ensino, entendemos que, nesse momento, a análise de determinadas mensagens oficiais pode nos ajudar a compreender: 1) em que patamar encontram-se situadas as disposições normativas constituídas para esse sistema de ensino, considerando os níveis da administração direta desse sistema; 2) qual o peso dessas formulações no desenvolvimento do trabalho do professor, frente à autonomia das equipes docentes de cada unidade escolar.

Esse novo quadro de formulações normativas pode ser compreendido por meio da análise de documentos que, de modo geral, definem os princípios e as prerrogativas para o desenvolvimento do projeto educacional que vem sendo difundido nas escolas, com vistas a assegurar o “funcionamento” das disciplinas que compõem a grade curricular e, sobretudo, a garantir que os objetivos dessas formulações sejam alcançados em cada área do conhecimento.

Vale observar que o cumprimento das determinações curriculares vem sendo cobrado por meio de instrumentos externos de avaliação que priorizam algumas áreas do conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática, no âmbito das avaliações que definem o IDEB; e, além dessas, Ciências, no âmbito das avaliações da SME-RJ, cujos conteúdos cobrados nessas avaliações – bimestrais - são sistematizados pelo nível central.

Em meio a isso, o trabalho do professor tende a ficar “espremido” entre a função de aplicar os instrumentos pedagógicos (apostilas, por exemplo), para garantir a difusão dos conteúdos neles especificados, e o exercício da autonomia profissional frente aos instrumentos e práticas educativas. Esse movimento político-administrativo tem como objetivo submeter a dinâmica do processo formativo às determinações da SME que, por sua vez, se utiliza de mecanismos de regulação sistemática (provas bimestrais) para controlar a eficácia do projeto educacional.

Isso nos leva a crer que tanto as medidas, quanto o modo frenético como as ações referentes a tais medidas são constituídas e instituídas invadem o exercício do trabalho docente, com implicações diretas na autonomia do professor.

Vale lembrar que, de acordo com Lessard (1999), a *autonomia* é construída por meio da “liberação das pressões e controles externos” que atuam sobre o trabalho e a liberdade de agir dos trabalhadores. E mais, a construção da autonomia, conforme coloca Martins (2002), é influenciada por traços culturais, econômicos e políticos que se desenham de diferentes maneiras em função de contextos históricos distintos.

Frente a isso, consideramos fundamental destacar que a história recente (algumas produções e conquistas coletivas da categoria docente, nessa Rede) vem, agressivamente, sendo rechaçada pelo arsenal de medidas em curso, como, por exemplo, a proposta curricular da Multieducação, conforme veremos.

2.1.1. Antecedentes educacionais

Não é nosso objetivo refletir sobre o currículo em si que é aplicado nas escolas municipais, contudo entendemos que o levantamento e a análise de processos que envolvem a construção das bases curriculares de um determinado sistema de ensino pode nos ajudar na compreensão sobre os níveis de articulação e participação da categoria docente que são estabelecidos no decorrer da sua formulação. Nesse sentido, os antecedentes históricos de um projeto de governo, como o que está em curso nesse município, podem ser reveladores de contradições e tensões emergidas na operacionalização das propostas e dos programas educacionais em vigência.

Tendo como referência a história recente do currículo na Rede, identificamos, na década de 1990, um processo amplo de articulações e de reflexões que visava à produção de uma proposta curricular básica (BARREIROS e FRANGELLA, 2007). Ainda que algumas críticas possam ser feitas em relação aos princípios e abordagens que integram essa proposta, denominada de Multieducação, não podemos deixar de reconhecer que o modo como foi delineada sua elaboração possibilitou que a participação dos professores da Rede fosse, em certa medida³⁴, estimulada.

³⁴ É importante colocar que os métodos utilizados para envolver o professor da Rede, no processo de elaboração da Multieducação, são foco de questionamento das pesquisadoras, bem como da crítica que fazem a esses

De acordo com Barreiros e Frangella (2007), a Multieducação é resultado de uma produção coletiva que envolveu professores tanto na elaboração das propostas e revisões destas, quanto na produção dos textos. Tendo se iniciado em 1993, o processo de construção desta proposta curricular foi finalizado em 1996.

As autoras lançam críticas e reflexões acerca da validade desse processo participativo. Contudo, nosso olhar, ainda que não discordante, destaca que:

a apresentação do documento final - a Multieducação - foi feita a partir do trabalho de grupos que sintetizaram e sistematizaram as discussões desenvolvidas ao longo dos anos de consultas aos professores (ib.: pg. 147).

Embora alguns documentos oficiais que participam do rol das decisões tomadas pela Secretaria enfatizem que a Multieducação (elemento importante da história do currículo dessa Rede) permanece em vigor no circuito curricular do ensino fundamental, a prática de instrumentalização do corpo docente, por meio da distribuição do material pedagógico a ser utilizado em sala de aula, anula as possibilidades de debates e críticas sobre os conteúdos e abordagens impressos nesse material.

Difundida na rede municipal desde 1996, a Multieducação é uma “política curricular” que visa orientar as ações curriculares oficiais. Esse componente curricular apresenta, em suas formulações, concepções contemporâneas e críticas do pensamento educacional como um todo. Produzida inicialmente em bloco único, com a finalidade de orientar o trabalho docente nos processos de ensino-aprendizagem, a Multieducação, mantendo seus pressupostos básicos, apresentou fascículos atualizados para todas as disciplinas curriculares (no decorrer dos anos 2000).

Ainda que possa ser alvo de críticas com as quais concordamos, como, por exemplo, as propagadas por Barreiros & Frangella (2007), quando afirmam que essa política curricular se caracteriza por “um modelo de controle de Estado que submete os professores aos seus domínios, com a conseqüente perda da autonomia” (sobretudo por conta da centralização de conteúdos e do direcionamento de práticas educativas presentes tanto em suas formulações, quanto nos materiais de apoio pedagógico a ele atreladas), entendemos que, de maneira relacional, esse material

métodos, com base em Macedo (2005). As autoras destacam o quanto contraditório pode ser um processo no qual os professores apenas apontam sua concordância ou discordância em relação aos textos difundidos sem, contudo, terem espaços de proposição para os textos finais.

e o processo de sua construção são, em vista do que assistimos hoje na Rede, ações que, se não efetivamente beneficiaram o trabalho docente, menos ainda aniquilaram suas possibilidades de construção autônoma, conforme podemos perceber através dos limites impostos pela atual SME.

Antes de passarmos para a análise dos atos normativos e das medidas desse governo, queremos destacar duas mensagens de governo que são expressivas do teor de desqualificação do trabalho docente por parte dessa Secretaria, as quais, por merecerem destaque, são apresentadas no subitem abaixo.

2.1.2. A insignificância dos processos históricos e contextuais

O Diário Oficial da Prefeitura (D.O) dispõe, em publicação datada de 01 de janeiro de 2009 (observe que se trata de uma mensagem do Prefeito apresentada no primeiro dia do exercício do seu mandato), o seguinte texto: “Os alunos da rede municipal de ensino vão começar o ano letivo de 2009 já com **um novo modelo** de organização da rede fundamental...” [grifos nossos].

Dois aspectos, simultaneamente, podem ser levantados, a partir da análise desta mensagem: um diz respeito à indiferença quanto à participação dos segmentos que atuam nas unidades escolares (professores, pais e responsáveis de alunos, alunos, direção, pessoal de apoio etc.) na formulação do novo modelo de organização da Rede; o outro aspecto pode ser colocado em relação à centralização das decisões no âmbito da Secretaria.

Vale destacar outra publicação, datada de 02 de fevereiro de 2009 (portanto, após um mês do início da nova gestão nesse município): “... **Na terça-feira...** todas as comunidades escolares estarão reunidas para **discutir o Projeto Político Pedagógico** (PPP) de cada escola. Esse projeto traça as linhas de trabalho para todo o ano letivo...” [grifos nossos].

Podemos observar, mais uma vez, uma despreocupação da atual Secretaria com a implantação de medidas que visem à melhoria da qualidade de ensino, já que a determinação, além de ignorar as dinâmicas próprias de trabalho e debate escolar de cada escola, estabelecendo um dia específico para sua discussão em toda a rede, trata normativamente a discussão do PPP, transformando-o em um mero

recurso de controle escolar.³⁵ Os equívocos nesse sentido são diversos, começando com a suposição de que apenas dia é suficiente para a elaboração e discussão de um PPP e seguindo com a tentativa de imprimir a esse documento um caráter de planejamento burocrático de curso (que contraria exatamente o princípio de gestão democrática da escola), ao estipular que esse documento deve “traçar linhas de trabalho para todo um ano letivo”.

Devemos acrescentar o fato de que as escolas seriam “atendidas”, “beneficiadas”, por ONGs e instituições privadas “preocupadas” com o baixo rendimento escolar. Ora, como construir democraticamente um projeto capaz de articular politicamente uma ou várias perspectivas pedagógicas, de maneira participativa, com vistas a contemplar diferentes e específicos aspectos e variáveis sócio-culturais e, ainda, recebendo, de modo arbitrário, intervenções e interlocuções externas ao ambiente escolar?

É importante assinalar que as primeiras iniciativas da SME-RJ/2009 para as escolas, no âmbito da organização das práticas pedagógicas, consistiram na distribuição de um novo material didático, a partir do qual os conteúdos e práticas educativas, previamente selecionados, deveriam ser trabalhados em todas as unidades escolares. Através de cadernos de apoio pedagógico enviados para as escolas, os professores das turmas de 6º ao 9º ano de escolaridade, de todas as disciplinas curriculares, receberam orientações didáticas para o desenvolvimento dos conteúdos indicados, bem como sugestões para a aplicação das atividades educativas estabelecidas previamente.

A leitura desse material (como, por exemplo, o de Artes Visuais aqui disponibilizado – Anexo II) nos permite identificar, além de um tipo de proposição centralizadora e verticalizada, fundamentada numa seleção de conteúdos fragmentados e descontextualizados que se distanciam da realidade do aluno, o descuidado com a própria nomenclatura defendida, hoje, para o ensino de artes. Esse material é, conforme mostra o título, destinado à disciplina de “Artes Plásticas”, porém, no corpo do texto a ser trabalhado, essa designação muda para “Artes Visuais”. Aparentemente, isso não tem grandes implicações ao exercício do trabalho do professor no âmbito da sala de aula, no entanto, no nossa compreensão, essa

³⁵Não somos contrários a idéia de que haja um dia específico para que as escolas da Rede possam debater sobre suas atividades, no entanto acreditamos que as determinações difundidas sem planejamento prévio e com prazos imediatos constituem ações arbitrárias e ineficientes do ponto de vista pedagógico.

“simples” confusão revela que, em certa medida, há um descompasso entre os pressupostos contemporâneos para o ensino de Artes Visuais – que resultam de conquistas historicamente construídas pelos profissionais que atuam nessa área – e as indicações para as práticas educativas no contexto do ensino municipal.

A seleção dos conteúdos e métodos apresentados nos materiais, de modo geral, é coordenada pelo nível central de administração curricular sem a participação de alunos, professores e nem das comunidades escolares no seu processo. Além disso, o objetivo da sua distribuição está na aplicação de avaliações, também preparadas no nível central, destinadas a quantificarem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, de acordo com as normas de balizamento que se definem fora dos âmbitos escolares. Por vezes, algumas avaliações têm como prioridade atender aos critérios definidos para atenderem aos interesses dos “Parceiros de Educação Carioca”³⁶.

Essas seleções de conteúdos curriculares para as escolas (feitas de maneira centralizada, excludente, não participativa e orientada por interesses externos) expressam, para nós, um jogo de relações de poder, legitimado pelo controle do conhecimento e pela naturalização, engendrada nas orientações pedagógicas, de conteúdos privilegiados (LOPES, 2006).

Diante disso, podemos afirmar que a escola, “produzida” nesse cenário administrativo, tende a configurar-se como um espaço de

investimento econômico, seguindo a lógica capitalista”, onde, “crianças e jovens são, assim, formados para consumir, para dar respostas imediatas e individualistas aos problemas históricos que o presente expressa (LINHARES, 2001).

Outra ação de governo levantada que pode ser caracterizada como um tipo de ação que, da maneira como é praticada, tende a obscurecer a lógica na qual está localizada sua origem constitui-se na publicação do Decreto nº 32.718, de 30 de agosto de 2010, que dispõe sobre os critérios de concessão do Prêmio Anual de Qualidade para os professores da Rede.

Esse Decreto instituiu o Prêmio Anual de Desempenho a ser concedido aos servidores que, atuantes nas unidades escolares, venham atingir as metas de

³⁶ Em 05/01/2009, o Prefeito e a Secretária de Educação fazem uma reunião para definição dos integrantes do projeto “Parceiros da Educação Carioca”, os quais “terão acesso a todos os indicadores da Secretaria de Educação [...] além de terem a “incumbência de cobrar da Prefeitura o salto na qualidade de ensino proposta para a cidade do Rio de Janeiro” (Diário Oficial do Município).

acréscimo previstas com relação ao IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, de acordo com a tabela anexa. É importante assinalar que, de acordo com o art. 3º, do Decreto em análise, “o prêmio [...] tem por objetivo **recompensar os servidores que conjuguem esforços, com vistas à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de seus alunos**” (grifos nosso).

No contexto da análise das ações em destaque neste tópico, podemos apontar dois pontos que, para nós, são indicativos de um “projeto global” que visa organizar as escolas de fora para dentro, por meio de “tecnologias de poder” que são constituídas com a finalidade única de exercer o controle sobre o trabalho dos profissionais do magistério: um ponto diz respeito ao controle dos conteúdos e métodos de abordagem a serem trabalhados nas escolas; o outro, não menos importante, está relacionado à cobrança da aplicação dos materiais produzidos e enviados às unidades escolares, tendo como veículo de mensuração as avaliações periódicas de desempenho dos alunos que são realizadas com base nesses materiais.

