

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

ALINE APARECIDA PERCE EUGENIO

POLÍTICAS PÚBLICAS E SUBJETIVIDADE DOCENTE:  
SEUS IMPACTOS NA VIDA E NO TRABALHO DE PROFESSORES  
DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO  
2013

ALINE APARECIDA PERCE EUGENIO

POLÍTICAS PÚBLICAS E SUBJETIVIDADE DOCENTE:  
SEUS IMPACTOS NA VIDA E NO TRABALHO DE PROFESSORES  
DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Carlos Caruso Ronca.

São Paulo  
2013

ALINE APARECIDA PERCE EUGENIO

POLÍTICAS PÚBLICAS E SUBJETIVIDADE DOCENTE:  
SEUS IMPACTOS NA VIDA E NO TRABALHO DE PROFESSORES  
DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Carlos Caruso Ronca.

Aprovada em \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Antônio C. C. Ronca (Orientador PUC/SP)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Mercês Bahia Bock (PUC/SP)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terezinha Azerêdo Rios (USP)

Educar é manter-se encantado com o mundo...

Por isso, dedico este trabalho aos alunos que já encontrei e aos que ainda encontrarei.

Aos professores e professoras que não desistem de lutar por uma educação pública de boa qualidade, que compreendem que a resistência não acontece por meio de gritos, mas se dá quando tomamos consciência de que não podemos continuar colaborando com a imobilidade do sistema.

## Agradecimentos

A Deus, por ter permitido que meu sonho pudesse se tornar realidade.

Ao meu querido orientador, professor Dr. Antonio Ronca, que, com muito respeito, carinho, amizade e competência, conduziu-me até o final deste trabalho.

À professora Dr<sup>a</sup>. Ana Bock, cuja nobreza de alma aprendi a admirar.

À professora Dr<sup>a</sup>. Terezinha Rios, que insistiu em acreditar no meu trabalho, cuja postura ética não está apenas no título da sua obra, mas nas suas escolhas diárias.

À professora Luiza, minha professora de língua portuguesa durante todo o Ensino Fundamental II. Ela sempre acreditou que o ensino público deve ser de boa qualidade.

Ao professor Dr. Fernando Campos, meu professor de Sociologia durante a graduação. Ele plantou a semente da resistência no meu coração.

À professora Dr<sup>a</sup>. Sonia Ignácio, minha professora de Filosofia durante a pós-graduação, que com exigência e ternura me mostrou o caminho da trajetória acadêmica.

Ao professor Dr. Marcos Lorieri, que mesmo com pouco tempo de convivência, me ajudou a não desistir de um sonho.

Aos professores e a toda equipe do Programa de Psicologia da Educação, pelo modo generoso com que acolhem seus alunos.

Às professoras, sujeitos da minha pesquisa, que cederam um tempo precioso da sua rotina para compartilharem comigo um pouco das suas experiências.

Ao meu pai, que sempre insistiu que a educação deveria estar em primeiro lugar. À minha mãe, cuja rede de apoio construída me permitiu chegar até aqui. Aos meus irmãos, por ouvirem minhas histórias e até minhas lamúrias. À minha avó, por achar que eu estudava demais, mesmo assim sempre me oferecendo ajuda para continuar.

Ao meu esposo que, num misto de admiração e paciência, compartilha dos meus sonhos com incentivo e generosidade.

Aos meus colegas, que foram ouvintes atentos, mas também souberam fazer importantes intervenções.

À CAPES, pelo apoio e financiamento do curso.

Parafreando Paulo Freire...

A sala de aula, com todas as suas limitações continua sendo um lugar de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós mesmos e de nossos colegas uma abertura de mente e de coração que nos permita enfrentar a realidade no mesmo momento em que, de forma coletiva, imaginamos formas de ir além dos limites, para ultrapassá-los. Isto é educação como prática de liberdade.

Jurjo Torres Santomé

## RESUMO

A temática da docência vem recebendo destaque na literatura e nas pesquisas educacionais, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº. 9394/96), que aponta com maior nitidez e compromisso essa questão. Por outro lado, a narrativa reducionista, que aponta a má qualidade do ensino, ampara suas preposições na formação ou na prática do professor, silenciando outras importantes variáveis que interferem na qualidade do ensino, como por exemplo, a prioridade da agenda educacional na construção de políticas públicas para o setor. Desse modo, o foco dessas políticas, em muitas situações, tem se distanciado das demandas de valorização docente e se aproximado, cada vez mais, de implicações instrucionais e políticas de responsabilização. Ao desconsiderar a construção de um plano de carreira justo e adequado aos profissionais do ensino, algumas políticas públicas para a educação no estado de São Paulo, como a Lei Complementar 1093/09, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado dos professores categoria OFA, e a Lei Complementar 1097/09, que instituiu o sistema de promoção por mérito para os integrantes do quadro do magistério, se aproximam dessa narrativa reducionista. Por esse motivo, esta pesquisa buscou compreender as políticas educacionais como um espaço de constituição de sentidos; investigamos de que modo as políticas públicas em educação, articuladas ao sistema de ensino, compõem a subjetividade docente. A importância de se produzir conhecimento a respeito da dimensão subjetiva do fenômeno educativo repousa na possibilidade de gerar visibilidade aos processos de ocultamento que negam as contradições e mediações constitutivas da relação entre políticas educacionais e docência. Temos por orientação epistemológica e metodológica as contribuições da Psicologia Sócio-Histórica. Foram realizadas duas conversações com professoras do Ensino Fundamental I, da rede estadual de ensino de São Paulo. A análise das informações foi realizada por meio de núcleos de significação. Os resultados apontam que nos últimos anos essa Secretaria tem promovido políticas perversas de massificação e responsabilização individual, amparadas numa concepção de gestão neoliberal, cuja cultura do desempenho e distinção entre os professores tem promovido significações de afastamento do coletivo, humilhação e alienação.

Palavras-chave: políticas públicas, subjetividade, docência.

## ABSTRACT

La temática de la docencia viene destacándose en la literatura y en las investigaciones educacionales, sobre todo, a partir de la promulgación de la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Ley N.º 9394/96), que revela seria y visiblemente esa cuestión. Por otro lado, la narrativa reduccionista, que destaca la mala calidad de la enseñanza, apoya sus proposiciones en la formación o práctica del profesor, silenciando otras importantes variables que interfieren en la buena calidad de la enseñanza, como la prioridad de la agenda educacional en la construcción de políticas públicas para el sector. Así que el foco de esas políticas, en muchas situaciones, viene alejándose de las demandas de valoración docente y acercándose cada vez más de implicaciones de instrucción y políticas de comprometimiento. Al desconsiderar la construcción de un plan de carrera justo y adecuado a los profesionales de la enseñanza, algunas políticas públicas para la educación en el estado de São Paulo, como la Ley Complementaria 1093/09, que dispone sobre la contratación por tiempo determinado de los profesores categoría OFA y la Ley Complementaria 1097/09, que instituyó el sistema de promoción por mérito para los integrantes del cuerpo del magisterio, se acercan de esa narrativa reduccionista. Por ello, esta investigación ha buscado comprender las políticas educacionales como un espacio de constitución de sentidos; hemos investigado de qué modo a las políticas públicas de educación, articuladas con el sistema de enseñanza, componen la subjetividad docente. La importancia de producirse conocimiento con respecto a la dimensión subjetiva del fenómeno educativo se asienta en la posibilidad de generar visibilidad en cuanto a los procesos de ocultación que niegan las contradicciones y mediaciones constitutivas de la relación entre políticas educacionales y docencia. Tenemos por orientación epistemológica y metodológica las contribuciones de la Psicología Socio Histórica. Se han realizado dos conversaciones con profesoras de la Enseñanza Fundamental I, de la red estadual de enseñanza de São Paulo. El análisis de las informaciones se ha realizado a través de núcleos de significación. Los resultados han señalado que, en los últimos años, esa Secretaría viene promoviendo políticas perversas de masificación y comprometimiento individual, resguardadas por una concepción de gestión neoliberal, cuya cultura de desempeño y distinción entre los profesores viene promoviendo señales de distanciamiento del colectivo, humillación y alienación.