Dessa forma, entendemos que as mudanças em curso, desde 2009 na rede municipal de ensino, vem se demonstrando um tipo de articulação prévia que, no nosso ponto de vista, aponta para uma espécie de articulação onde normas e regras encontram-se circunscritas a um tipo de relação de poder que, além de obscurecer a ordem na qual são constituídas, ganham legitimidade como ações de “melhoria da qualidade de ensino” da Rede.

2.2. O professor tarefeiro: ações de intervenção na atividade docente

Após um minucioso levantamento das ações político-administrativas que julgamos serem interventoras das atividades docentes, selecionamos algumas delas, bem como destacamos determinados aspectos dessas ações que, para nós, são indispensáveis à compreensão do teor e do nível de controle exercido sobre a prática docente.

Para tanto, trabalhamos com a delimitação de categorias que permitissem avançar no reconhecimento desses aspectos que, para nós, além de serem

relevantes, perpassam, direta ou indiretamente, os atos normativos e medidas³⁷ apresentados, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 1:

Categorias de medidas e atos normativos / aspectos relevantes

CATEGORIAS DE MEDIDAS E ATOS NORMATIVOS	ASPECTOS RELEVANTES
Medidas curriculares	Projetos e programas pedagógicos; Calendário escolar
Medidas de avaliação	Instrumentos de avaliações externas
Medidas referentes aos desempenhos da escola	Parcerias Público-privadas
Medidas de capacitação docente	Formação x Capacitação

As medidas curriculares, de avaliação, medidas referentes aos desempenhos da escola e do professor, bem como as medidas de capacitação constituem, no nosso ponto de vista, os conjuntos das ações desse governo municipal que mais sobrecarregam as escolas com funções administrativas e, conseqüentemente, o trabalho do professor.

Diante das naturezas dessas ações, o trabalho pedagógico torna-se secundário no contexto das tarefas protocolares de implementação dessas medidas que, na maioria dos casos, visam o adestramento da prática docente e seu ajuste às demandas burocráticas, como veremos a seguir.

2.2.1. Categoria das Medidas Curriculares

A categoria das *medidas curriculares* é aquela que lida com a regulamentação e a regulação das práticas educativas que envolvem os processos de ensino-aprendizagem propriamente ditos. Nessa categoria destacamos as ações da SME que são afirmativas de *Projetos e Programas Pedagógicos* programados

³⁷ O quadro dos atos normativos e medidas, bem como das leis municipais selecionados no decorrer da pesquisa documental, segue **Anexo II** (pg. 76).

externamente ao contexto escolar, bem como as determinações referentes ao cumprimento do *calendário escolar*.

Dentre os aspectos relevantes, apontados no quadro acima, damos ênfase aos aspectos relacionados ao Calendário Escolar, sobretudo, por conta do impacto que um calendário escolar rigoroso pode ter sobre as atividades docentes: planejamento (por área e coletivo), preparação das aulas, atualização, pesquisa de conteúdos etc.

Dentre outras tarefas programáticas, o agendamento prévio das avaliações externas, bem como o modo como são prescritas as práticas que envolvem essas avaliações (demandas e necessidades) são um aspectos importante que integram essa categoria, uma vez que os prazos estabelecidos para a realização das provas externas e para a entrega dos seus resultados impõem um roteiro de tarefas e datas determinantes na organização das atividades internas da escola.

A circular E/SUBE/CED nº 154 (2011), por exemplo, determina que as turmas do 6º ao 9º anos do ensino fundamental realizem um total de três avaliações oficiais, no mês de novembro. Além das Provas Brasil e Rio 2011, a SME estabelece datas para a aplicação das Provas Bimestrais, elaboradas com base nos descritores e nas orientações curriculares da Rede que são sistematizadas nas apostilas produzidas pelo Nível Central.

A torrente de avaliações que são prescritas nessa circular atinge não somente o segundo segmento do ensino fundamental, mas também o primeiro segmento através das determinações para aplicação das Provas Alfabetiza Rio e Provinha Brasil 2011 e as Provas dos Projetos Estratégicos: Aceleração 1B; Aceleração 2; e, também, Aceleração 3. Nessa avalanche de avaliações, o ambiente escolar fica tensionado entre as determinações e exigências externas e as atividades programadas pelo corpo docente, já que o próprio documento indica:

Apresentamos as ações que serão realizadas no último bimestre deste ano, com orientações a serem seguidas, para que os trabalhos transcorram com tranquilidade e a situação final da Rede seja fechada dentro dos prazos estabelecidos (Circular E/SUBE/CED nº 154, 2011).

Outra consequência da ingerência no calendário escolar que resvala no trabalho do professor e que merece destaque é a intensificação das suas atividades. Dois pontos podem ser observados em relação a isso: primeiro, as demandas para

que os cumprimentos dos prazos de envio dos resultados das provas ficam a cargo dos professores (aplicação e correção das avaliações externas)³⁸; e, segundo, a delimitação dos dias para a realização dos Centros de Estudos (CEs) dos professores, acaba predeterminando espaços para divulgação, emprego e conclusão das funções que se aplicam à execução dos projetos político-pedagógicos da SME e, conseqüentemente, das suas avaliações.

Devemos observar que essas tarefas e induções contribuem para o processo de intensificação do trabalho desse profissional, conforme coloca Gatti (2011):

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas (ib.; pg. 25).

Nessa perspectiva, a necessidade de que os professores respondam a essas exigências agrava o quadro de tensão nas escolas. Por vezes, esse profissional é obrigado a abrir mão do seu próprio planejamento para dar conta do trabalho regulamentado, supervisionado pela direção que atua não apenas no repasse das determinações centrais, mas, também, no controle das suas execuções.

2.2.2. Categoria das Medidas de Avaliação

As *medidas de avaliação* constituem outra categoria que, visivelmente, é prioritária nas ações do governo municipal. Nesta categoria encontram-se localizados os *instrumentos de avaliação externa*. Esses instrumentos de avaliação são aqueles mecanismos produzidos tanto para monitorar e garantir a utilização das orientações curriculares (específicas de cada projeto), quanto para avaliar/mensurar os resultados dessas orientações na prática educativa. O desdobramento desse tipo de ação/interferência no ensino, cujas orientações curriculares são prescritas

³⁸ Voltaremos a isso no Capítulo 3.

externamente e sucedidas na escola, também implica num quadro de tencionamento dos processos de organização das práticas escolares e, portanto, da organização do trabalho do professor.

Conforme consta na Circular E/SUBE/CRE nº 186 (2010), por exemplo, as provas do Projeto Nenhuma Criança a Menos, elaboradas pelo Nível Central da SME, são definitivas em relação às suas questões, as quais, na visão desta secretaria, devem abranger “as habilidades e os conteúdos das Orientações Curriculares”.

Diante de uma realidade complexa, como a dessa Rede, esses modelos de ordenamento das práticas educativas tornam-se elementos de esterilização do espaço escolar, cuidando para que esses sejam convertidos numa única direção pedagógica.

2.2.3. Categoria das medidas referentes ao desempenho escolar

O rastreamento das medidas que fazem referência ao desempenho escolar revela que a engrenagem que impulsiona e determina a elevação dos níveis de desempenho é alimentada por parâmetros de eficiência, muitas vezes, geridos pela lógica das parcerias público-privadas que penetram os sistemas de ensino, hoje.

As parcerias constituem um modelo de ação político-administrativa que visa incorporar instituições privadas aos sistemas públicos de ensino, de modo a transferir a responsabilidade do Estado para organizações não-governamentais (ONGs), sem fins lucrativos, e/ou para empresas.

A lógica de inserção dessas instituições tem como princípio alarmante o repasse do dinheiro público para o setor privado, “seja por meio de parcerias com empresas que deixam de pagar impostos para investir nesses programas” [...] “seja por intermédio do repasse direto de recursos do Ministério da Educação (MEC) ou do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDE), conforme alerta Peroni (2006; pg. 112).

A parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), por exemplo, uma ONG sem fins lucrativos, que atua em sistemas públicos de ensino no Brasil, desde 1994, visa a implementação, avaliação e sistematização de tecnologias sociais na escola

municipal, como forma de corrigir a ineficiência do ensino e garantir que a educação esteja compatível com a ideologia empresarial.³⁹

Note-se que esse tipo de parceria tem se firmado, no âmbito desse município, com base na Lei Ordinária 5.026, datada em 19 de maio de 2009, a qual dispõe sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais e dá outras providências.

Trata-se de uma lógica de mercantilização dos sistemas públicos de ensino⁴⁰ com implicações não apenas de caráter gestor, mas, perversamente, de perspectiva curricular, uma vez que o alinhamento, a programação, ou seja, a formatação das ações dessas instituições impõe uma modelagem do espaço escolar e de suas funções, tendo o professor como executor dos conteúdos programáticos. O tipo de trabalho técnico realizado por parcerias como esta é pautado em aspectos como: indicadores de sucesso, diagnósticos da realidade educacional, relatórios de acompanhamento, intervenção e avaliação de processos e de resultados (PERONI, 2006).

2.2.4. Categoria referente à Capacitação e à Formação Docentes

A investigação das ações que envolvem essa categoria - *Formação e Capacitação Docentes* - teve como eixo norteador de análise os argumentos (já abordados no primeiro capítulo desta dissertação) que fazem referência aos parâmetros envolvidos na questão dos processos formativos que se destinam aos docentes em exercício no magistério. Com base na compreensão sobre *formação continuada* e *capacitação*, que a abordagem sobre o tema permitiu alcançar, extraímos dos documentos analisados algumas práticas da SME que, de forma

³⁹ O site dessa instituição propagandeia: "A educação de qualidade é a única forma de transformar as pessoas em cidadãos e profissionais bem-sucedidos. Por isso o Instituto Ayrton Senna cria, **implementa, sistematiza, avalia e compartilha soluções educacionais em grande escala que ajudam a dar um novo rumo à educação brasileira**" (grifos nossos), (site on-line, 2012).

⁴⁰ De acordo com Peroni (2006; pg. 123), essa é uma prática sugerida pelo Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), os quais "organizam documentos específicos para cada país que" (no âmbito do redesenho das políticas públicas de base neoliberal) "tome seus empréstimos. Esses documentos conhecidos pela sigla CAS (em inglês Country Assistance Strategy), no caso do Banco Mundial, e pelo nome de Country Paper, no caso do BID, descrevem a estratégia dos bancos para os empréstimos, além de planos para reformas econômicas ou ajustes estruturais e projetos de investimentos (agricultura, infraestrutura, reforma agrária, meio ambiente, educação, saúde)".

tendenciosa, buscam viabilizar a participação dos professores nesses processos “formativos”. Duas dessas práticas chamam nossa atenção: 1) o emprego aleatório das nomenclaturas que fazem menção aos diferentes tipos de processos formativos – *formação* e *capacitação*; 2) a indução e a facilitação da participação docente nas capacitações que atendem à demanda e aos interesses da Secretaria.

Em relação ao emprego das nomenclaturas referentes aos tipos de processos mencionados, observamos que esse não se aplica de modo criterioso, isto é, o uso dessas nomenclaturas se dá de forma indiscriminada e, por vezes, correlativa, como se ambos os processos tivessem o mesmo sentido e aplicabilidade.

O documento conjunto da E/SUBE/CED e da E/SUBG/CRH/GDRH, por exemplo, que dispõe sobre encontros de “*formação continuada*” para os professores de Matemática, regentes das turmas do 6º ao 9º anos de escolaridade, do Projeto “Nenhuma Criança a Menos”, nos ajuda nessa reflexão, na medida em que divulga, como ação de *formação continuada*, encontros que se destinam ao aprimoramento das estratégias específicas desse projeto. A circular traz, entre outras, a seguinte determinação:

7. Serão discutidas e apresentadas atividades adequadas à sala de aula, **tendo como referência os Cadernos de Apoio Pedagógico** dos anos finais e as apostilas produzidas pela Equipe do Projeto Fundão, valorizando o desenvolvimento de habilidades na área de Matemática [...] (grifos nossos).

Vale lembrar que, no panorama das regulamentações decorrentes do avanço das práticas neoliberais no cenário nacional e, assim, da re-organização das políticas públicas educacionais, a concepção de melhoria da qualidade do ensino encontra-se vinculada à noção de competência, como afirmam Shiroma & Schneider: “as políticas de avaliação e controle dos professores [...] procuram imprimir ao setor público educacional a lógica competitiva do mercado” (2008; pg. 6).

De acordo com as autoras citadas, o professor passa a ser alvo de *aprimoramentos profissionais* (capacitações), com o objetivo de enquadrá-lo aos programas e projetos em vigência nos sistemas públicos de ensino. Nesse caminho, a formação, além de ganhar centralidade nas ações de governo, é compreendida no sentido de *aquisição de competências*, e, principalmente, de *responsabilidade individual*.

Esse processo acarreta na conversão da responsabilidade que seria do Estado para o professor. Ou seja, todo o contexto de mazelas e carências sociais, no qual vivem os alunos pobres que freqüentam as escolas públicas desse município, não existe como fator determinante nos processos educacionais e, desse modo, são os professores obrigados a desempenharem funções de mediação e correção das defasagens de aprendizagem que emergem desse quadro.

No contexto das ações municipais, isso se afirma na medida em que a importância das práticas pedagógicas, repassadas aos professores em exercício nos projetos instituídos, toma corpo por meio do controle dos resultados efetivos na aprendizagem dos alunos.

2.2.5. Horário de atividades complementares: a que se destina?

O horário das atividades complementares, frente ao panorama das resoluções e determinações regulatórias, tem forte impacto na organização do trabalho do professor. Ainda que não consideremos esse tema como uma categoria, entendemos que a reflexão sobre “*a que se destina?*” tal horário é de extrema relevância, uma vez que tanto a sua definição no âmbito da legislação vigente, quanto a sua constituição no espaço escolar tem se dado por meio de desconexões e obscurantismos.