Palabras-clave: políticas públicas, subjetividad, docencia.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA	6
1.1 Dimensão Subjetiva: a docência por outras lentes	17
CAPÍTULO II - POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES GERAIS	28
2.1 Dimensão Subjetiva das Políticas Públicas Educacionais	38
2.2 Políticas Públicas em Educação no Estado de São Paulo: como tudo começou	48
2.3 Políticas Públicas em Educação no Estado de São Paulo: algumas considerações acerca da carreira de professor	58
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO	68
3.1 A Ação Pedagógica como Espaço de Contradição e Possibilidade de Resistência	76
CAPÍTULO IV - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	85
4.1 Objetivo da Pesquisa	86
4.2 O Processo de Produção e Análise de Dados	87
4.3 Caracterização da Escola e dos Participantes da Pesquisa	91
4.3.1 A Escola	92
4.3.2 Os Sujeitos da Pesquisa	94

CAPÍTULO V - ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	97
5.1 Análise da Conversação Realizada com a professora Keila	97
5.1.1 Síntese Inter-núcleos da Conversação Realizada com a Professora Keila	110
5.2 Análise da Conversação Realizada com a Professora Laura	121
5.2.1 Síntese Inter-núcleos da Conversação Realizada com a Professora Laura	137
5.3 Análise Inter-sujeitos	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	158
ANEXOS	166
Anexo I. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Equipe Gestora	167
Anexo II. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Participante	169
Anexo III. Transcrição da conversação realizada com a professora Keila	171
Anexo IV. Transcrição da conversação realizada com a professora Laura	174

## INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo modo como as políticas públicas em educação, articuladas ao sistema de ensino, compõem a subjetividade docente deu-se a partir de duas demandas. Ambas repousam na minha própria experiência docente: a primeira, enquanto trabalhava na rede privada; a segunda, após o ingresso na rede pública de ensino.

Cursei o Magistério no Ensino Médio e, logo no primeiro ano de curso, ingressei na rede privada de ensino como auxiliar de classe, o que possibilitou um contato direto com a experiência educacional desde o início da minha formação. Outro ponto importante é a questão da contradição, que também me acompanhava, já que meu percurso como estudante deu-se numa instituição pública de ensino e, mais adiante, no primeiro emprego, estava conhecendo a realidade do ensino privado, que, embora não fizesse parte da minha experiência de vida, se configurava como um espaço de encantamento, onde tudo parecia ser possível, distante dos problemas conhecidos, como: falta de recursos físicos e humanos, superlotação da sala de aula, além de um espaço escolar pouco motivador.

No espaço da educação privada parecia encontrar tudo o que julgava ser suficiente para que fosse ofertado um ensino de boa qualidade. De fato, as lentes que usava ainda eram muito ingênuas, uma cosmovisão fundamentada na dimensão objetiva do fenômeno educativo. Com isso, não pretendo desmerecer a importância que as condições adequadas de trabalho desempenham numa relação de ensino e aprendizagem de boa qualidade, o foco de discussão é evidenciar o quanto a visão de totalidade me faltava naquele momento.

Após terminar o Magistério, ingressei no curso de Pedagogia, também numa universidade privada. Como muitos estudantes brasileiros, também fazia parte daquele grupo que estudava na rede pública durante toda a Educação Básica, mas ingressava no Ensino Superior numa universidade privada. Durante muito tempo ainda me sentia culpada, já que o nosso sistema de ensino responsabiliza, individualmente, a possibilidade ou a impossibilidade de

acesso à universidade pública. O que só mais adiante foi possível compreender é que, por falta de políticas públicas adequadas, não havia conquistado uma vaga naquele espaço tão almejado. Como milhares de estudantes, fui vítima de um sistema de ensino cuja capacidade de exclusão, muitas vezes, é maior que sua capacidade de possibilitar transformações positivas.

Durante a escolaridade básica, convivi com a falta de professores, pelos mais variados motivos, falta de recursos físicos, materiais e humanos na unidade escolar, salas superlotadas, entre outros. No entanto, em meio a inúmeros motivos para desistir, senão de tudo, pelo menos da educação, o contrário acontecia. Compreendia que a educação, apesar de permeada por dificuldades, poderia se configurar como um espaço de possibilidades. Embora tivesse encontrado professores abatidos, alguns ainda seguiam resistindo, não porque tivessem motivos objetivos para isto, mas porque mantinham uma subjetividade comprometida com a sua função social.

Nesse contexto, iniciei no curso de Pedagogia e comecei a trabalhar numa outra escola privada como professora titular da classe. Esta outra instituição atendia alunos de alto poder aquisitivo, cuja relação afetiva com o conhecimento era muito fortalecida, o que favorecia o desenvolvimento integral do projeto pedagógico da escola.

Durante o período da Pós-Graduação Lato-Sensu, me afastei da rede particular de ensino e ingressei nas redes Municipal e Estadual de São Paulo. Embora tivesse conquistado uma carreira bem-sucedida na rede privada, minha trajetória como estudante e minha concepção de educação me faziam acreditar que a escola pública representava o espaço em que a minha contribuição poderia ser mais efetiva. Naquele momento, ser professora na rede pública de ensino foi um enorme desafio, e ainda o é, pois buscar uma educação de boa qualidade,<sup>1</sup> num espaço cuja subjetividade docente se apresenta com fragilidade é uma tarefa árdua.

Durante essa trajetória, a visão redentora, de quem caminha ao largo da realidade do ensino público brasileiro, logo começou a se diluir, pois passei a vivenciar a realidade exigente desse espaço. A partir dessa experiência foi

---

<sup>1</sup> Sobre essa temática ver RIOS, 2010.

possível compreender que a identidade docente não se constitui por facetas, ela se constrói vinculada à historicidade e a uma prática social viva.

Sobre os aspectos que compõem uma prática docente de boa qualidade, Rios (2010) nos apresenta uma pluralidade de dimensões que se manifestam na docência:

Chamamos a dimensão ética de dimensão fundante da competência porque a técnica, a estética e a política ganharão seu significado pleno quando, além de se apoiarem em fundamentos próprios de sua natureza, se guiarem por princípios éticos. Assim, vale reafirmar que, para um professor competente, não basta dominar bem os conceitos da sua área – é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser criativo – é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo. Não basta se comprometer politicamente – é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária. (RIOS, 2010, p. 108)

Sendo assim, o espaço contraditório da educação pública me permitiu trocar aquelas lentes embaçadas por outras que me possibilitaram enxergar o fenômeno educativo a partir de uma visão de totalidade. Apropriei-me da convicção de que a docência exige compromisso político, ainda mais, quando a sua prática se constrói num espaço em que as condições de trabalho são péssimas, a comunidade vive a exclusão social gerada por ineficácia ou ausência do poder público e, mesmo nessas condições, é responsabilizada pelo seu sucesso ou fracasso.

A partir dessas considerações, pesquisar as políticas públicas educacionais como espaço de constituição de sentidos se mostra relevante, pois à medida que carregam significações, também constroem subjetividade.

Nessa perspectiva, o referencial teórico escolhido para este estudo é o da Psicologia Sócio-Histórica, cujo constructo conceitual, apreendido por meio do movimento histórico e contraditório, permite gerar visibilidade aos processos de ocultamento da realidade. Considerando essa complexidade, transitei por alguns eixos temáticos, como: a dimensão subjetiva da realidade, a dimensão subjetiva das políticas públicas, a formação da subjetividade docente e a ação pedagógica emancipatória.

Para isso, as contribuições de alguns autores foram fundamentais, como: Aguiar e Baptista (2004), Aguiar e Ozella (2006), Arroyo (2011), Bauman (2001), Bock (2009), Charlot (1986), Cury (1995), Freire (1996, 2006), Freitas (2011), Gatti e Barreto (2009), Gentili e Silva (1998), Gonçalves (2010), Gramsci (1978), Marx (1985), Mazzoti, Fumes e Aguiar (2010), Morin (2001), Nogueira (2001), Placco e Souza (2006), Rey (2005a/b), Rios (2008, 2010), Santomé (2003), Scoz (2011), Severino (2001), Souza (2009), Zákia (2008), entre outros que estimularam e influenciaram os rumos desta pesquisa.

Pouco se tem pesquisado políticas públicas e dimensão subjetiva. Essa relação parece estar camuflada, visto que uma das características da pós-modernidade é o desinteresse pela política e o descrédito no que não se considera objetivo. A condição de afastamento da dimensão política e subjetiva, que constitui a docência, acaba gerando processos de cristalização que impedem a construção de uma reflexão crítica, que caminhe na direção de estabelecer políticas públicas comprometidas com a valorização da categoria.

A identidade docente vem sendo fragilizada por discursos e ações de responsabilização individual e culpabilização. Se o sujeito é um lugar de ancoragem da subjetividade social, compreender como o professor tem vivenciado essa experiência se mostra importante, pois o processo de constituição dessa identidade vem sendo desconsiderado na construção de políticas para o setor.

Ao desconsiderar a construção de um plano de carreira justo e adequado aos profissionais do ensino, algumas políticas públicas para a educação no estado de São Paulo, como a Lei Complementar 1.093/09, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado dos professores categoria OFA, e a Lei Complementar 1.097/09, que instituiu o sistema de promoção por mérito para os integrantes do quadro do magistério, têm se distanciado das demandas de valorização docente e se aproximado, cada vez mais, de implicações instrucionais e políticas de controle de resultados.

A fim de cumprir o objetivo de buscar elementos que possam gerar visibilidade às significações que as Políticas da Secretaria de Educação do

Estado de São Paulo constroem na subjetividade docente, organizamos o trabalho da seguinte forma:

Capítulo I – Apresentamos as contribuições da Psicologia Sócio-Histórica e a dimensão subjetiva da realidade com o foco na construção da identidade docente.

Capítulo II – Apresentamos algumas considerações sobre as Políticas Educacionais, como aspectos gerais, passando pela trajetória nacional e internacional, sua dimensão subjetiva e, principalmente, apresentando e contextualizando as Políticas Educacionais no Estado de São Paulo, objeto de investigação da pesquisa.

Capítulo III – Abordamos a temática da educação em tempos de neoliberalismo, indicando não apenas as rupturas negativas que esse modelo trouxe, mas também apontando caminhos de possibilidade que uma ação pedagógica, apoiada numa concepção complexa crítico-reflexiva, pode gerar.

Capítulo IV – É dedicado à descrição dos procedimentos que caracterizam a abordagem metodológica escolhida e os procedimentos de produção e análise dos dados. São descritos os sujeitos e a escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa.

Capítulo V – Apresentamos a descrição e a análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa, além das considerações finais que compõem a última parte do trabalho.

## **CAPÍTULO I - CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA**

Costumamos compreender a realidade a partir do lugar em que firmamos os nossos pés, é desse mesmo lugar que buscamos enxergar o mundo, por meio de lentes repletas de significações. Desse modo, nossa discussão posiciona-se numa perspectiva sócio-histórica, em que a compreensão do humano passa pela dialética subjetividade-objetividade, na medida em que compreendemos que a subjetividade é individual, mas constituída socialmente numa processualidade que é histórica.

Assim, a dimensão subjetiva se constitui a partir do movimento entre os elementos individuais e os sociais. É essa dimensão que carrega nossas significações, ou seja, o modo como apreendemos aquilo que é vivido. Por meio dessas variadas significações, tanto vamos reagindo aos outros, como vamos proporcionando reações. O que consideramos subjetividade são essas inúmeras correspondências que exprimem o modo como nos apropriamos do mundo e nos tornamos singulares. Essa singularidade não é herdada a priori, ao contrário, ela é síntese da história da evolução humana e da própria história do sujeito.

Como afirma Lane (*apud* GONÇALVES e BOCK, 2009, p.120), a abordagem da Psicologia Sócio-Histórica nos desafia “a pensar o humano como transformador, como sujeito ativo, protagonista de sua história e de sua sociedade”. Neste contexto, é na vida social do sujeito que se constituem as complexas relações portadoras de sentidos e significados, categorias de análise importantes, quando o que se pretende é refletir a respeito dos processos constitutivos do sujeito. Suas experiências sociais se inscrevem em sistemas de necessidades que têm um caráter histórico, não apenas individual, mas também coletivo.

Sendo o homem historicamente constituído, tem condições de interferir na história, transformar a natureza e criar suas próprias necessidades. Necessidades que irão gerar outras e assim constituir um movimento complexo de busca constante de transformação do mundo para atender as necessidades

humanas. Sendo assim, o homem é um ser essencialmente social, posto que seu processo de humanização acontece em sua relação com o outro, daí a premissa da ausência de natureza humana e o protagonismo de condição humana.

Como acrescentam Kahhale e Rosa (2009), a noção de historicidade se apresenta como categoria importante, pois aponta a necessidade de se incluir, na compreensão dos processos da realidade, o conteúdo que identifica cada fenômeno na sua relação com a produção humana histórica, na sua relação com diferentes grupos sociais, definidos por diferenças no lugar social produzido pelas contradições da base material. Logo, a naturalização dos fenômenos sociais nada mais é que um processo de des-historicização, ou seja, um processo ideológico que desvincula as discussões da sua origem na base material.

É desse processo, de desvinculação do sujeito da sua realidade material, que resulta a alienação, expressa em diferentes dimensões do real: na sociedade, na própria constituição dos sujeitos, tornando-os repetitivos, despotencializados e não criativos. Nessas condições, o sujeito deixa de ser protagonista da sua história, pois tem camuflado sua determinação social.

Por outro lado, o processo de humanização ao qual nos referimos se dá quando o sujeito tem acesso à produção material e intelectual que foi acumulada historicamente pela humanidade. Assim, o homem constitui-se nas e pelas mediações que ocorrem constantemente no processo de apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Ao pertencer a essa humanidade, o sujeito constitui-se como ser individual, social e histórico ao mesmo tempo.

Para compreendermos o homem na sua historicidade, precisaremos apreender os movimentos contraditórios, ou seja, analisando todas as dimensões e relações que envolvem sua condição de humanidade. Desse modo, a visão de historicidade empregada aqui é a de compreendê-la como movimento marcado por contradições. Essa historicidade significa o próprio

movimento e, ao tentarmos apreender esse movimento, buscamos ir além da aparência imobilizante, transcendendo para a essência do fenômeno estudado.