O levantamento dos documentos federais, bem como dos municipais, indicou uma variação nos modos de entendimento sobre como deve ser a composição da carga horária do professor, especialmente no que diz respeito às definições dos entes federados em relação às atividades que integram o exercício docente⁴¹. Lembrando que já abordamos essa questão no primeiro capítulo (tendo como referência a legislação federal), nos deteremos, agora, a tentar esclarecer (em que pese o estado de generalizada discordância e obscuridade com o qual o professor tem se deparado em relação a isso, em escala nacional) como a carga horária do professor de 16 horas fica regulamentada pela SME-RJ.

⁴¹ A Secretaria de Educação de São Paulo, por exemplo, define que a jornada de trabalho do professor é “constituída de horas em atividades com alunos, de horas de trabalho pedagógico na escola e de **horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente**”. Para mais esclarecimentos consultar Lei Complementar N.º 836, de 30 de dezembro de 1997, art. 10.

Em fevereiro deste ano, ao estabelecer a matriz curricular para o ensino fundamental da rede municipal (Resolução SME nº 1178), a Secretária de educação resolve que o horário extraclasse dos Professores I, com jornada de trabalho de 16 horas semanais, deve ser equivalente a 5 (cinco) horas e 20 (vinte) minutos por semana. Considerando, como base a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (Lei do Piso), o horário de atividades extraclasse fica calculado em função de que “2/3 (dois terços) da carga horária dos profissionais do magistério para o desempenho das atividades de interação com os educandos” devem, aos olhos da Lei, ser respeitados como limite máximo.

Duas considerações tencionam o entendimento acerca dessa questão: uma diz respeito à contabilização das horas destinadas às aulas e às atividades extraclasse, uma vez que não há uma especificação quanto ao “tipo” de hora que deve servir como parâmetro de estabelecimento do tempo de trabalho, ou seja, hora-relógio ou hora-aula (?); e a outra gira em torno da definição de que tipo de atividade extraclasse deve integrar o 1/3 da carga horária docente restante.

Sabemos que as expressões *hora-aula* e *hora-relógio* não são sinônimas. De acordo com o Parecer do CNE 261, de 9/11/2006, que versa sobre questões que influenciam de forma complementar na composição da carga horária docente, tais como currículo mínimo, calendário escolar, período letivo, trabalho escolar efetivo, hora de trabalho, tempo útil e tempo total etc., a hora relógio é:

um segmento de tempo equivalente ao período de 60 (sessenta) minutos. **Hora-aula é o mesmo que hora de atividade ou de trabalho escolar efetivo** [...]. Deve-se salientar que, como já exposto em manifestação deste Conselho, “hora de atividades” e “hora de trabalho escolar efetivo” são conceitos importantes para sacramentar a noção de que **aula não se resume apenas à preleção em sala** (grifos nossos).

Fica claro que, na compreensão do CNE, o conceito de hora-aula envolve as atividades escolares efetivas e que, além disso, as aulas não se resumem ao trabalho desenvolvido em sala. Diante dessas considerações do Parecer, entendemos haver um disparate no documento municipal, já que a razão dos 2/3 de atividades obrigatórias com alunos é calculada em função do conceito de *hora-aula* (que equivalem a 12 tempos semanais), ao passo que o 1/3 restante (que deve se destinar a atividades extraclasse) fica (por meio da Resolução nº 1178/2012, da

SME-RJ) definido em relação à *hora-relógio* (5 horas e 20 min. equivalem a 1/3 de 16 horas).

É importante colocar que os parâmetros para calcular as horas de atividades extraclasse dos Professores I, da Rede, não são, à luz dos documentos analisados, apresentados de maneira clara. A Portaria E/DGED nº 32, publicada em 19 de abril de 2007, por exemplo, considera a Lei nº 1881, de 23 de julho de 1992, como parâmetro para estabelecer as normas para a realização dos Centros de Estudos dos professores municipais. Aqueles com carga horária de 16 horas devem, de acordo com tal Portaria, cumprir “12 (doze) horas-aula e 4 (quatro) horas de atividades complementares / Centros de Estudos”.

No entanto, a Lei nº 1881/1992, a qual a Portaria nº 32 faz referência, além de não especificar a proporção entre *hora-aula* e *hora de atividades extraclasse*⁴², foi revogada pela Lei nº 2391, em 1995. Nesta última Lei, o regime de trabalho do magistério fica instituído (art. 12, inciso III), para o Professor de 16 horas, o cumprimento de “16 horas/aula semanais, sendo doze horas/aula em regência de turma e quatro horas/aula em atividades complementares”.

Vale assinalar que o CNE se manifesta, por meio do Parecer em destaque, em favor de uma perspectiva ampliada do processo educacional, ao defender que “no país, ainda predomina o entendimento equivocado de que o processo educacional se restringe ao ensino em sala de aula”. E vai adiante:

tal perspectiva reducionista conduziu, por assim dizer, à ‘aulificação’ do saber, isto é, à mensuração do processo educacional em termos de carga horária despendida em sala de aula, por meio de atividades de preleção.

Contudo, entendemos que o quadro de regulamentações municipais que versam sobre a carga horária docente (de 16 horas) indica prevalecer uma maneira confusa e, por vezes, lacunar, de organizar a composição da jornada de trabalho do professor. Essa falta de clareza percebida nos atos normativos assinala, também, uma lacuna na definição dos tipos de atividades que o Professor I deve desenvolver nos horário complementares.

Exemplo disso está na mesma Resolução municipal destacada, na qual o horário extraclasse do professor deve se destinar a:

⁴² A carga horária do Professores I, nos termos da Lei nº 1881, de 23 de julho de 1992 fica definida em “dezesseis horas por semana, para o Professor I e o Especialista de Educação” (art.10, inciso II).

Centro de Estudos, planejamento de aulas, organização do Diário de Classe, elaboração e correção de atividades avaliativas, formação continuada, descanso e refeições do professor, e outras atividades de caráter pedagógico (art. 1º, § 1º).

Porém, o segundo parágrafo define que esse horário deve ser organizado pelas unidades escolares, de maneira a garantir atividades coletivas, semanalmente, entre os docentes de uma mesma área ou com atuações nas mesmas turmas. No entanto, devemos lembrar que essa regra é para ser aplicada a Professores I, de 16 horas, o que significa considerar que se trata de um profissional com especificidades que são determinantes na composição do seu horário de trabalho, sobretudo, por não ter dedicação exclusiva à atividade de docência na escola em que atua.

Além disso, as atividades de “formação continuada”, assim como “outras atividades de caráter pedagógico” embora sejam indicadas no texto da Resolução, não ficam especificadas quanto as suas possibilidades de execução, como por exemplo: a formação continuada como recurso para o “adestramento” docente para a aplicação dos programas e projetos da Rede, determinada pela SME, ou a formação para a ampliação e atualização da qualificação docente como contribuição ao exercício crítico e politizado do magistério, de livre escolha do professor? Ou, ainda, atividades de caráter pedagógico definidas de modo regulatório ou por meio da autonomia do corpo docente?

Essas e outras questões (tais como: o “descanso” a que se refere a Resolução é para ser gozado na escola? E quanto às “refeições do professor”, são para serem realizadas onde?) tornam-se relevantes na medida em que a orientação da Secretaria é para que o professor cumpra essas horas de atividades complementares na unidade escolar em que estiver lotado. Isso, definitivamente, limita e oprime as possibilidades de tomada de decisão coletiva nas escolas.

Devemos lembrar que a finalidade de se estabelecer um debate coletivo para se elencar critérios de permanência dos professores ou não nos espaços escolares, bem como para qualquer outra questão de caráter educacional-pedagógico, pode constituir-se numa frente de construção da autonomia do corpo docente, com vistas a garantir um processo transparente, democrático e participativo, no qual as demandas internas e seus critérios de execução sejam reconhecidos como necessidades e afirmados como particularidades identificadas nas e para as escolas.

2.3. Sobre os Projetos e Programas Educacionais: a invasão na Rede

Diferentes projetos e programas educacionais têm invadido os espaços escolares e provocado algumas mudanças nas rotinas das escolas municipais que vão desde a organização de novas turmas, até o recondicionamento dos docentes que são atraídos⁴³ para a aplicação e o desenvolvimento de projetos elaborados para atenderem às demandas específicas das defasagens discentes.

É fundamental alertar que, além dos projetos e programas regulamentados, a Secretaria anuncia medidas de caráter curricular que mexem, não apenas com a dinâmica das disciplinas escolares, a organização das escolas, o trabalho da direção, o cotidiano discente, mas, também, com a “vida” do professor. Recentemente (fevereiro de 2012), por exemplo, a Secretaria resolveu⁴⁴ que as turmas de 6º ano, do ensino fundamental, teriam Música como a linguagem artística a ser priorizada no ensino fundamental. Essa decisão foi tomada e encaminhada às unidades de ensino no período em que os professores da Rede estavam retornando às atividades escolares, depois das férias⁴⁵.

Dentre os reflexos dessa determinação queremos assinalar aquele que, no nosso ponto de vista, tende a gerar constrangimentos na organização escolar, ou seja, a composição do horário curricular. Ao delimitar a linguagem artística a ser desenvolvida em determinado ano escolar, a Secretaria incorreu numa ação que desconsiderava a realidade das escolas municipais, sobretudo, no que diz respeito às lotações dos professores regentes em relação às suas cargas-horárias e destas em relação ao quadro docente de cada unidade.

Salientamos que a grade curricular, no 6º ano, é organizada em função da composição das diferentes áreas, da distribuição do número de turmas entre os professores e, mais especificamente, da distribuição das turmas entre os professores que atuam numa mesma área.

Por exemplo, uma escola que tenha 3 (três) turmas de 6º ano e 3 (três) professores de artes (cada qual atuando em uma linguagem regular na Rede – Artes

⁴³ Os professores que atuam nesses projetos são remunerados com o vencimento equivalente a 16 h mais 16 h de Dupla Regência e trabalham 20 h com aluno, com mais 12 h de formação e planejamento.

⁴⁴ Resolução SME Nº 1178, de 02 de fevereiro de 2012.

⁴⁵ Já descrevemos esse tipo de ação “sorradeira”, realizada em momentos em que a categoria docente não está presente nas escolas, evitando-se, desse modo, a manifestação de críticas coletivas a esse tipo de ingerência.

Visuais, Música e Teatro), essas turmas poderão ter a disciplina do campo artístico diferenciada. Deixando de fora desta discussão as questões pedagógicas e pensando de modo operacional, podemos afirmar que, para fins de organização da escola, esses professores são lotados nas turmas de acordo com critérios internos, obedecendo a demandas da própria escola. Uma determinação exógena, como essa, verticalizada de modo a atingir essa dinâmica interna, tende a provocar um quadro de desestabilização das relações docentes.

No caso dessa determinação, em especial, os professores de Música tiveram seus tempos de aula direcionados, primeiramente, para a montagem do horário das turmas de 6º ano e os demais professores de artes foram distribuídos nas turmas restantes, de 7º, 8º e 9º anos. Caso alguma turma de 6º ano ficasse sem professor de Música, caberia às CREs o “envio” desses professores às unidades escolares, o que significava que, inicialmente, os professores de outras linguagens não poderiam assumir as turmas de 6º ano que tivessem ficado sem professor de Música.

Após várias manifestações de repúdio a essa decisão da Secretária⁴⁶, a determinação foi desfeita. Contudo, é preciso frisar que o recuo dessa regra, embora tenha permitido que os professores reassumissem as turmas de acordo com as necessidades endógenas das escolas, não dirimiu as implicações que decorreram da maneira obscura e sorrateira tanto da sua definição, quanto do seu repasse, dado o período em que foi implementada, pois os professores (que não possuem dedicação exclusiva às escolas, já que são professores com carga horária de 16 horas semanais) ficaram dependendo da certificação de tal determinação para concluírem a montagem do seu horário de trabalho, o qual, muitas vezes, não se encerra apenas na Rede Municipal.

Esse impacto na “vida” docente pode ser observado no documento anexo (Anexo III). Tal documento (embora tenha sido enviado às unidades escolares por meio de telecópia e, portanto, apresente péssima qualidade visual) é expressivo da não consideração das particularidades do trabalho do professor cumpridor de uma carga horária de 16 horas. Após a imposição dessa regra, do fechamento do horário, da divulgação deste para o corpo docente das escolas e da “busca” (em alguns

⁴⁶ Uma das vias mais utilizadas pelos professores para expressarem suas opiniões e críticas ao modelo dessas reformas em curso no sistema de ensino municipal do Rio de Janeiro tem sido o canal virtual, criado pela própria Secretária, para “ouvir” os professores. O cadastro em programa da rede de comunicação, na internet – TWITTER, permite que sejam postadas ligeiras mensagens tanto de profissionais docentes, quanto da Secretária, com a finalidade de se promover um espaço de “debate” e “diálogo”.

casos, feita pelos próprios professores) por outras unidades escolares que pudessem acomodar aqueles professores de Artes que tivessem “sobrado”, ficou constatada a impossibilidade da Rede de adequação à tal imposição. Alterando, de modo impreciso e não regulamentar, o prescrito no documento anexo mencionado, enviado pela 2ª CRE às escolas, intitulado “Recado de Polo”, dá ciência:

Solicitamos informar [...] aos Professores de Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música que foram **remanejados de suas Unidades Escolares e que preferirem retornar às suas origens**, para comparecer à GRH para regularizar sua situação funcional... (E/SUBE/2ªCRE/GRH, **10 de fevereiro de 2012**). (Grifos nossos).

Duas ponderações a esse respeito podem ser feitas: 1) o disparate dos modos de anunciar a determinação tanto na sua efetivação, quanto na sua revogação; 2) o mal estar provocado no contexto escolar, sobretudo, por afetar diretamente a lotação do professor tanto de Música, quanto das demais linguagens artísticas.

É importante salientar que o retorno dos professores, do período de férias, deu-se no dia 01 de fevereiro e a semana de 06 a 10 de fevereiro foi destinada, em calendário oficial, à Semana de Capacitação dos professores da Rede, realizada fora das unidades escolares. Soma-se a isso o fato das grades de horários serem montadas nesse período.