Para Vygotsky, estudar um fenômeno historicamente ou em sua historicidade significa:

[...] estudá-lo em seu processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de determinada coisa, em todas as suas faces e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é. (2007, p.68)

A compreensão da historicidade do fenômeno só será evidenciada se buscarmos compreender o processo vivenciado pelo sujeito na sua trajetória de vida. É nessa trajetória do ser humano que pode ser observado o movimento de apropriação da realidade e ao mesmo tempo de superação, o que produz algo novo. Esse movimento de apropriação da realidade ocorre numa relação dialética, na lógica das contradições<sup>2</sup>. A dialética aqui é compreendida a partir da contribuição marxista, como ideia de oposição, de movimento contraditório e transformador.

Para melhor compreendermos, Severino acrescenta:

Dialética é uma evolução por contradição, as coisas vão evoluindo mudando, porque no seu próprio interior elas contêm sua própria negação, cada coisa sendo, portanto, ao mesmo tempo, igual a si mesma e ao seu contrário. Por isso, todas elas são atravessadas por um conflito interno, a luta dos contrários, que as obriga a mudar passando sempre por um momento de afirmação, por um momento de negação e por um momento de superação, cada um deles se posicionando em relação ao seu anterior. (1993, p.135)

Portanto, é a partir da análise do processo, do movimento e da gênese desse movimento que poderemos compreender, descrever, explicitar e explicar

---

<sup>2</sup> A contradição dialética de Karl Marx é negação e superação; constituindo-se numa unidade das contradições, produzindo, nessa síntese, a identidade da dialética. A dialética, portanto é ciência que mostra como as contradições podem ser concretamente (isto é, vir-a-ser) idênticas, como passam uma na outra, mostrando também porque a razão não deve tomar essas contradições como coisas mortas, petrificadas, mas como coisas vivas, móveis, lutando uma contra a outra em e através de sua luta. (LEFEBVRE, 1983, p. 192)

a essência do fenômeno em sua totalidade. Apesar de já termos nos referido à categoria historicidade, gostaríamos de ampliar essa compreensão apresentando outras categorias importantes e necessárias, quando o que se pretende é representar a realidade concreta, carregada de movimento, história e contradições.

De acordo com Cury (1995), “se a realidade do movimento é dialética e dinâmica, a representação desse movimento deve ser dinâmica, para não petrificar, no campo da representação, aquilo que é dinâmico no real” (p. 22). Assim sendo, as categorias devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. Elas não são definidas de modo estático e nem possuem um fim em si mesmas. Elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social que sempre está em movimento.

Dessa forma, entende-se por categoria, na visão sócio-histórica, cuja base é o materialismo dialético, um termo que remete a uma abstração do real; em outras palavras, trata-se de um constructo conceitual constituído por explicações apreendidas no movimento, ou seja, no processo de mudanças, contradições e relações entre o todo e suas partes em que o real apresenta-se e pode ser explicado. Logo, categoria não é uma definição, mas sim uma delimitação daquilo que se pretende estudar.

Prosseguindo com a intenção de compreendermos o sujeito, a partir das suas múltiplas significações, continuaremos a apresentar as categorias de análise que servirão de base para o nosso estudo.

Podemos dizer que mediação é uma categoria metodológica que permeia as demais categorias, pois permite uma ampla e dinâmica articulação do real por carregar em si a materialidade e as contradições que o constituem. São as diferentes mediações que imprimem a marca de humanidade no sujeito. Dessa forma, a maneira como o homem conhece o mundo é sempre mediada. A mediação é, portanto, a interposição dada entre o homem e o objeto a ser conhecido.

É importante destacar que a categoria mediação não pode ser compreendida apenas com a função de ligar dois elementos, mas sim de ser o centro organizador desta relação. “Na relação mediada, homem e mundo estão contidos um no outro, não se limitando a ser o reflexo um do outro, pois ambos não existem de forma isolada, ao contrário, estão em permanente relação constitutiva”. (AGUIAR; LIEBESNEY; MARCHESAN; SANCHEZ, 2009, p. 58)

Severino (2001, p. 44) acrescenta:

Mediação é uma instância que relaciona objetos, processos, situações entre si; a partir daí, o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro, que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude.

Como categoria dialética de compreensão do mundo, a mediação é entendida como constitutiva do ser humano, pois permite uma apreensão do real que rompe com as dicotomias e aponta processos.

Outra categoria de vital importância para a Psicologia Sócio-Histórica é a categoria trabalho, porque é a partir da atividade consciente de transformação do mundo que o ser humano adquiriu o reflexo consciente da realidade e desenvolveu suas funções psíquicas superiores. VYGOTSKY, 1995 [1931], (*apud* FURTADO; SVARTMAN, 2009) A partir desse marco, o homem adquiriu a capacidade de simbolizar, passou a utilizar os signos, ou seja, os instrumentos simbólicos, para se formar coletivamente no campo da cultura.

O homem constrói sua existência a partir de uma ação sobre a realidade, que tem por objetivo satisfazer suas necessidades. Essa ação e essas necessidades têm uma característica fundamental: são sociais e produzidas historicamente em sociedade. Assim sendo, as necessidades básicas do homem não são apenas biológicas, pois ao surgirem elas são imediatamente socializadas. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001)

Por meio da atividade, o homem produz o necessário para satisfazer suas necessidades. A atividade de cada sujeito, ou seja, sua ação particular, é determinada e definida pela forma como a sociedade se organiza para o

trabalho. Nesse aspecto, o trabalho é a atividade básica do homem, entendido como a transformação da natureza para a produção da existência humana; o trabalho só é possível em sociedade. Portanto, o trabalho só pode ser entendido dentro de relações sociais determinadas, são essas relações que definem o lugar de cada indivíduo e a sua atividade. Por isso o homem é um ser ativo e social. (ibid., 2001)

Isso significa que é impossível compreender a própria formação do homem sem observar o meio real no qual se desenvolve social e historicamente por meio da atividade. Suas experiências são mediadas pelas formas concretas em que a atividade está organizada socialmente.

O fenômeno da disputa, dos interesses de classe e dos interesses de grupos, na maior parte das vezes, não se dá de forma clara e aberta, mas camuflada pelo processo de reprodução das relações de produção. (FURTADO; SVARTMAN, 2009)

A produção da riqueza e o mercado sob o capital têm sua organização baseada na inserção individual, em que cada um deve negociar sua própria força de trabalho e cada um deve tornar-se um consumidor. Desse modo, a individualidade é marca e conquista do capitalismo, dada sua forma de organização e produção social. (BOCK, GONÇALVES, 2009) Como o indivíduo é uma forma de subjetivação, ou seja, de apropriação dessas demandas sociais e individuais, são esses contornos neoliberais que vão nutrindo de significações o modo de ser do sujeito contemporâneo.

De acordo com as autoras (ibid.), a dimensão subjetiva da desigualdade social se materializa por meio dos sujeitos que caracterizam e constituem o fenômeno. Por esse motivo, não podemos pensar de modo dicotômico, como se desigualdade social e constituição do sujeito não se comunicassem. A desigualdade é produzida pela divisão da sociedade em classes, pela divisão desigual da riqueza produzida, pela determinação de lugares diferentes a serem ocupados por diferentes grupos sociais na organização que define as formas de produção e distribuição de riquezas. Sendo assim, “os processos

sociais que implicam produção de alienação e ideologia se tornam mediações constitutivas da dimensão subjetiva”. (ibid., p.150)

De acordo com Furtado e Svartman (2009), isso quer dizer que a atividade deriva da forma como os seres humanos passaram a transformar conscientemente a natureza, isto é, o trabalho humano. Essa atividade não se reduz somente ao trabalho formal; ela passa a ser a relação de ação concreta no mundo. A atividade nasce com o trabalho, mas por meio da própria ação concreta e consciente dos seres humanos se coloca para além do trabalho, isso é o que nos diferencia e nos torna humanos definitivamente.

A relação dialética do ser humano com a natureza, por meio da atividade consciente, produz relações de sociabilidade e de cultura. Ao produzir os meios de sobrevivência e construir seu mundo, o homem não age de modo natural; antes, desenvolve potencialidades e formas de relacionamento entre os homens, cria formas de compreender a natureza e a si mesmo, cria e apropria-se da sua história. (FURTADO; SVARTMAN, 2009)

Se o sentido é o campo da singularidade humana, a atividade é sua particularidade. É na atividade que se configuram a dimensão histórica do campo dos significados, por meio da ação concreta, e a singularidade das escolhas possíveis dos repertórios da cultura, que constitui o contorno peculiar de cada pessoa. (ibid., p. 83)

Considerando o objetivo de apresentarmos as categorias de análise que dão suporte ao desenvolvimento deste estudo, abrimos espaço para mais duas categorias, que se apresentam articuladas e são fundamentais para a compreensão da constituição do sujeito: sentido e significado, pensamento e linguagem.

O entendimento dessas categorias possibilita acessar elementos da subjetividade, de modo a superar compreensões compartimentadas e dar visibilidade à dimensão subjetiva da realidade.

Para Vygotsky (2001), o pensamento engloba vários processos, dentre os quais a memória, a cognição e o afeto. No entanto, esses processos não se

fundem. O autor aponta que o pensamento não é simplesmente materializado no ato da fala, pois esta não se apresenta apenas como um momento no qual o pensamento, até então silencioso, se revela. O pensamento se realiza na fala. É o significado que faz a mediação entre o pensamento e a linguagem. O desenvolvimento da linguagem, produzida social e historicamente, e dos significados, permite uma representação da realidade no pensamento.

Aguiar e Ozella (2006) acrescentam que para que se possa compreender o pensamento, entendido sempre como emocionado, é necessário analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado e, ao apreender o significado da palavra, entendemos o movimento do pensamento. Portanto, o pensamento passa por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a inferir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido.

Precisamos ressaltar que esse movimento de internalização não se configura apenas nas dimensões cognitivas e intelectuais, há também uma dimensão emocional. Portanto, a consciência abriga também a emoção, integrada à linguagem e ao pensamento. A partir desse momento, fica claro o caráter integrativo entre as dimensões afetivas e cognitivas, que deve ser considerado ao compreender os processos constitutivos do sujeito. A afetividade, traduzida em emoções, integra-se à dimensão cognitiva do pensamento. Com isso, podemos dizer que o pensamento carrega as emoções. (ibid., 2006)

Para compreendermos as categorias significado e sentido faz-se necessário lembrarmos que o pensamento se realiza na palavra, que por sua vez, é carregada de significações. Dessa forma, as categorias destacadas cumprem o papel de dar visibilidade a uma importante zona do real, isto é, como construções intelectivas abstratas, carregam a materialidade e as contradições presentes no real, condensando aspectos dessa realidade e, assim, destacando-os e elevando-os. (AGUIAR; LIEBESNEY; MARCHESAN; SANCHEZ, 2009).

Segundo Vygotsky (2001), a significação é a atividade mais geral e fundamental do ser humano, é a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico, vejamos:

Significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode conter; já no campo psicológico, é uma generalização um conceito. Os significados são produções históricas, sociais, relativamente estáveis e, por serem compartilhados, são eles que permitem a comunicação entre os homens, além de serem fundamentais para a constituição do psiquismo. (VYGOTSKY, 20001, p. 94)

Com base nessa visão, os significados referem-se aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades. Na intenção de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida, entretanto, sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, poderemos caminhar para zonas mais instáveis, fluídas e profundas, ou seja, os sentidos. (AGUIAR; OZELLA, 2006)

Os autores acrescentam que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade. Logo, os sentidos constituem-se a partir de complexas reorganizações e arranjos em que a vivência afetiva e cognitiva está totalmente imbricada e mobilizada. Com isso, dizemos que o sentido se refere à totalidade do sujeito histórico e à sua condição vital.

Nesse ponto, garantir o espaço da historicidade na nossa discussão se mostra fundamental, já que a mesma se contrapõe à concepção de sujeito universal. O sujeito não se encontra cristalizado, ao contrário, se constitui a partir das demandas históricas e sociais, por isso a dimensão subjetiva a que nos referimos supõe a interface entre a subjetividade social e a subjetividade individual, já que as demandas sociais constituem elementos de sentido que nutrem a subjetividade individual.

O sentido subjetivo ou elementos de sentido podem ser definidos como unidade inseparável dos processos simbólicos e das emoções. O sentido subjetivo representa uma definição ontológica, a partir da integração de elementos de sentido, que emergem ante o desenvolvimento de uma atividade em diferentes áreas da vida. (REY, 2005b)

Por meio da categoria de sentido subjetivo pode-se explicar que o desenvolvimento da emocionalidade é resultado da convergência e da confrontação de elementos de sentido, constituídos na subjetividade individual como expressão histórica do sujeito e de outros aspectos que aparecem por meio de suas ações concretas nos processos de suas distintas atividades. (REY, 2005a, p. 21)

Ao considerar os processos constitutivos do homem, deve-se ter em mente a compreensão das dimensões humanas, das experiências vividas nas diferentes relações, nas quais serão identificados os processos de objetivação e subjetivação, entendida, a primeira, como a marca do homem na humanidade, a cultura e as coisas construídas por ele. Essa objetividade é sempre subjetivada ao considerarmos a experiência humana, sua relação com o mundo, vivenciada com toda a amplitude e complexidade do ser humano.

A partir da concepção da necessidade de superar a dicotomia indivíduo - sociedade e compreender a realidade a partir da ideia de que o movimento é dialético, portanto, as dimensões objetiva e subjetiva compõem âmbitos do mesmo processo de relação, a dimensão subjetiva se afasta de uma visão naturalizada ou de generalização do fenômeno psicológico. Do ponto de vista teórico, epistemológico e metodológico da Psicologia Sócio-Histórica:

(...) a subjetividade é apreendida como um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social. Mancebo (*apud* GONÇALVES, 2010, p.12)

Nossa intenção em oferecer os subsídios teóricos apresentados até o momento, é possibilitar a construção de um olhar de totalidade sobre o

fenômeno educativo, que, numa delimitação mais aproximada, pretende colocar o professor em cena, compreendendo a processualidade da sua trajetória tanto como sujeito, como enquanto ensinante<sup>3</sup>.

Segundo Scoz (2011), a questão da subjetividade e identidade na constituição da profissionalidade do professor vem sendo discutida com muita intensidade nas últimas décadas, ao se perceber que as diversas situações humanas no trabalho, na escola, na família e nos diferentes contextos sociais vividos pela sociedade contemporânea podem ser compreendidas quando analisadas a partir da constituição da subjetividade e da identidade. Tais situações permeiam o modo de estar no mundo e no trabalho humano, no caso do professor afetam suas perspectivas em relação à sua formação e suas formas de atuação profissional.

Certamente, vale recorrermos à afirmação de Bauman (2001), na medida em que as articulações dessa modernidade líquida não devem ser pensadas apenas como conexões simples e mecânicas. Ao contrário, elas se apresentam como uma engrenagem com complexos sistemas de causalidade, em que seus reflexos extrapolam os muros econômicos e alcançam as relações familiares, de consumo, educacionais, inclusive influenciando a dinâmica cultural.