Esse exemplo, portanto, é bastante ilustrativo de uma das características mais marcantes do modelo de gestão em curso que a Secretaria vem utilizando, ou seja, a tomada e de decisões precipitadas e desprovidas tanto de conhecimento sobre a complexa realidade desta rede de ensino, quanto de consenso do corpo docente.

Nesse sentido, a regulação que submete os professores aos ajustes desse modelo, por meio da ampliação de diferentes mecanismos administrativos, tem, para nós, uma conotação de *regulação social*, no sentido atribuído por Luz (2011; pg. 3), ou seja:

...um processo contínuo de busca de ajustamentos econômicos, políticos e sociais, com fins de manter a governabilidade da sociedade, da economia, do Estado; a busca de novas formas de conhecimento e de poder, envolvendo modos de ação política, espaços, conflitos e atores, não pressupondo mudanças nas estruturas do sistema.

Esse tipo de regulação se reflete, também, nas entradas e nos

desdobramentos dos projetos e programas que estão em destaque no contexto atual das comunidades escolares, os quais se justificam pela tentativa de corrigir distorções de aprendizagem que se constituíram histórica e socialmente.

Devemos lembrar que suas ações, além de não darem conta de transformações efetivas, atuam de modo superficial e efêmero nos processos educativos dos alunos envolvidos. Isso se deve ao fato de que as práticas educativas, preconizadas pelos projetos, embora sejam defendidas como práticas eficientes, participam de uma perspectiva educacional reduzida que visa à correção imediata e superficial das defasagens. Podemos citar como exemplo disso, os critérios estabelecidos para a enturmação dos alunos participantes dos Projetos Aceleração 1, 2 e 3, para o ano letivo de 2012, por meio da Circular E/SUBE/CED nº 154. De acordo com esta circular, aos alunos matriculados nesses “projetos estratégicos”, “não existe a possibilidade de repetição de um mesmo projeto, mesmo que por frequência”.

Sabemos que os processos formativos são complexos e envolvem uma multiplicidade de fatores, sociais, culturais, históricos, ambientais e etc., que não devem ser negligenciados na construção de projetos, programas e propostas para a educação formal. Contudo, os projetos e programas apresentados aqui tem se mostrado no avesso dessa consideração, conforme veremos adiante.

Além dos projetos que acontecem em parceria com outras instituições, a SME implementou alguns programas como, por exemplo, o denominado de *Escolas do Amanhã* que foi criado em 2009, com o objetivo de “reduzir a evasão escolar e **mudar a realidade dos alunos que moram em áreas conflagradas da cidade**” (grifos nossos). Inserido em mais de cem escolas, esse programa tem como propostas a “educação em tempo integral; artes, esportes, reforço escolar para os alunos nos contra turnos, laboratórios de ciência, além de salas de saúde, leitura e informática” (site oficial da Prefeitura, em janeiro de 2012).

A análise dessa apresentação oficial, sem entrar no mérito pedagógico do processo ensino-aprendizagem dos alunos, pode nos levar a seguinte indagação: como ações constituídas unicamente no campo educacional podem *mudar a realidade de alunos* que vivem em áreas de conflitos sócio-ambientais diversos?

Michel de Certeau (1995; pg. 128) lembra que o saber escolar não deve afirmar a dicotomia entre os conteúdos e a “própria prática da relação, voltada para uma vida oculta, subterrânea, alheia às teorias e, no entanto, fundamental” aos

processos formativos. Nessa perspectiva, entendemos que a realidade do aluno deve ser considerada a partir de todas as esferas da sua relação com a sociedade, não apenas do ponto de vista da sua participação escolar. Do mesmo modo, a escola não é apenas a única via de transformação da realidade do aluno, mas um caminho que, em conjunto com os demais campos, político, social, cultural, histórico, se constrói interativamente.

No entanto, parece que programas como esse, *Escolas do Amanhã*, (muitas vezes de cunho panfletário), teimam em reduzir a questão da transformação do quadro de exclusão de parte significativa da sociedade (como estudantes pobres que vivem em áreas de vulnerabilidades extremas) ao nível da ação pontual com um forte aparato ideológico-político. Isso fica mais claro quando identificamos alguns objetivos imediatos de programas desse tipo, como a coleta dos índices de aproveitamento das metas definidas pela SME, por exemplo:

Em 2010, das 151 unidades elegíveis na premiação do IDERIO, 98 foram premiadas, representando 65% de aproveitamento das metas estabelecidas pela Secretaria para a melhoria do ensino, enquanto que em 2009 foram 40,5%. Com esse resultado, a taxa de evasão escolar das escolas inseridas no programa apresentou um acentuado declínio, em 2008 (5,1%) e em 2010 (3,26%). O número de professores dessas unidades escolares também aumentou em 54%, mostrando a eficácia do projeto (site oficial da SME-RJ, 2011).

Dentre os projetos em andamento, hoje, nas escolas municipais, destacamos aqueles que constam na Resolução SME nº 1.161, publicada no Diário Oficial de 11 de outubro de 2011, a qual define as estratégias de correção de fluxo na Rede em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) – Programa Realfa - e com a Fundação Roberto Marinho (FRM) – Projetos de Aceleração.

Os Projetos são divididos em dois grupos e recebem nomes específicos, tais como: Aceleração 1 - (Acelera Brasil) - e Aceleração 2, 2 A e 3 - Autonomia Carioca; e Realfabetização 1 – Se Liga - e Realfabetização 2B – Fórmula da Vitória.

Vale considerar que, de acordo com a Circular 01/2012, encaminhada pela Subsecretaria de Ensino da 2ª Coordenadoria Regional de Educação – 2ª CRE, “todos os Projetos Estratégicos possuem metodologia e material específico desenvolvidos pelos parceiros e, dessa forma, o uso dos mesmos **NÃO É OPCIONAL**” (grifos da CRE). Essa afirmação deixa claro que ao professor cabe, prioritariamente, trabalhar com as diretrizes desse material sem questioná-lo ou adaptá-lo de acordo com possíveis particularidades locais. É relevante colocar que

todos os professores que atuam nas turmas de projeto devem, ainda de acordo com a mesma circular, item 5, “assinar um **Termo de Compromisso**” que assegura a execução das normas estabelecidas.

No conjunto dos documentos analisados e das práticas que vem sendo instituídas na administração das escolas e do trabalho do professor, identificamos uma forma de gestão que se caracteriza pelo exercício de ações de manipulação das práticas que envolvem tanto o trabalho escolar, quanto o trabalho docente. Essa manipulação se revela, por exemplo, na normatização dos conteúdos, do material pedagógico, da preparação das aulas e outras atribuições do professor que são padronizadas por módulos que engessam a autonomia docente, sobretudo, no que se refere à elaboração do seu próprio trabalho.

Chama nossa atenção, também, o fato de que a utilização da escola e do professor venha se dando em proveito de projetos que, no nosso ponto de vista, fazem parte de uma perspectiva de medidas criadas pela necessidade de adequação às imposições que estão acima do governo municipal, no âmbito das determinações federais.

No entanto, nesse nexos entre políticas locais e federais, destacamos a presença de dispositivos que tornam possíveis a elaboração e a execução de ações, medidas e normas que não apenas ludibriam a qualidade dos sistemas de ensino, mas os tornam fantoches de uma falsa elevação da melhoria do campo educacional.

Para Algebaile (2009), a aceleração da aprendizagem (delineada na década de 1980), por exemplo, pode ser vista como um *truque* “desenhado como dispositivo da macropolítica educacional para dar conta da correção do fluxo escolar. Conforme defende a autora, os *truques* podem ser recursos “bastante eficientes na adaptação das imposições da reforma aos interesses das administrações locais”, de modo a constituírem mecanismos que dissimulam, mas não transformam os problemas (ib.; pg. 290).

3. O PROFESSOR PENSA!

O Vosso Tanque, General, É Um Carro Forte

*Derruba uma floresta, esmaga cem
Homens,
Mas tem um defeito:
- Precisa de um motorista*

*O vosso bombardeiro, general,
É poderoso,
Voa mais depressa que a tempestade
E transporta mais carga que um elefante
Mas tem um defeito:
- Precisa de um piloto.*

*O homem, meu general, é muito útil
Sabe voar e sabe matar
Mas tem um defeito:
- Sabe pensar*

Bertold Brecht

A escolha dessa epígrafe, além de ser uma tentativa de antecipar o principal ponto colocado em reflexão neste capítulo, ou seja, *o professor não é uma máquina*, visa, em certa medida, anunciar aspectos que nos parecem centrais na percepção dos docentes entrevistados acerca das medidas que o governo municipal tem implementando na reorganização do sistema de ensino.

De antemão sabemos que as máquinas possuem mecanismos para serem operados de modo combinado, com a finalidade de produzirem algo. Esses mecanismos além de serem destituídos de razão, sentimentos e emoções, não são “capazes” de romperem os limites das funções que lhes são pré-programadas. Ainda que algumas máquinas possam contribuir com processos criativos específicos, como é o caso, por exemplo, das máquinas fotográficas, suas funções não extrapolam o controle de quem as opera. Lentes produzidas por processos tecnológicos avançados, embora possibilitem que imagens sejam capturadas e transformadas por meio de recursos diversos, necessitam do olhar, da percepção, ou seja, da experiência estética de quem as manipulam para registrarem aquilo que está em foco.

Além disso, as máquinas produzem coisas, produtos, elementos concretos, e não abstratos como: percepções e leituras da realidade; sentimentos; emoções; conhecimento.

Quando pensamos na educação, entendemos que o professor não é uma máquina reprodutora de conhecimentos. No entanto, estamos presenciando ações recentes da SME-RJ que priorizam a “mecanização” do trabalho do professor, para fins de cumprimento de metas (conforme discutido no capítulo anterior). As cobranças, internas e externas, para que o professor utilize materiais pedagógicos impressos de modo a preparar os alunos tendem a condicionar e adestrar as atividades docentes no sentido de alcançar os objetivos prescritos pela “racionalidade do desempenho”.

Duarte (2011), em seu artigo sobre as tendências e contradições que atualmente se fazem presentes entre as políticas educacionais e o trabalho docente na América Latina, aponta, com base na análise de pesquisas realizadas por diferentes estudiosos desse campo, que “o processo de reorganização escolar” vem “atropelando” as atividades, “reconhecidas como ‘clássicas’ do trabalho docente”, em função das novas exigências impostas ao “exercício da profissão” (pg. 166).

Frente a isso, podemos dizer que as mudanças observadas tanto na legislação brasileira, quanto na organização dos sistemas de ensino e, conseqüentemente, nas orientações para o trabalho docente, nos últimos 20 anos, podem indicar, simultaneamente, um avanço e um retrocesso nas concepções sobre a valorização do professor como um profissional do magistério, como já observamos anteriormente. Enquanto os sistemas públicos de ensino “ganham” mais autonomia para deliberarem sobre questões políticas, financeiras e pedagógicas, as avaliações externas amarraram seus projetos àqueles que se definiram fora dos contextos escolares, de maneira a intensificar e a engessar os trabalhos pedagógicos dos professores (falamos sobre isso no primeiro capítulo).

A partir dessa compreensão e buscando ilustrar a reflexão sobre as categorias discutidas no capítulo anterior (Quadro 1, pg. 85) trazemos, neste último capítulo, uma análise de percepções de professores, lotados em cargos de regência na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Devemos lembrar que, fundamentados na pesquisa documental já apresentada, acreditamos que o trabalho do professor vem sendo diretamente atingido por medidas e ações desse governo que parecem constituir-se num cenário

de atravessamentos políticos entre a legislação federal e as determinações políticas que regulam o trabalho escolar e a prática docente, atualmente, nesse município.

Dessa forma, com o objetivo de obtermos um quadro ilustrativo das repercussões das diversas normas e regulações originárias dessas duas escalas de governo – federal e municipal –, na efetivação do trabalho educativo, entramos em contato com professores de áreas distintas que atuam no segundo segmento do ensino fundamental da rede municipal, em escolas localizadas em diferentes regiões administrativas (conforme mostra o Quadro 2, pg. 105), para, por meio de entrevistas semi-estruturadas, falarem sobre suas percepções acerca da atual política da SME-RJ. É fundamental ressaltar que tal procedimento metodológico não teve como finalidade o levantamento quantitativo de opiniões dos professores em relação às políticas educacionais da atual gestão municipal. Dessa forma, não se trata de uma pesquisa que visa mensurar a aceitação ou não dos professores em relação a tais políticas, mas obter, por meio de entrevistas qualificadas, observações que possam ser *expressivas* de uma variedade de problematizações presentes nas percepções da categoria docente a respeito dos processos que incidem sobre a escola, os processos formativos e o trabalho do professor.

Assim, em função do seu caráter complementar em relação aos demais procedimentos de pesquisa e a seu objetivo mais propriamente ilustrativo, as entrevistas não foram priorizadas de maneira a produzir um *mapeamento geral* das percepções sobre o trabalho docente, hoje, nas escolas municipais. Servem, exclusivamente, como elemento de interpretação de *algumas leituras* sobre o exercício da prática docente no contexto atual.

Desse modo, optamos por tratar as informações coletadas de acordo com as categorias de medidas e atos normativos, destacando as visões dos profissionais em exercício docente em relação aos aspectos mais relevantes do ponto de vista das implicações dessas medidas na organização das tarefas educativas. Feito isso, tentamos discutir algumas questões que nos pareceram centrais e que, em diálogo com pesquisadores do tema, mereceram considerações especiais.

3.1. Perfil e condicionantes da pesquisa realizada

Cabe esclarecer previamente que foram realizadas 12 entrevistas, no período de março a maio (2012), com professores de diferentes áreas disciplinares de atuação, lotados em escolas localizadas em diferentes regiões administrativas do município.

Devemos alertar que nosso objetivo inicial era realizar uma pesquisa mais ampla que envolvesse um número maior de docentes da Rede, mas os critérios definidos pela SME-RJ para se ter acesso às escolas e estabelecer qualquer tipo de dinâmica ou metodologia de pesquisa com profissionais do magistério são bastante restritivos, além de serem controlados por mecanismos administrativos que inviabilizariam a participação de um quantitativo mais elevado de professores, em decorrência, sobretudo, da enorme mobilidade características dos docentes com matrículas de 16 horas.

Assim, como já indicado acima, decidimo-nos pela realização de pesquisas que pudessem nos possibilitar o registro de um conjunto de percepções dos docentes a respeito das condições de atuação no contexto da atual gestão. Nossa atuação na rede, com a conseqüente participação em fóruns regulares de discussão realizados em diferentes âmbitos e escalas do setor educacional, bem como o acompanhamento sistemático que passamos a fazer de espaços de discussão docente na rede municipal, a partir do início deste projeto, já nos haviam colocado em contato com um rico conjunto de problematizações feitas pelos docentes da rede. Essas percepções, no entanto, ainda nos apareciam na forma de informações difusas, que precisavam ser apreendidas por meio de procedimentos mais sistemáticos de registro. Frente à impossibilidade de realização de uma pesquisa de maior alcance e representatividade, a realização de pesquisas qualitativas pareceu-nos a forma mais adequada de avançar na organização de informações que consideramos importantes para a análise pretendida e que, inevitavelmente, por fazerem parte das experiências e sentimentos que motivaram nosso ingresso nesse campo de discussão, tenderiam a aparecer ao longo do trabalho na forma, por exemplo, de suposições não explicitadas ou de exemplos dispersos.

O roteiro para a realização das entrevistas (Anexo IV) teve um caráter preliminar, de modo a garantir certa expressividade das informações, além daquelas

que nos pareciam essenciais. A entrevista piloto, feita com o Professor 1, nos serviu de exemplo para que fossem definidas algumas condutas investigativas, tais como os critérios para a seleção dos outros professores entrevistados, inclusive quanto a localização desses profissionais, conforme apresentamos abaixo.

A escolha e abordagem dos profissionais respeitaram os seguintes critérios: 1) professores regentes, com um histórico de participação efetiva nos debates relativos ao cotidiano escolar; 2) professores envolvidos em projetos e programas da atual gestão municipal; 3) professores com experiência em projetos pedagógicos, desenvolvidos nas unidades escolares onde atuam; 4) professores de diferentes áreas de atuação e referências acerca do tempo de docência na rede;

O quadro abaixo apresenta os professores entrevistados, identificando-os quanto às áreas em que atuam, ao ano de ingresso na Rede, bem como à CRE onde estão lotados.

Quadro 2:

Quadro de apresentação dos professores entrevistados

Professor	Disciplina	Ano de Ingresso	CRE
1	Artes Cênicas	1999	2 ^a – Vila Isabel
2	Geografia	1992	2 ^a - Laranjeiras
3	Ciências	1995	3 ^a - Pilares
4	História	2002	2 ^a – Laranjeiras
5	Artes Visuais	2003	8 ^a - Bangu
6	Matemática	2003	2 ^a - Laranjeiras
7	História	2005	1 ^a – Tijuca
8	Geografia	1995	2 ^a – Tijuca
9	História	1988	9 ^a – Santa Cruz
10	História	1995	2 ^a – Vila Isabel
11	Português	2009	2 ^a – Tijuca
12	Português	1985	3 ^a - Pilares

Vale observar que as CREs representadas estão localizadas em diferentes áreas do Município que apresentam padrões socioespaciais distintos, tanto na relação entre as coordenadorias, quanto, até mesmo, nas relações entre as escolas que compõem os conjuntos das próprias coordenadorias, especialmente por se tratarem de grandes áreas administrativas que envolvem as contingências de uma metrópole, conforme apontamos anteriormente.

Mostrar os anos de ingresso desses professores na Rede nos pareceu importante, na medida em que as percepções sobre o atual modelo curricular das

escolas deveriam se valer junto a experiências, vividas por esses docentes, em relação a outras políticas curriculares historicamente implementadas pela SME, como, por exemplo, a Multieducação (falamos sobre essa política de currículo municipal no capítulo anterior).

Dito isso, vejamos como alguns professores avaliam e lidam com as reformas implementadas no sistema municipal de ensino, em especial, quando essas são constituídas em relação: ao currículo, às avaliações, ao desempenho e à formação docente. Os quadros que apresentam as percepções dos professores foram colocados no final deste capítulo, apenas para facilitar a explanação sobre os dados coletados.

3.2. Quanto às Medidas Curriculares

A conversa com os professores a respeito das medidas curriculares em curso, a partir do início da gestão Eduardo Paes, revelou uma tendência a ênfases nos **Projetos e Programas Pedagógicos**, bem como no **calendário escolar**.

Os dados apresentados no Quadro 3 mostram que a grande maioria dos professores entrevistados expressam forte descontentamento em relação à política curricular definida pela SME, especialmente por conta da regulação - do tipo cerceadora - que as medidas de organização do novo currículo impõem às atividades tanto da escola como um todo, quanto da docência, em particular.

O professor 1, por exemplo, argumenta que a implementação dos projetos pedagógicos, alinhavados pelas parcerias entre a SME e as instituições não governamentais (Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho), e sua consequente delimitação tanto das atividades escolares, quanto do calendário escolar (definição das semanas de avaliações externas, por exemplo, conforme veremos adiante) tendem a promover um “engessamento das atividades pedagógicas”. Para esse professor, assim como para o professor 9, o trabalho docente torna-se refém dessas ações, uma vez que o corpo docente é requisitado a dar conta de tarefas e conteúdos amarrados ao objetivo estrito da elevação do desempenho escolar - foco da difusão desses projetos na Rede.

Quadro 3:**Percepções Docentes sobre as Medidas Curriculares⁴⁷**

Professor	Percepção sobre as Medidas Curriculares
1	Engessamento das atividades pedagógicas
2	Perda da autonomia [...] Não há representatividade dos professores na produção dos materiais pedagógicos
3	É a gestão dos 1001 projetos [...] Tira cada vez mais a autonomia e a dignidade dos professores
4	Temos descritores que não correspondem à realidade da escola e da sua comunidade
5	Foi a primeira gestão que pensou na correção de fluxo descartando a indecência da aprovação automática
6	Projetos criados para maquiar o baixo desempenho e material pedagógico de péssima qualidade
7	A diversidade do olhar sofreu com a uniformidade induzida pelas avaliações standardizadas externas e internas
8	Embora o investimento em material pedagógico tenha aumentado, as apostilas são discutíveis
9	A SME cria uma série de resoluções que vão interferindo no trabalho docente
10	Uma política educacional excludente e massificadora. Nossa secretária entende os alunos dos projetos como “pacientes terminais”
11	Aos poucos os professores perdem sua autonomia e seu poder de decisão
12	Política pedagógica equivocada para tratar problemas sociais complexos [...] Mau uso da verba pública

O professor 7 segue a mesma linha de compreensão e, avançando, aponta a responsabilização dos atores escolares como característica relevante dessa gestão que tem como prioridade colocar a escola como uma “coisa pública voltada para a regulação por resultados”. Além disso, esse professor lembra que a proposta curricular da Multieducação (assunto abordado no capítulo anterior) vem sendo desconsiderada em favor da “redefinição curricular, sem escrutínio docente, de uma lista bimestral de conteúdos alinhados aos da Prova Brasil e à prova do PISA”, com ênfase nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, colocando as outras áreas do conhecimento em segundo plano.

Na mesma linha de compreensão se posicionaram os professores 2, 3 e 4 que, além de serem contrários a essa política de valorização dos “projetos parceiros” e da consequente perda da autonomia docente que esses projetos provocam, também identificam a não participação dos professores na elaboração dos materiais

⁴⁷ As informações contidas nesse quadro, assim como nos demais quadros de percepções apresentados abaixo, representam as falas originais dos professores entrevistados. Suprimimos as aspas para facilitar a leitura dos dados coletados.

pedagógicos (tanto daqueles que são produzidos pelas instituições parceiras, quanto os próprios descritores curriculares da SME) como um dos problemas mais relevantes dessa política.

A maior queixa desses professores, quanto aos materiais pedagógicos distribuídos nas escolas, está na seleção descontextualizada dos conteúdos e propostas educativas, como identificado na fala do professor 8. Para ele, tanto a perspectiva tradicional e fragmentada de abordagem dos temas selecionados, quanto as metodologias definidas para “sustentarem” o desenvolvimento das práticas educativas, estabelecidas em consonância com tal perspectiva, fazem desse material um instrumento pedagógico “discutível”.

O professor 5, no entanto, tem uma visão diferenciada da maioria dos entrevistados. Defende que os projetos, por visarem à *correção de fluxo*, são uma maneira de acabar com a “indecência da aprovação automática”⁴⁸.

Contudo, vale lembrar que, conforme já discutimos no capítulo anterior, esse modelo de correção, no nosso ponto de vista, apenas encobre a verdadeira situação de precariedade formativa escolar que os alunos identificados nesse campo da distorção e/ou defasagem se encontram.

Na percepção do professor 5, a “aprovação automática”, implementada nas escolas municipais no governo César Maia, teve como principal objetivo diminuir o número de reprovações nas escolas municipais, na medida em que isso representava, naquele momento, o sucesso da perspectiva político-pedagógica em curso na SME. Tendo como referência o sistema de Ciclos, as escolas foram orientadas a aplicarem regras de aprovação, corroboradas por tal regime educacional, sem que mudanças nas estruturas pedagógicas ocorressem nos ambientes escolares, de maneira a possibilitar a devida implementação desse sistema e, simultaneamente, das condições de exercício docente para a sua efetivação.

Nessa direção, esse professor considera que os atuais projetos são uma iniciativa positiva dessa atual gestão.

Na visão dos professores 6 e 10, os projetos criados nessa perspectiva de correção constituem elementos de manipulação de resultados que servem para

⁴⁸ A antiga gestão da SME tinha como Secretária uma professora de carreira, da própria Rede, que, em virtude de contingências políticas do último mandato do prefeito César Maia, implementou de forma atrapalhada o regime de Ciclo e da Progressão Continuada que foi interpretado como *aprovação automática*. A forma e o ritmo como esse regime foi implementado nas escolas recebeu forte crítica da sociedade e dos profissionais da educação.

“maquiar o baixo desempenho” dos alunos envolvidos. O professor 10, assim como o 11 destacam, ainda, o caráter massificador dessas ações da Secretaria que, no seu ponto de vista, vem assumindo e difundindo, via “uma política educacional excludente”, um currículo centralizado em que a comunidade escolar não se reconhece como protagonista desse processo.

O professor 12 ressalta que as medidas adotadas pela SME constituem um emaranhado de equívocos, onde se percebe “um mau uso da verba pública”. Na sua visão, essa política atual é equivocada por buscar tratar problemas sociais complexos de modo superficial e arbitrário, onde as realidades escolares são encaradas uniformemente.

Devemos frisar ainda que a maioria dos professores argumentou que os espaços para discutir e refletir coletivamente sobre as demandas da comunidade escolar são insignificantes diante das necessidades identificadas na Rede, hoje. As ações locais, pensadas em conjunto com todos os segmentos internos, além da participação da comunidade externa (pais e responsáveis), não são estimuladas, principalmente por conta de um calendário⁴⁹ apertado, no qual são previstos poucos dias de Centros de Estudos (CEs) destinados aos debates e reflexões coletivos. Vale assinalar, também, que esses CEs acabam se constituindo em momentos de divulgação das normas e metas a serem cumpridas.

3.3. Quanto às Medidas de Avaliação

As medidas de avaliação tiveram importante destaque nas falas dos docentes entrevistados, e esse destaque, por si, de nosso ponto de vista, é uma informação muito relevante, entre outros motivos, por confirmar a centralidade assumida por essas medidas na composição da política educacional em curso, em diferentes escalas de gestão da educação, a partir da década de 1990.

Devemos lembrar, a este respeito, os estudos de Barroso (2006) e Boom (2004), os quais mostram, por distintos ângulos, o papel estratégico assumido pela avaliação externa como mecanismo de organização de prioridades educacionais em

⁴⁹ A exemplo de calendário escolar, definido no âmbito da SME-RJ, **Anexo V** – calendário de 2012 (pg. 126).

escala supranacional, nacional e subnacional, bem como de disseminação de uma nova cultura administrativa e pedagógica para o campo educativo escolar.

Nesse sentido, a ênfase dada pelos professores nos conduz ao fato de que tais medidas vêm se constituindo, no âmbito da SME-RJ, especialmente por meio de **instrumentos de avaliações externas**, que visam à regulação dos parâmetros referentes ao desempenho escolar e que assumem um peso e uma presença indiscutíveis na composição da política educacional federal, estadual e municipal, bem como na composição do calendário e da agenda do setor educacional, da ação escolar e do trabalho docente, nos seus aspectos mais gerais e mais cotidianos.

É necessário assinalar que, em função, disso, as práticas educativas tendem a constituir-se em ações de cunho reprodutivo dos conteúdos mínimos, disponibilizados pelas orientações curriculares, com a finalidade de garantir resultados positivos, como identificamos tanto na análise documental (capítulo 2), quanto na análise das visões dos professores entrevistados.

A análise das percepções destacadas no Quadro 4, nos permite identificar uma insatisfação dos professores quanto ao modelo de avaliação externa implementado pela SME, hoje. A maioria dos professores apresenta uma visão crítica em relação às implicações desse modelo no espaço escolar, especialmente por conta da redução do potencial educacional que as áreas do conhecimento vêm sofrendo e, conseqüentemente, da modelagem que essa redução provoca no planejamento docente.

O professor 1 considera esse modelo como parte de um processo de “centralização absurda” determinado pela Secretaria tanto para as escolas, quanto para o próprio trabalho docente. Da mesma maneira percebem os professores 2 e 10 quando afirmam que os materiais didático-pedagógicos distribuídos pela SME são preparados com a finalidade específica de “adestramento” do corpo discente, tendo o professor como executor desse material e controlador das etapas de difusão e avaliação dos conteúdos. De acordo com o professor 10, essa perspectiva educacional tem, ainda, um caráter massificador que, além de cercear a criatividade docente, “retira a autonomia da escola”.