O pressuposto aqui estabelecido é que a subjetividade humana é constituída a partir de uma integração complexa e contraditória, em que a subjetividade individual é ressignificada por meio da subjetividade social. Portanto, a construção de uma percepção crítica na ação educativa não se estrutura apenas nos espaços de educação formal, ao contrário, são também as tramas sociais, que refletem o paradigma dominante, que vão nutrindo a

---

<sup>3</sup> O conceito de ensinante foi desenvolvido por Alicia Fernández, cujas contribuições à psicopedagogia têm sido significativas. Segundo a autora, esse conceito carrega processualidade e mobilidade, pois se refere à dimensão subjetiva das relações de ensino e aprendizagem, em que quem ensina também aprende e quem aprende também é capaz de ensinar. Essa discussão encontra-se na obra: FERNANDEZ, A. *Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

concepção de mundo, de educação, de sociedade, além de outros conceitos que vão constituindo elementos de sentido na subjetividade individual.

A partir de então, a compreensão da dimensão política do fenômeno educativo ocorre num processo de construção em que a subjetividade social contribui de modo a emancipar, ou alienar, os processos de constituição da identidade docente.

Embora a objetividade e a subjetividade componham âmbitos do mesmo processo de relações, as condições objetivas em que a carreira docente se constitui já foram mais bem exploradas em outros trabalhos. Por isso, na discussão a seguir, pretendemos compreender, um pouco melhor, as condições subjetivas em que a docência se constitui.

### **1.1 Dimensão Subjetiva: a docência por outras lentes**

Como já apontamos na nossa primeira conversa, nos constituímos por meio dos vários outros que nos cercam, ou seja, é a partir do outro que passamos a ser alguém; é na e pela interação que nos apropriamos das variadas significações do mundo, é assim que nos tornamos humanos. Compartilhamos do pressuposto apresentado pela Psicologia Sócio-histórica, que tem seus fundamentos epistemológicos na tradição marxista, de que os fenômenos psicológicos se constituem a partir das condições sociais, econômicas, políticas, além dos seus aspectos singulares. É a partir dessa complexidade que buscamos refletir acerca da subjetividade docente.

Todos os dias a mídia publica alguma notícia sobre a má qualidade das escolas públicas brasileiras, quando não responsabiliza o desinteresse dos alunos, quase sempre culpabiliza os professores, inclusive, pelo desinteresse dos alunos. Nesse contexto, em que ora é considerado responsável pela má qualidade do ensino, ora é eleito redentor para enfrentar o desafio de oferecer uma educação de boa qualidade, o professor tem se constituído a partir de significações que são atravessadas por sentimentos de desvalorização, imobilização e, sobretudo, desencanto.

Vejamos como essa confluência de significações compõe a construção identitária, Dubar (*apud* PLACCO; SOUZA, 2006, pp. 21-22):

O que caracteriza o processo de construção de formas identitárias é uma tensão constante entre a atribuição e a pertença, ou seja, há um jogo de forças entre o que nos dizem que somos, como nos identificam, e o que sentimos e pensamos que somos, como nos definimos e nos identificamos. No caso do professor, essa questão assume grande relevância, se pensarmos no que se tem atribuído à função docente, à prática do professor, à sua formação e à sua responsabilidade nos resultados das aprendizagens dos alunos.

Na descrição a seguir, Arelaro (2011, p. 23) ilustra como as significações explicitadas aparecem no cotidiano dos professores:

[...] dirigentes municipais, estaduais ou federais para motivar os eventuais renitentes e teimosos professores aprovam legislações que condicionem os pequenos ganhos salariais ao desempenho de seus alunos nessas provas, elaboradas em nível central, e de forma padronizada, alegando que o “sucesso” dos alunos expressa – numa relação linear - a sua avaliação de desempenho e competência profissional, não é difícil imaginar que a adesão “espontânea” da maioria deles será real. Para completar divulguem-se na mídia os resultados obtidos por escola, por turma, por cidade, estabelecendo um permanente ranqueamento entre turmas, professores, cidades e estados, convidando-se os pais - e só neste caso – para acompanharem com atenção a posição que a escola/classe de seu filho ocupa nesta saudável “competição educacional”. Com uma proposta educacional deste tipo, que vem crescendo em todo o Brasil, inclusive com o apoio de empresários para que a competição entre pares se constitua na motivação do saber, pergunta-se: para que e para quem a ousadia – e o investimento financeiro – de uma formação de professores que tenha criatividade, na originalidade e na consistência a sua razão de ser?

A sensibilidade e a nitidez com que Arelaro denuncia o modo como as políticas públicas vêm se materializando são muito pertinentes, pois apontam as escolhas que o poder público tem feito ao pautar a agenda educacional. Observamos a construção de moldes relacionais alicerçados em competição, alienação, desresponsabilização do poder público e culpabilização individual. Precisamos permanecer atentos a essas construções, pois uma enorme

quantidade de discursos superficiais tenta silenciar os verdadeiros vetores que nos distanciam de uma educação de boa qualidade.

Ainda sobre o processo de construção identitária, Dubar (*apud* PLACCO; SOUZA, 2006, p.23) acrescenta:

Só é possível conceber o conceito de identidade na medida em que se restitui a relação de identidade para si e identidade para o outro como constituintes do processo de socialização. A identidade, então, corresponde ao resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.

Como não há natureza humana, não podemos pensar em sujeito universal. Portanto, são as condições objetivas e subjetivas que compõem a tarefa desafiadora e complexa da docência. Entendemos por condições objetivas aquelas relacionadas à realidade material dos professores e a constituição histórica desta, tanto no aspecto macro (orientações políticas e econômicas da sociedade, das políticas públicas educacionais etc.) como no micro (instituição em que trabalham, suas histórias de vida etc.); e as condições subjetivas aquelas referentes à constituição do psiquismo, como a estrutura da atividade (necessidades, motivos e fins) e da consciência (sentido e significado). (SILVA, 2007)

Ao propormos compreender a docência a partir da sua dimensão subjetiva, não desconsideramos as condições objetivas degradantes e adoecedoras que os professores enfrentam, o que inclui a implementação de políticas públicas inadequadas ou a ausência delas. Por outro lado, buscamos esclarecer como essas condições determinam a esfera subjetiva e como as percepções e os sentimentos dos professores, sobre essa realidade, determinam seu modo de vida e atuação profissional.

Daí a importância de reservarmos um espaço de discussão à atividade docente. Segundo Leontiev (*apud* SILVA, 2007, p. 28): [...] “a estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade

humana”. É na e pela atividade, especificamente um tipo de atividade, o trabalho, que se encontra a gênese da consciência e a possibilidade de compreender seu desenvolvimento.

No plano ontológico do ser social, a gênese da consciência e de seus conteúdos está na atividade do indivíduo. É precisamente essa possibilidade de o homem romper com os limites de sua natureza e produzir os meios para satisfazer suas necessidades, sejam as vitais ou as criadas ao longo do processo de apropriação da cultura, que o tornou capaz de interferir na dimensão filogenética. Esse aspecto é bastante conhecido na teoria de Marx e Engels (1979), de que o processo pelo qual o ser humano foi se diferenciando dos demais seres vivos tem seu fundamento objetivo no trabalho: atividade pela qual o homem, de modo intencional, transforma a natureza e a si próprio.