Quadro 4:**Percepções Docentes quanto às Medidas de Avaliação**

Professor	Percepção sobre as Medidas de Avaliação
1	Centralização absurda do espaço escolar e das atividades docentes
2	As avaliações estão amarradas aos materiais didático-pedagógicos distribuídos pela SME
3	Vejo como uma ditadura pedagógica. O professor virou escravo de 'simuladinhos' e índices
4	Um meio de normalizar e normatizar as diferenças. Um controle que não resulta em qualidade
5	As avaliações externas não são externas, mas sim institucionais, pois são propostas pela Rede
6	É uma maneira de ter uma percepção comparativa em relação a outros colégios da Rede
7	Sobrecarrega o trabalho escolar e reduz a qualidade da educação a um bom desempenho dos alunos em testes padronizados
8	Sempre é um atropelamento em nosso trabalho
9	A impressão que eu tenho é que a SME acha que não temos nossas atividades e tarefas para realizar
10	Uma gestão que massifica, pois retira a autonomia da escola, a criatividade do professor e diz "siga a apostila"!
11	Os números muitas vezes escondem e maquiam uma realidade triste
12	A avaliação é feita de fora para dentro

Nessa linha de compreensão, os professores 3 e 12 afirmam que os docentes da Rede estão vivenciando um momento de "ditadura pedagógica", uma vez que é por meio da força de trabalho "escravo" do professor que o sucesso dos resultados deve ser obtido, tendo a *normatização* e *normalização* das diferenças como base do controle exercido não apenas sobre a categoria docente e o espaço escolar, mas sobre o próprio alunado, como coloca o professor 4.

Já o professor 5, porém, parte em defesa dessas avaliações por discordar que estas sejam "externas", uma vez que, no seu ponto de vista, são produto de uma política interna, da própria SME, e, dessa forma, constituem-se em recursos institucionais devidos, os quais são aplicados e corrigidos pelos professores da Rede, o seja, os *representantes* da instituição.

Embora não defenda essa mesma visão, o professor 6 assinala que a aplicação das avaliações externas pode servir tanto como parâmetro de comparação

entre as escolas municipais, como de subsidio ao desenvolvimento de práticas de equiparação de desempenho.

Externas ou não, nas visões desses professores, essas avaliações são positivas, pois tendem a, além de apresentar o nível de desempenho dos alunos e das escolas quanto ao desenvolvimento das práticas pedagógicas aplicadas, estabelecer, entre as escolas, uma relação de equiparação entre a eficiência das ações, por elas, conduzidas.

Contudo, os demais professores entrevistados (7, 8 e 9) são categóricos em afirmar que as medidas de avaliação, além dos aspectos já apresentados, têm forte impacto sobre o trabalho escolar, já que são medidas apoiadas na sobrecarga do trabalho dos profissionais da educação, as quais tendem a atropelar as atividades cotidianas e, emergencialmente, reais, de modo a ignorar as demandas específicas de cada escola.

Finalmente, o professor 11 questiona essas avaliações uma vez que seus resultados “escondem e maquiam uma realidade triste”. A metodologia e os conteúdos dessas avaliações, na visão deste professor, fazem parte de um jogo político estratégico que visa mascarar a realidade.

3.4. Quanto às Medidas de Desempenho Escolar

A apreensão das percepções docentes referentes às ações de Desempenho Escolar (particularmente aquelas ações que integram os critérios definidos na implementação dos “projetos parceiros” e no “incremento” do material pedagógico destinado a “subsidiar” o trabalho docente na transmissão dos conteúdos programáticos) buscou focar os aspectos relevantes quanto às **parcerias público-privadas** e aos **critérios de desempenho**.

Essas parcerias, como já indicamos, têm gerado um quadro de tensões no cotidiano escolar de natureza profissional-institucional (relações entre os profissionais da educação, a gestão da escola, a CRE e a SME). Isso tem se dado em função da entrada, nas escolas, de perspectivas político-pedagógicas implicadas com a implementação de ações que regulam as práticas educativas com base em

objetivos prioritariamente meritocráticos e não formativos (abordamos isto no segundo capítulo).

Quadro 5:

Percepções Docentes acerca das Medidas de Desempenho Escolar

Professor	Percepção sobre as Medidas de Desempenho
1	A escola não tem mais a sua agenda própria, a sua pauta
2	Estamos vivendo a perda do ato reflexivo
3	Viramos uma máquina de fazer números positivos...
4	Os chamados gestores da educação a reduziram em apostilas e avaliações normatizadas
5	O desempenho escolar é o cerne da educação, é o resultado do fazer pedagógico
6	Essa gestão encontrou uma maneira de maquiar o desempenho da educação básica
7	Impõem uma nova divisão do trabalho escolar [...] Professores executores e bons gestores de sala de aula
8	O professor tem que ser valorizado no seu salário e não por meio de prêmios
9	Não valorizam os profissionais, mas sim os coloca numa lógica de produtividade que é incompatível com a educação
10	Não acredito numa política que considera que o aluno vai melhorar porque ele faz provas bimestrais, por que o professor segue uma APOSTILA
11	Não somos máquinas, muito menos fantoches
12	As direções e professores são massacrados com cobranças administrativas

A questão central apontada pelos professores entrevistados em relação a esse grupo de medidas diz respeito à desvalorização que os trabalhos docente e escolar, vêm sofrendo, sobretudo em função da perda da autonomia docente e dos espaços (já antes “minguados”) destinados aos debates e reflexões coletivos, reconhecidamente necessários à estruturação dos processos formativos comprometidos com a complexa realidade do aluno e suas desigualdades.

Frente a esse cenário, a quase totalidade dos professores entrevistados vê as atuais parcerias operantes na SME, bem como os critérios de desempenho escolar – definidos na mesma lógica dessas parcerias (capítulo 2) - como uma intromissão, sem precedentes, do poder gestor (leia-se administrativo, nesse caso) na organização da escola e na atuação dos atores envolvidos: direção, professor, aluno, pessoal de apoio etc.

Ainda que os projetos em andamento não atinjam diretamente a organização curricular das disciplinas que compõem a grade do 6º ao 9º ano, a lógica de sistematização dos conteúdos e de avaliação do rendimento escolar envolve todos os níveis de escolarização do ensino fundamental da Rede. Para o professor 1, as escolas perderam sua autonomia para construir sua própria agenda, uma vez que estão sendo massacradas com cobranças administrativas sem nexos com o âmbito pedagógico, como se fossem empresas e não centros de formação humana. Do mesmo modo enxergam professores 11 e 12.

O professor 7 acredita que essa Secretaria impôs, às escolas, uma “nova divisão do trabalho”, na qual os professores tornaram-se executores e gestores das salas de aula. Isso significa que, de acordo com os professores 3 e 4, esses professores viraram “uma máquina de fazer números”, com o objetivo de reduzir “em apostilas e avaliações normatizadas” as suas ações educativas.

Em contrapartida, o professor 5 defende que a medição do desempenho escolar, na perspectiva da atual gestão municipal, tem importante relevância na medida em que revela o “resultado do fazer pedagógico”. Para esse professor, o “desempenho escolar é o cerne da educação” e o modelo de avaliações em vigência dá, na sua leitura, conta de mensurar o nível da qualidade de execução do fazer pedagógico.

No entanto, conforme destaca o professor 6, esse mecanismo de governo, ou seja, as avaliações externas, constitui “uma maneira de maquiagem o desempenho da educação básica”, já que a base de apuração dos resultados está respaldada na planificação dos conteúdos, bem como na redução do potencial pedagógico-formativo das práticas escolares.

As percepções apresentadas no acima revelam, ainda, uma preocupação com as premiações que são destinadas às escolas e aos professores que nelas atuam, caso atinjam os patamares de desempenho estipulados pela SME.

Os professores 8 e 9 alertam que essa política da premiação mascara a necessidade de se investir na valorização do salário docente de modo efetivo, pois funcionam como agrados, ou seja, são o que o professor 1 denomina de “espelinhos de vidro”⁵⁰ da Secretaria.

⁵⁰ Os portugueses, para conquistarem a confiança dos povos indígenas, distribuíram diversos “mimos” entre os índios que viviam no Brasil, em 1500, e, alguns dos utensílios mais impactantes aos nativos, por conta do seu poder “mágico”, foram os espelinhos de vidro.

Os professores 2 e 10 demonstram uma preocupação quanto à “perda do ato reflexivo” docente, já que as provas bimestrais são pautadas exclusivamente nas apostilas que devem ser trabalhadas em sala de aula. Vale observar que esse é um tema polêmico que vem sendo debatido no campo educacional contemporâneo, desde que os conceitos de *competências* e *habilidades* - direcionados aos interesses do mercado - se entrecruzaram, a partir de 1960 nos Estados Unidos, com mudanças ocorridas no ensino médio técnico e superior, conforme informa Connell:

...habilidades ou competências específicas foram extraídas da matriz de aprendizados tradicionais, reembaladas e ensinadas como módulos distintos. Resultados específicos e mensuráveis, em vez de identidades amplas baseadas nas profissões, tornaram-se a meta do ensino profissionalizante (2010; pg.04).

Nesse processo, global, onde “as economias periféricas e dependentes [...] se envolveram profundamente”, o professor foi atingido por parâmetros técnicos de eficiência, cujos modelos de avaliações tiveram importante papel no controle dos profissionais da educação. Um dos desdobramentos desse perverso processo está na desvalorização do professor como um intelectual que, no desenvolvimento da sua prática, atua de modo reflexivo (CONNELL, 2010; pg. 05). Voltaremos a essa questão ainda neste capítulo.

3.5. Quanto às ações de Capacitação Docente

Quando analisamos as medidas da SME (capítulo 2) que envolvem as ações de *capacitação docente*, identificamos haver, no âmbito da própria secretaria, uma discrepância na classificação e na denominação dessas ações, especialmente, porque *capacitação* e *formação continuada* são conceitos tratados como sinônimos e, além disso, são ações que ocorrem de modo efêmero e descontextualizado. Ou seja, não contribuem para o trabalho do professor e, por vezes, até “poderíamos ensinar aos ‘capacitadores’ e gestores sobre o trabalho em sala de aula”, como alertou um dos professores entrevistados. As visões da maioria desses professores (apresentadas no quadro abaixo), de certo modo, ilustram essa idéia.

Quadro 6:

Percepções Docentes quanto às Medidas de Capacitação

Professor	Percepção sobre as Medidas de Capacitação
1	Não é compatível com a realidade
2	Um fracasso. Descontextualizadas e com fins de validação dos projetos
3	Irrelevantes. Não acrescentam nada
4	Lamentáveis. O debate político é desvalorizado
5	Só de ter um dia já é uma mudança positiva
6	Espaços estéreis. Não acrescentam nada
7	É conduzida dentro dos moldes da SME, com o propósito de enquadramento docente
8	Não servem para fins formativos
9	Pouco práticas para o trabalho do professor
10	A prefeitura não tem uma preocupação em estimular a <i>formação</i> dos seus professores
11	Somos desrespeitados e desvalorizados ao utilizarem esse termo <i>capacitação</i>
12	Não emitiu opinião

Os professores 10 e 11, por exemplo, percebem uma política de desvalorização docente que, além de não estimular a *formação continuada*, age por meio de práticas que lidam com esse profissional como “incapacitado” que necessita de *capacitação*. São medidas que, como aponta o professor 1 e 2, “não são compatíveis com a realidade” e servem para “fins de validação dos projetos” em desenvolvimento na Rede.

Outro ponto de tensão levantado pelos professores 3 e 4 diz respeito à qualidade das ações promovidas: “irrelevantes” e “lamentáveis”. Não contribuem em nada com a formação docente e, ainda, desvalorizam o debate político. Para o professores 7, 8 e 9, há, nas ações da SME, uma espécie “enquadramento docente”, uma vez que “não servem para fins formativos” e são “pouco práticas para o trabalho do professor”.

De maneira diferente se posiciona o professor 5 quando se refere aos três dias de capacitação docente promovida pela SME, desde 2011, na primeira semana de fevereiro, para os professores regentes das disciplinas curriculares. Na avaliação do professor 5 “só de ter um dia é uma mudança positiva” na Rede.

Entretanto, o professor 6, contrário a essa idéia, considera essas capacitações como “espaços estéreis” que “não acrescentam nada”. Corroborando com isso, o professor 10 quando se recorda que seu doutorado foi custeado por ele próprio, uma vez que seu afastamento foi concedido sem vencimentos, pela Secretaria.

3.6. As escolas sem vida própria e o (des) serviço da Secretaria

Considerando as recentes mudanças no sistema de ensino municipal e suas implicações na organização tanto do trabalho escolar, quanto do trabalho do professor, um panorama de fortes contradições torna-se visível, conforme identificamos nas visões dos professores entrevistados. Algumas dessas contradições podem ser facilmente percebidas, como, por exemplo, aquelas que emergem diretamente da re-orientação das relações do trabalho docente que, inevitavelmente, interferem no planejamento das atividades educativas. Talvez, a mais impactante dessas contradições seja a que se refere à concepção de “bom professor” que, por motivos óbvios, vem se reconfigurando na Rede.

A busca por resultados positivos nos rendimentos dos alunos acentua, no nosso ponto de vista, as discrepâncias entre os processos formativos, reflexivos e contextualizados, e a sua redução a conteúdos mínimos, para fins de eficiência do modelo gerencialista que é certificado pelas determinações curriculares e políticas em andamento.

É a serviço dos objetivos dessa política, cuja retórica atende aos princípios do “empreendedorismo empresarial” no campo educacional, que são desafiadas as escolas e os profissionais que nelas atuam. Esse modelo tende a alterar, de modo convincente, o perfil de “bom professor” (CONNELL, 2010), uma vez que esse profissional passa a ser classificado com base nas metas de aproveitamento atingidas pelas unidades escolares.

Acreditamos que, dentre as repercussões mais alarmantes de tal modelo, está a questão da deterioração das relações entre docentes, no próprio âmbito das relações cotidianas escolares, com significativo ônus para a articulação das reivindicações e lutas que a categoria desses profissionais pode apresentar. A

política da premiação por desempenho constitui-se, nesse contexto, em um dos elementos que reforçam um caráter mais concorrencial do que cooperativo na relação entre os docentes.

Sobre esse tipo de ação produzida para a gestão de políticas, Catanzaro & Algebaile, referendadas por Gramsci, alertam para o fato da premiação induzir a “ação individual dos profissionais no sentido da obtenção dos desempenhos premiáveis” (2012; pg. 6). Na mesma medida, o “caráter aparentemente neutro e corriqueiro, podem presecrver modos de agir, induzir critérios de valorização, estabelecer sucessões e hierarquias, pela simples submissão de indivíduos e grupos a procedimentos rotinizados” (ib.; pg. 6).

Além disso, outro aspecto relevante dessa deterioração das relações de concorrência docentes é a perda da capacidade de trabalho coletivo, bem como o ânimo em relação à escola, desencadeando desistências, desencantos, irritabilidades e indignações que, por vezes, pode imobilizar a ação em grupo.

Esse é o cenário em que “os currículos produzidos pelos professores tornaram-se um disparate, pois não podem ser avaliados de um ponto de vista competitivo” (CONNELL, 2010; pg. 05). O “bom professor” é aquele que é competente o suficiente para adotar as novas determinações e cumprir as metas por elas definidas fora do contexto escolar e fundamentadas em princípios que não se enquadram em processos formativos humanistas, mas que, em função das demandas do tecnicismo profissional contemporâneo, o professor deve estar capacitado.

Outro aspecto que deve ser considerado nesse quadro de desestruturação do trabalho intelectual docente e da sua reorientação no sentido da padronização da sua atuação diz respeito priorização da individualidade em relação à coletividade. Ou seja, as escolas estão se transformando em locais de produção de práticas individualizadas, “bem-sucedidas”. O trabalho coletivo, base de uma educação voltada à formação ampliada, vem sendo substituído pela ação fragmentada do corpo docente, por conta da perda dos espaços de diálogo e interação. É esse o sentido da afirmação “o (des) serviço da Secretaria”! A quem essa secretaria vem servindo?

O processo de educar não se resume, conforme alertou a maioria dos professores entrevistados, à execução de práticas de excelência que são aplicadas e avaliadas com base em um currículo mínimo, cuja centralidade está no

reconhecimento e na valorização de habilidades e não de inteligência construída. Nesse processo, o professor não se limita a transmitir um conjunto de informações desconectas e fragmentadas, isto é: “os professores operam com modos de compreensão e conjuntos de fatos e, necessariamente, transformam a cultura ao transmiti-la para a geração seguinte” respaldados por uma prática constante de análise crítica (CONNELL, 2010; pg.10).

Contudo, não é isso que estamos presenciando nas escolas municipais. Ao contrário, o que se percebe, frente à pesquisa documental e às entrevistas realizadas, é que as escolas estão se tornando laboratórios de experimentação de ações políticas, onde os profissionais que nelas atuam são considerados reprodutores de condutas esperadas. O debate coletivo, segundo apontam alguns professores, está sendo substituído pela lógica da sistematização de saberes e da massificação de idéias pré-estabelecidas. O calendário escolar é um exemplo desse tipo de governo do campo educacional, conforme já identificamos.

“As escolas sem vida própria”, por sua vez, significa que as escolas não estão possuindo espaços de interlocução, em nenhuma dimensão – interna ou externa. O novo aparato normativo, além de homogeneizante, estabelece as regras de “conduta” das comunidades escolares por dois motivos: primeiro, por que delimita as possibilidades de troca entre o conhecimento “erudito”, disponibilizados pelos materiais didáticos, e os conhecimentos “espontâneos” das culturas locais; e, segundo, por que os professores, que por diferentes mecanismos educativos, podem ser os mediadores dos processos decorrentes de uma dinâmica de ensino de “qualidade democrática”⁵¹, estão sendo marginalizados na estruturação de um planejamento hierarquizado.

Frente a esse cenário, terminamos o terceiro capítulo com uma questão que nos parece fundamental na reflexão sobre o trabalho docente, hoje.

⁵¹ Estamos nos referindo ao sentido de qualidade docente que tem como princípio a valorização de relações democráticas nos processos de ensino-aprendizagem, para os quais o “bom professor” é que não apenas conduz uma turma, mas é alguém que “aprendeu a pensar por conta própria, a aplicar um conhecimento composto de preceitos e normas e a atuar como agente de renovação cultural” (CONNELL, 2010; pg. 03).

3.7. O trabalho do professor hoje?

Nesse cenário geral de reformas políticas observadas no campo educacional brasileiro (a partir dos anos 1990), e no caso particular do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro (desde 2009), podemos afirmar, com base nas análises apresentadas até aqui, que dentre as diversas implicações dessas reformas no trabalho docente a questão da *valorização da carreira* desse profissional merece destaque. Sobretudo, por conta das contradições presentes na relação entre as políticas que regulamentam e as que regulam o trabalho do professor, no atual contexto e que, cada vez mais, tornam-se visíveis nos ambientes escolares, com consequências de naturezas diversas no exercício da docência.

Diversos profissionais que não trabalham necessariamente nas escolas, mas que estão envolvidos com a Educação, em âmbito nacional, por meio da ocupação de cargos políticos, reconhecem que a questão da melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas está diretamente relacionada à valorização da carreira docente. Os Professores Issac Roitman (ex-subsecretário da Subsecretaria do Estado da Criança do Governo do Distrito Federal - SECGDF) e Mozart Neves Ramos (membro titular do Conselho Nacional de Educação), por exemplo, defendem essa idéia. Em livro publicado recentemente, esses autores ressaltam que a valorização do professor depende das seguintes prerrogativas: um “salário inicial atraente”; “uma perspectiva de progressão na carreira”; uma “sólida formação inicial”; e, igualmente, de “boas condições de trabalho” (ROITMAN & RAMOS, 2011; pg. 08).

Embora concordemos, grosso modo, com a ideia de que as ações que visam o conjunto dessas prerrogativas é que devem nos encaminhar para outro patamar de reconhecimento e valorização desse profissional no exercício da sua atividade, chamamos atenção para uma prerrogativa em especial que, na esfera do município estudado, nos pareceu mais premente, ou seja: *as condições de trabalho docente*, não apenas pela ênfase dada à questão pelos professores entrevistados, mas também pelo que foi possível de se observar nas análises documentais sobre as quais nos debruçamos.

Essas *condições* incluem não somente os aspectos relativos ao ambiente de trabalho (estado de conservação da escola, níveis adequados de ruído e de iluminação, qualidade do ar e instalações diversas que confirmam conforto ao

profissional), mas, também, aqueles aspectos relativos tanto às ferramentas que o professor utiliza para o exercício do seu trabalho didático-pedagógico (sua formação, inicial e continuada; os materiais básicos de ensino e recursos pedagógicos, como biblioteca, laboratórios, salas especiais, mídias etc.; bem como a sua saúde), quanto às condições gerais de tempo e espaço necessários à realização do trabalho coletivo (composição da carga horária, alocação em uma escola, divisão do “atendimento” às turmas, organização de projetos pedagógicos internos etc.).

Sobre tais condições, dois aspectos em especial chamam nossa atenção: o primeiro se refere à elaboração dos materiais e recursos pedagógicos; e o segundo, diz respeito à questão da real situação de “autonomia” em que se encontra o profissional docente.

Quanto ao primeiro, destacamos como um dos maiores problemas enfrentados pelos professores da rede municipal a desconsideração e, de certa maneira, a sua “negação” na questão da elaboração das orientações curriculares e das apostilas que, conforme identificamos, vêm demonstrando um poder muito mais prescritivo sobre o trabalho desses professores, do que de referência, de base de consulta, à ampliação dos processos educativos.

É fundamental alertar para de que a participação nos processos de elaboração de materiais pedagógicos não se constitui como central no debate sobre a valorização do trabalho docente, mas torna evidente o lugar secundário e subordinado atribuído ao professor nas ações que, a rigor, deveriam ser reconhecidas como núcleo central de seu trabalho. Além disso, a necessidade de dar conta dos desafios impostos pelas lógicas da “competência” e do “desempenho”, monitoradas pelos modelos de avaliação que responsabilizam o professor pelo êxito ou pelo fracasso dos programas educacionais, sujeitam o trabalho docente a padrões que, numa nova perspectiva de organização e divisão do trabalho escolar, produzem esse tipo de contradição.

Nessa perspectiva, estamos diante de um quadro no qual, de acordo com a maioria dos professores ouvidos, não há mais espaços de negociação para discussões e escolhas, no ambiente das escolas. Os conjuntos de medidas implementadas tem alterado, tirado a capacidade de o corpo docente produzir nexos significativos entre os vários elementos constitutivos do processo formativo. Os espaços de discussão e trabalho coletivo são interceptados e formatados por agendas e cronogramas que burocratizam as reuniões e impedem acúmulos

coletivos de debate sobre a realidade com a qual a escola deve dialogar, a ação efetivamente realizada pela escola, seus efeitos e resultados, a formação docente coletiva que poderia ser construída dia a dia para enfrentar os desafios que se colocam a cada professor e à escola, como um todo. As relações com a comunidade com a qual a escola trabalha são igualmente formatadas, restringindo as possibilidades de os professores lidarem de modo autônomo com a realidade dos alunos que é seu objeto de ação e seu desafio, buscando meios para possibilitar a democratização do conhecimento e não a exclusividade de conteúdos hierarquizados.

O fato é: estamos diante de uma situação em que o professor parece destituído das condições e meios que o definiriam como um profissional capaz de reconhecer por si e de disputar, efetivamente, o caráter do seu trabalho e as atividades que o compõem. A configuração atual do trabalho do professor é marcada por uma contradição grave: definido em geral como um profissional a quem cabe trabalhar com o conhecimento, suas atividades reais o destituem, a todo momento, das possibilidades de relação criadora com o conhecimento.

Nesse sentido, a questão da valorização do professor, tão presente na fala dos professores e nos documentos de políticas educacionais, envolve questões objetivas e subjetivas que devem ser abordadas em seus nexos e analisada nas suas múltiplas interrelações e implicações. A “valorização” não depende somente da consecução de medidas que garantam as bases materiais mais evidentes – salário, condições materiais das escolas etc. – para o trabalho docente. Depende de que o profissional da educação possa se reconhecer no que faz e ser reconhecido como profissional capaz de dispor sobre o que faz, com destaque para as questões da *composição do tempo* de trabalho do professor, compreendendo que ela envolve definições acerca não apenas da quantidade de tempo de trabalho remunerado, mas do peso e caráter assumidos por cada atividade na composição desse tempo.

Essa é uma questão que pode deixar de ser mencionada, dado o esvaziamento da participação do professor em decisões político-pedagógicas, bem como a multiplicação de funções que, claramente, fogem à sua formação (DUARTE, 2011; OLIVEIRA, 2008).

O fundamental, para nós, é frisar que essa questão, tão debatida atualmente (OLIVEIRA, 2008; NÓVOA, 2000; HARGREAVES, 1998), tem um papel incontestável na compreensão dos impactos das *ações de governo* e dos

mecanismos da Secretaria na reconfiguração do trabalho do professor, com sérios comprometimentos na sua prática.

Qual é o sentido do trabalho docente, nesse contexto?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há sofrimentos humanos que resultam dos cataclismos naturais, secas, inundações, escassez de alimentos. Outros resultam de formas antigas de barbárie que não perderam sua virulência. Mas, há outros, finalmente, que procedem de uma nova barbárie tecno-científica-burocrática, inseparável do domínio da lógica da máquina artificial sobre os seres humanos.

Edgar Morin

Nossa atenção, desde o início deste trabalho, esteve voltada para a busca da compreensão sobre a atual situação em que se encontra o trabalho docente no sistema de ensino fundamental do Rio de Janeiro, frente aos atravessamentos entre o quadro das regulamentações federais (constituídas a partir da década de 1990, no Brasil) e as recentes reformas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (desde 2009). Nesse sentido, o estudo do panorama normativo, nas duas esferas de governo, se desenhou com base na necessidade de apreender, por meio do cotejamento entre as ações políticas assumidas nesses níveis administrativos, dois aspectos em especial: em que medida as regras e normas definidas para o trabalho docente, nesse município, se coadunam com os propósitos estabelecidos pela legislação federal em relação à valorização da carreira docente; e como vem se delineando a questão da regulação do exercício desta profissão frente às mudanças observadas nos modos de operar da atual gestão municipal.

Esses aspectos tiveram, para nós, particular importância por dois motivos: primeiro, por conta da sua relevância em relação à nossa percepção sobre as medidas e atos normativos que esse governo municipal vem implementando, conforme apresentado no capítulo 2; segundo, esses aspectos também são apontados por outros professores (como vimos no terceiro capítulo) como problemáticos, tanto na organização das escolas, quanto na elaboração e no desenvolvimento de práticas educativas conduzidas com maior grau de autonomia.

O tom de constrangimento e, mesmo, revolta, dos professores entrevistados, em relação às formas autoritárias de condução da ação da SME-RJ, suas percepções acerca das violências cometidas nesse processo e nos seus efeitos sobre a escola, destituindo-a de sentido, são, de nosso ponto de vista, expressivos

de um desgaste e um desencantamento que, por si, devem ser reconhecidos como resultantes desse modo de condução e da política de governo docente que esse modo expressa. Essa destituição de sentidos significa, no seu ponto de vista, que o mínimo da autonomia - que o corpo docente de cada escola tinha, em relação a gestões anteriores, para planejar e exercer suas atividades - foi (e vem sendo) esgotado pelas diretrizes e ações da Secretária, com sérias implicações na autoria do trabalho docente. Além disso, o exercício participativo de construção de projetos e práticas educativas, localmente engajadas, acabou, na percepção também da maioria dos professores entrevistados, sendo escandalosamente usurpado do espaço escolar.

É importante frisar que, em comparação a períodos de governo anteriores, a pouca autonomia que o corpo docente das escolas municipais tinha para atuar de maneira coletiva, considerando minimamente as questões locais no exercício das atividades educativas, foi extirpada por meio dos projetos e programas em curso, como assinalamos.

Acreditamos que o movimento de usurpação dos sentidos que habitam as escolas (sentidos com os quais os professores deveriam interagir, de modo a promoverem espaços de criação intelectual autônomos, reflexivos e críticos) está associado a um tipo de *gerencialismo* da instituição escolar que, em detrimento das experiências prévias, valoriza as “habilidades e práticas gerenciais genéricas, cujos parâmetros técnicos são a eficiência e a eficácia organizacional” (CONNELL, 2010; pg. 5).

A ideia gerencialista, de base neoliberal, coloca as escolas na linha das instituições passíveis de auditorias e, nesse sentido, passíveis também de avaliações, uma vez que são vistas como empresas e, dessa forma, devem estar enquadradas na perspectiva do ranqueamento de metas e resultados. Com isso, a categoria docente passa a ocupar uma posição de subalternização intelectual frente à homogeneização do conhecimento e das formas estreitas de repasse dos conteúdos programáticos.

Cabe, aqui, observar que essa elaboração de um novo tipo de trabalho docente não é uma conveniência estrita da atual secretaria de educação do Rio de Janeiro. Tem correlação com um modelo de gestão cuja centralidade, conforme já mencionamos, está na padronização dos processos produtivos e de tudo que envolve sua elaboração e sua perpetuação. Nesse sentido, embora no caso deste

município as formas de coerção da categoria docente estejam se dando, muitas vezes, de modo escancarado, podemos identificar, também, um tipo escamoteado de coerção na medida em que as armadilhas da *grande política* vêm, por vezes, envolvendo os professores de maneira sorrateira (como apontado nas entrevistas de alguns professores), por meio, por exemplo, da implementação da política de premiação às escolas e seus profissionais que atuam no magistério, aplicada de acordo com a elevação dos índices de aprendizagem dos alunos que, no entendimento da SME-RJ, é de responsabilidade dos professores regentes e das gestões imediatamente a eles correlata.

Chamamos atenção para determinados tipos de relação em que novas regulamentações demandam regulações extremas e insidiosas em grupos específicos, categorias de profissionais ou, até mesmo, na classe trabalhadora como um todo, como, grosso modo, identificamos no avanço das políticas neoliberais (tema debatido no primeiro capítulo).

Vale lembrar o que, na visão de Gramsci (2010), ocorre no território estadunidense com a empreitada da indústria do tipo *fordista*, nas décadas iniciais do século XX. Ao analisar o *americanismo*, Gramsci chama atenção para o processo (induzido pela funcionalidade produtiva do capitalismo) de racionalização dos instintos do trabalhador. Nessa análise, o pensador marxista coloca em destaque as relações trabalhistas no contexto do ordenamento da classe trabalhadora norte-americana envolvida na esfera produtiva do *taylorismo*, assinalando a necessidade que um sistema rígido, com objetivos claros e definidos (referindo-se ao sistema industrial), tem de estabelecer um “tirocínio generalizado”, por meio de um “processo de adaptação psicofísico a determinadas condições de trabalho” [...] “de hábitos etc.” (pg. 47).

Em escala bem menor, mas na mesma perspectiva cerceadora, as recentes reformas em curso na SME-RJ parecem impor às escolas municipais e, em especial, ao trabalho docente, regras e mecanismos de controle e tutela da sua prática. As comunidades escolares (alunos, pais e responsáveis, professores, direção, pessoal de apoio etc.) são levadas, por meio de medidas diversas, a trabalharem no pleno exercício das normas e, muitas vezes, essas normas são apresentadas como soluções “mágicas” que convencem pelo discurso.

Embora no caso norte-americano a racionalização coercitiva do trabalho tenha atingido uma geração e as gerações seguintes de trabalhadores, de modo

generalizado, e, no caso do município do Rio de Janeiro, a coerção esteja se dando no âmbito do setor educacional e, particularmente, da escola, ambas são formas de coerção do trabalhador que modificam as relações do trabalho, ou seja, do trabalhador com a sua profissão, por meio da “força” e da “persuasão”.

Cabe observar, assim, as formas como, no caso do Rio de Janeiro, as intervenções no trabalho docente se realizam por meio de mecanismos que são portadores, nem sempre visíveis, de rotinas, pautas, agendas, parcelarizações do processo de trabalho, transformismos do seu conteúdo e formas de gestão de relações que, em conjunto, impõem uma nova cultura institucional, novos modos de ser, pensar e agir no contexto educativo escolar.

BIBLIOGRAFIA

- ALGEBAILLE, E. **A desigualdade recriada: as políticas de educação e cultura na construção dos sentidos sociais da arte**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, 1996.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo, revisão técnica: Adriano Correia. – 11 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BALL, Stephen. **Ciclo de Políticas / Análise Política** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ciclo de Políticas / Análise Política – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009 - (Stephen J Ball - IOE/University of London).
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo, Perspectiva, 1991.
- BARROSO, João. **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores** / org. João Barroso (Ciências da Educação:1). Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa / Alameda da Universidade / Autores, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto original. Brasília: 5 out. 1988^a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao_Compilado.htm. Acesso em outubro de 2011.
- _____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. **Lei 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
- _____. **Lei 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa as diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as diretrizes nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica Pública.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 3 de agosto de 2010**. Fixa as Diretrizes

Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública.

- BOMFIM, Maria Inês. **O tempo, a técnica e a produtividade: o Banco Mundial e o trabalho docente no Brasil.** IX Seminário de La Red Estrado / Políticas Educativas para a América Latina: praxis docente y transformación social. Universidad de Chile, Santiago do Chile, Julio de 2012.
- CATANZARO, M. & ALGEBAILLE, E. **Políticas públicas educacionais, deliberações municipais e o ensino de artes no Rio de Janeiro: entraves e perspectivas.** VII Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares: Universidade, História, Formação e Compromisso Social. Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2010.
- _____. **O trabalho docente em reconfiguração: tensões entre regulamentação e regulação na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.** IX Seminário de La Red Estrado / Políticas Educativas para a América Latina: praxis docente y transformación social. Universidad de Chile, Santiago do Chile, Julio de 2012.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes do fazer.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é política?** *In: O esquecimento da política.* Novaes, A. (org). Rio de Janeiro. Ed. Agir, 2007.
- CONNELL, Raewyn. **Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo.** Educação e Pesquisa, vol. 36; no.spe São Paulo, abril, 2010.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Representação de interesses, formulação de políticas e hegemonia.** *In: TEIXEIRA, Fleury S. Reforma sanitária: em busca de uma teoria.* São Paulo, Cortez, 1995. p.47-59.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo/Brasília/Niterói, Cortez/ FLACSO/ EDUFF, 1997.
- DUARTE, A. **Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições.** *In: Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento.* Oliveira, Dalila Andrade e Duarte, Adriana (orgs). 1 ed. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011, vol. 1, p. 161-182.
- DRAIBE, Sônia. **As políticas sociais e o neoliberalismo.** *In: Revista USP*, N°17, março/ abril – 1993.
- FONTES, Virgínia. **Conversando sobre política e classes sociais na atualidade.** *In: Anais do 1º Ciclo de Conferências: Políticas que produzem educação / Estela Scheinvar (et.alli).* – Rio de Janeiro: Faculdade de Formação de Professores, 2008.
- FONSECA, Márcia. **Arte Contemporânea: instalações artísticas e suas contribuições para um processo educativo em arte.** Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto

Machado.- Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Nascimento da biopolítica.** Curso dado no Collège de France (1978-1979) / Michel Foucault; edição estabelecida por Michel Senellart; tradução Eduardo Brandão. – São Paulo: Martins Fontes, 2008. – (Coleção tópicos).

FRANGELLA, R. C. P.; BARREIROS, Débora Raquel Alves. **As múltiplas dimensões de uma política-prática curricular: o caso da Multieducação na cidade do Rio de Janeiro.** Intermeio (UFMS), v. 13, p. 126-141, 2007.

FRIGOTO, G. **Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90.** In: LINHARES, C. (org.). *Os Professores e a Reinvenção da Escola: Brasil e Espanha.* São Paulo : Cortez, 2001.

_____. **Os delírios da razão – crise do capital e a metamorfose conceitual no campo educacional.** In: *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública* / Michel W. Apple...[et al.]; Pablo Gentili (org.), 13ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. – (Coleção estudos culturais em educação).

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte /** Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011. 300p.

GUIMARÃES, M. **Armadilha paradigmática na educação ambiental.** In: LOUREIRO, C.F.; LAYRARGUES, P. P.; e CASTRO, R. S. (orgs.).- *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental* / São Paulo: Cortez, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do cárcere.** Volume 5: Il Risorgimento italiano. Para uma história das classes subalternas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci.** 4ª Edição. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança.** Alfragide, Portugal: McGraw-Hill, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LEFF, Henrique. **Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

LESSARD, Cloude. **Autonomia Profissional.** In: *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente* / Organizadoras, Dalila Andrade Oliveira, Adriana Maria Cancela Duarte, Livia Maria Fraga Vieira. – Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. I CD-ROM.

LINHARES, C. (org.). **Os Professores e a Reinvenção da Escola: Brasil e Espanha.** São Paulo : Cortez, 2001.

- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Integração e disciplinas nas políticas de currículo**. In: LOPES, A. C. L.; MACEDO, E. F.; e ALVES, M. P. C. (orgs.). *Cultura e política de currículo*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.
- LOUREIRO, Carlos Frederico. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUZ, Liliane Xavier. **Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina**. *Educação e Sociedade*, vol.32, nº 115. Campinas, Abril – 2011.
- MARTINS, Angela. **Autonomia e Educação: a trajetória de um conceito**. *Cadernos de Pesquisa*, n.115. Fundação Carlos Chagas, 2002.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O neoliberalismo e a redefinição das relações Estado-sociedade**. In: *O empresariamento da Educação, novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*, Lúcia Maria W. Neves (org.), Coletivos de Estudos sobre Política Educacional, Ed. Xamã, 2002.
- NÓVOA, A. **Os professores e a história da sua vida**. In: *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente**. In: *Educação e sociedade*. Campinas, 2007.
- _____. **O trabalho docente na América Latina – Identidade e profissionalização**. *Revista Semestral da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE)*. – volume 2 – Números 2/3 – Brasília - janeiro a dezembro, 2008.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade ; GONÇALVES, G B.B., ; MELO, S D. G., ; FARDIN, V L., ; D, M. . **Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas conseqüências para os professores**. *Trabalho & Educação (UFMG)*, Belo Horizonte, n. 11, p. 44-51, 2002.
- OLIVEIRA, Marcos Marques. **O articulista Florestan Fernandes: democracia e educação em tempos de neoliberalismo**. In: *Democracia e educação em Florestan Fernandes / Osmar Fávero (org.)*. – Campinas, SP: Autores Associadas; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EdUFF), 2005.
- PERONI, V. M. V. **Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública**. In: *Políticas Públicas e Financiamento da Educação*. *EcoS – Revista Científica*, v. 8, n. 1, p. 111-132, jan./jun. 2006.
- RIO DE JANEIRO. **LEI nº 5.026, de 19 de maio de 2009**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, RJ, 19 mai. 2009. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br>.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas**. Artes Visuais. Rio de Janeiro, 2010.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 1161, de 10 de outubro de 2011**. Define projetos estratégicos de correção de fluxo na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 1123, de 24 de janeiro de 2011**. Estabelece as diretrizes para avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 33399, de 16 de fevereiro de 2011**. Dispões sobre os critérios de premiação a ser concedida aos servidores do magistério municipal.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 1178, de 2 de fevereiro de 2012**. Estabelece a Matriz Curricular para o ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento à consciência universal**. – 17º Ed. – Rio de Janeiro: Record, 2008.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*, Lívia De Tommasi, Miriam Jorge Warde, Sérgio Haddad (orgs.). – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **A observação do cotidiano escolar**. In: *Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*, Nadir Zago, Marília Pinto de Carvalho, Rita Amélia Teixeira Vilela (orgs.). – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: v.23, n 2, p. 427-446, jul./dez., 2005.

SHIROMA, Eneida Oto & SCHNEIDER, Maria Crsitina. **Certificação e Gestão de Professores**. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires, Julho – 2008.

ANEXOS

Anexo I

Lei Municipais, Atos Normativos e Medidas Organizacionais (2009-2012)

Ato normativo	Setor	Assunto	Encaminhamentos
Lei nº 5.026 19/05/2009	Câmara Municipal do Rio de Janeiro	Parcerias Público- Privadas	Dispõe sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais e dá outras providências
Circular nº 189 19/08/2010	E/SUBE/CED	Provas para o Projeto Nenhuma Criança a Menos	Datas e orientações para aplicação das provas e envio de resultados à CRE e ao Nível Central
Circular Conjunta 13/10/2010	E/SUBE/CED - E/SUBG/CRH/GDRH nº 06	Formação Continuada – Projeto Nenhuma Criança a Menos	Divulga os encontros de formação continuada para os Professores de Matemática Regentes que atuam com as turmas do 6º ao 9º anos no Projeto
Circular nº 154 14/10/2011	E/SUBE/CED	Orientações para o final do ano letivo de 2011	Apresentação das ações a serem realizadas no último bimestre, com orientações para os trabalhos escolares
Resolução nº 1178 02/02/2012	SME	Matriz Curricular	Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede e dá outras providências
Resolução nº 1.161 10/10/2011	SME	Projetos Estratégicos	Define os projetos estratégicos de correção de fluxo na Rede

Anexo II

Anexo III