Dessa forma, a atividade se configura como um elemento importante na constituição do sistema psicológico, ela só existe porque está ligada às relações sociais, portanto está subordinada às condições de vida de cada sujeito na sociedade. Se a atividade só existe nas e pelas relações sociais, toda atividade é, inicialmente, prática externa, e, posteriormente, interna ao sujeito, isto é, psicológica. É por esse motivo que, quando o homem modifica sua realidade externa, também modifica sua dimensão interna; evidenciando assim a historicidade social e ontológica da humanidade. (SILVA, 2007)

Dito de outro modo, “é a atividade que garante que o processo entre o externo e o interno no sistema psicológico tenha base material e que o externo seja preponderante nessa relação”. (FURTADO; SVARTMAN, 2009, p. 82)

Como acrescenta Silva (2007), faz-se necessário diferenciar atividade e trabalho: atividade é a base material do psiquismo humano, já o trabalho é um tipo de atividade externa. A atividade como prática inicialmente externa tem um objeto que pode tanto orientar a atividade do sujeito como ser imagem mental do objeto, ou seja, prática interna. A constituição dessa imagem psíquica não é a simples transposição do plano externo para o interno, há uma internalização

da atividade externa que forma o plano interno, não de modo mecânico, mas a partir das experiências significadas e sentidas pelo sujeito.

É por esse motivo que julgamos pertinente refletir a respeito da dimensão subjetiva da atividade docente, a partir do modo como políticas públicas educacionais vêm oferecendo construção de significados aos professores, que, como já sinalizado pela professora Arelaro (2011), a pressão das mudanças sociais e a direção que o poder público tem escolhido oferecer como intervenção parece fragilizar e fragmentar, ainda mais, o exercício da docência.

O professor exerce uma atividade profissional, que pode ser inscrita nas profissões de “ajuda”, marcada pela relação face a face, quase permanente com o destinatário. Nessa atividade investe o professor toda a sua personalidade, o que justifica os elevadíssimos níveis de stress que acompanham a profissão, na medida em que os insucessos profissionais não podem deixar de ser sentidos, também, como insucessos pessoais. A consequência do fato de o professor ser, em primeiro lugar, uma pessoa, é que a natureza de sua atividade se define tanto por aquilo que ele sabe, como por aquilo que ele é. Canário (*apud* MARTINS, 2007, p. 20)

Consideramos, então, que a subjetividade do professor se constitui como uma dimensão essencial de seu trabalho, composta de significações oriundas da sua história de vida, do seu processo formativo e do modo como se reconhece profissionalmente. Isso nos interessa, já que temos a hipótese de que a atividade docente vem sofrendo um esvaziamento, sobretudo se levarmos em conta a concepção produtivista e concorrencial com que as políticas para o setor vêm sendo elaboradas.

Para melhor compreendermos a estrutura da atividade, é importante acrescentar algumas considerações sobre mais duas categorias: necessidade e motivo. De acordo com Aguiar et al. (2009), a necessidade se refere a um estado dinâmico, de mobilização do sujeito e se constitui na relação histórica dele com o mundo social, mas não de modo intencional. Nesse processo, o sujeito é afetado pelo mundo, mesmo sem ter controle sobre isso, de modo involuntário, mas que, mesmo assim, o constitui.

A essencialidade do aspecto emocional dessa categoria é afirmada por Davidov (*apud* *ibid.* p.66): “as emoções são inseparáveis das necessidades. Enquanto discutimos uma certa emoção, nós sempre identificamos a necessidade sobre a qual se baseia a emoção”.

No entanto, as necessidades não dão uma direção à nossa atividade; elas nos mobilizam, mas o movimento em direção ao atendimento às nossas necessidades só se completará quando significarmos algo do mundo social que atenda às nossas necessidades, ou seja, apontarmos o motivo da nossa ação. É por meio da atividade social que constituímos nossos motivos, entendidos como geradores de sentidos.

Os sentidos se constituem nessas relações, nesse movimento de sermos afetados afetiva e cognitivamente, de nos mobilizarmos, constituirmos necessidades, vontades e, finalmente, encontrarmos/significarmos algo que nos satisfaça, e, portanto, nos motive. (AGUIAR; LIEBESNY; MARCHESAN; SANCHEZ, 2009, p.67)

Segundo os autores (*Ibid.*), os motivos, sejam eles fatos sociais, situações ou objetos, de algum modo são depositários e condensam afetos, crenças, valores do sujeito, que assim os vê e os sente. Desse modo, dizemos que os motivos, ao mesmo tempo em que geram sentidos, os mantêm de forma camuflada, não os revelam de forma clara. Por meio dos motivos temos mais condições de apreendermos as tendências afetivo-volitivas, capazes de responder o porquê das ações do sujeito.

Se a gênese da consciência é encontrada na atividade e, se essa consciência se constitui por meio de variadas significações, então essas são categorias importantes para entendermos a constituição da profissionalidade docente, sobretudo a capacidade crítico-reflexiva que essa função social exige. Por outro lado, o seu par dialético, a alienação, também nos interessa, já que os processos de fragilização apontados podem favorecer a construção de significações em que o professor não mais se reconheça enquanto agente de transformação, pois passa a enxergar-se como estrangeiro de si próprio.

Entendemos por consciência o reflexo psíquico estável da realidade concreta, o que permite distinção pelo sujeito das dimensões subjetiva e objetiva da vida real. O reflexo a que nos referimos não é compreendido como reação natural e imediata do organismo ou como simples transposição da esfera objetiva para a subjetiva. Ao contrário, esse reflexo se apresenta como um mecanismo que, por meio de conceitos e significados elaborados socialmente e expressos na linguagem, permite ao indivíduo construir a realidade objetiva internamente, de modo singular. Dessa forma, a consciência que é a concretização histórica do psiquismo é caracterizada pelo conteúdo sensível, o significado e o sentido pessoal, que encontram na atividade sua própria gênese e determinação dinâmica. (SILVA, 2007)

De acordo com Vygotsky (*apud* FURTADO; SVARTMAN, 2009), é com o aparecimento da consciência que a espécie humana passou a combinar as formas naturais de evolução com as formas históricas – da sua própria história. Com maior apropriação dos processos históricos e a produção representada pelas formações econômicas e sociais, que permitiram o controle da produção e a constituição da cultura humana, as formas históricas de evolução acabaram se impondo sobre as formas naturais, o que significa que a humanidade interfere em sua própria história natural.

Dessa forma, é na base desse rompimento com as barreiras biológicas que o homem foi capaz de desenvolver novas funções cognitivas como o pensamento e o raciocínio, condições para a intencionalidade, para o ser consciente. Sendo considerada como elemento central da constituição do psiquismo humano, a práxis permite ao homem se afirmar no mundo, modificar a sua realidade e a si mesmo por meio de uma tríplice orientação: o que fazer, para que fazer e como fazer, efetivando-se em condições sociais coletivas. (MARTINS, 2007)

A consciência como define a Psicologia Sócio-Histórica está para além da sua expressão individual. Ela é ao mesmo tempo o que nos constitui como sujeitos e como ser social. A partir das considerações de Rey (2005b), o social e o individual não constituem uma dicotomia, nem se excluem reciprocamente,

ao contrário, constituem uma categoria complexa, em que a premissa da universalidade é superada pelo esforço epistemológico, teórico e metodológico em reconhecer a gênese histórico-social da subjetividade.

Portanto, são as relações que estabelecemos com o mundo, ao longo da nossa existência, que vão nutrindo de elementos de sentido nossa subjetividade. Compreender o sujeito como um ser histórico é levar em conta que a subjetividade individual se constitui na confluência de uma série de práticas sociais que operam sobre o sujeito e, diante das quais, o sujeito também atua e se modifica.

A subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história. (REY, 2005b, p. 205)

Por meio dos sentidos e significados, a consciência permite ao sujeito construir internamente, de modo singular, a realidade objetiva. Logo, a consciência tem uma condição mais estável que reúne nossas crenças, valores e que Rey (ibid.), denomina de configuração subjetiva social. É nessa configuração que buscamos nossas referências de mundo e pautamos nossas ações.

A ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual. Entretanto, essa subjetividade individual está constituída em um sujeito ativo, cuja trajetória diferenciada é geradora de sentidos e significações que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais que se convertem em elementos de sentido contraditórios com o *status quo* dominante nos espaços sociais nos quais o sujeito atua. Esta condição de integração e ruptura, de constituído e constituinte que caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social, é um dos processos característicos do desenvolvimento humano. (REY, 2005b, p. 207)

Assim, a consciência aparece como duplo fenômeno, o de caráter psicológico, como instituição de subjetividade individual e recurso do sujeito

para seu posicionamento no mundo, e o de caráter social, como constituição da subjetividade social e recurso coletivo de referência para a compreensão de um determinado momento histórico. Como referência de significados, a consciência significa a cultura, o social, os fenômenos, as relação de classes, significados constituídos na vivência e na inserção concreta do sujeito no mundo. As relações de produção e o momento histórico interferem diretamente sobre o processo de construção do repertório da consciência. (FURTADO; SVARTMAN, 2009)

Como afirma Bock (2009), só podemos falar do sujeito se levarmos em conta suas condições de vida, seu trabalho e a cultura que o constitui. Se não assumirmos essa posição, fazemos apenas ideologia e não falamos nada.

Isso significa afirmar que precisamos compreender a história, o sujeito e suas vicissitudes por meio das contradições. A categoria contradição apresenta-se como base de uma metodologia dialética, é um momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento originário do real.

A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. Negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, representando-o de modo linear e mecânico. (CURY, 1995, p.27)

É considerando esse movimento contraditório que podemos expor aquilo que o discurso dominante oculta. O discurso ideológico<sup>4</sup> busca uma representação homogênea da sociedade, que tem por finalidade ocultar a divisão social de classes, a fim de que as concepções dominantes sejam consideradas como as únicas verdadeiras.

Por isso Rey (2005b) aponta que as formas de subjetivação das diferenças individuais têm muito a ver com os modelos dominantes de

---

<sup>4</sup> Para Marx, toda ideologia tem por tarefa essencial justificar a divisão social do trabalho e dissimular a luta de classes. É um sistema teórico ilusório e não falso, ou seja, desenvolve uma representação ilusória desempenhando um papel mistificador, quase sempre inconsciente. Na relação com a realidade, a ideologia serve para construir um sistema teórico que camufla e justifica a dominação de classe. Marx (*apud* CHARLOT, 1986, p. 18)

subjetividade social. A subjetividade está implicada numa processualidade geradora permanente, que não anula as variadas significações construídas, ao contrário, são essas múltiplas significações que constituem o sujeito e se ressignificam em seus diferentes espaços sociais.

Desse modo, os interesses de classe, na maior parte das situações, não estão apresentados de forma aberta, mas camuflados pelo processo de reprodução das relações de produção. A dinâmica econômica e o interesse pelo resultado do processo produtivo obscurecem a possibilidade de interpretação dos fenômenos sociais e produz uma espécie de falsa consciência, o que inviabiliza compreender os fenômenos em sua totalidade. Esse modo míope de enxergar o mundo dificulta a superação das formas de dominação, fazendo com que a concepção de um grupo se consolide como valor universal. (FURTADO; SVARTMAN, 2009)

A partir dessa condição, os professores necessitam construir recursos intelectuais comprometidos com uma reflexão crítica, sobretudo os que atuam na rede pública de ensino, em áreas de alta vulnerabilidade social. Captar essa realidade contraditória é premissa básica para uma atuação comprometida, diferenciada, a ponto de possibilitar tecer com a sua comunidade o entendimento de que, parafraseando Gramsci (1978), para além do trabalho manual ou intelectual está o nível de consciência crítica que se é capaz de construir.

A partir das contribuições de Marx (*apud* FURTADO; SVARTMAN, 2009), a relação entre atividade e consciência, tal como se desenvolve no modo de produção capitalista, pode ser mediada por uma reflexão crítica, que busca por transformações sociais, ou pode se configurar de modo limitado, ocultando a realidade e gerando alienação.

A consciência é aqui entendida como vida operativa, por meio da atividade planejada, consciente, de transformação e apropriação do mundo junto aos outros. Ao contrário, a alienação é justamente o oposto dessa condição, o modelo capitalista gera sujeitos autômatos, dispersos, sem ligação

entre si e o produto do seu trabalho, o que os une é apenas o cálculo da rentabilidade. “A finalidade da reprodução do capital se separa e domina o sentido produtivo”. (FURTADO; SVARTMAN, 2009, p. 89)

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica. (MARX, 2008, p.160)

Em circunstâncias de alienação, o produto do trabalho já não mais pertence ao trabalhador, não é engrandecimento de si. Alienado do produto do seu trabalho, do processo de produção e de sua vida genérica, o homem torna-se estrangeiro de si mesmo. “Ao ser convertido em mercadoria, mercantis tornam-se suas relações e, desprovido de sua essência humana, torna-se incapaz de apreender a essência do outro”. (MARTINS, 2007, p. 57)

É esta questão que articula nosso trabalho: o que acontecerá com a docência se ela continuar sendo significada a partir de concepções produtivistas e concorrenciais? Não temos uma resposta definitiva, mas a partir das considerações já elaboradas, podemos fazer algumas aproximações. Dentre elas a de que algumas políticas públicas<sup>5</sup> vêm separando educação e realidade social, transformando os problemas da educação em problemas autônomos, ocultando as desigualdades. Essas mesmas políticas também podem estar transformando os professores em trabalhadores autômatos, isto é, tarefeiros, incrédulos em seus representantes de classe, distantes dos seus pares e, sobretudo, desencantados pelo produto do seu trabalho, que é a formação humana.

Nos próximos capítulos trataremos para a nossa discussão as condições objetivas e subjetivas que atravessam a elaboração das políticas públicas educacionais, enfatizando, principalmente, o modo como essas políticas geram significações acerca da valorização ou desvalorização da carreira do professor.

---

<sup>5</sup> Essas políticas serão abordadas no próximo Capítulo.

## **CAPÍTULO II - POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO:** **CONSIDERAÇÕES GERAIS**

Considerando que as políticas públicas geram visibilidade aos processos políticos e, que, portanto, representam um compromisso público para atender as demandas de diversas áreas, inclusive, priorizando as que estão voltadas à satisfação das necessidades básicas do ser humano. Logo, essa discussão tem interesse em evidenciar a importância que as políticas públicas em educação assumem como estratégia de contemplação de direitos e, principalmente, de diminuição da desigualdade social.

Tendo em vista que enxergamos as políticas públicas por meio das lentes da Psicologia Sócio-Histórica, não poderíamos compreendê-las de modo linear, nem estático. Ao contrário, assim como os demais fenômenos, as políticas públicas devem ser consideradas a partir de um movimento dialético, portanto, contraditório, que se modifica e constrói suas significações por meio da organização das forças produtivas.

Ao traçarmos algumas considerações sobre as políticas públicas em educação, buscamos evidenciar as relações de poder que as compõem. Ao escolhermos algumas dessas políticas, trazemos à nossa discussão a realidade histórica em que elas estão inseridas, por isso precisamos refletir sobre as demandas sociais, políticas e econômicas do seu contexto. Por outro lado, à comunidade escolar, sobretudo, aos professores, juntamente com alguns textos das políticas públicas oficiais, foi destinada maior concentração de trabalho ao tentarmos compreender como esses últimos compõem elementos de significação na constituição da subjetividade docente.

Segundo Arroyo (2010), a relação entre educação e desigualdade tem sido alvo de formulação de políticas públicas, que, ao longo das últimas décadas, tem modificado suas preocupações. As pesquisas, avaliações e as análises das políticas têm se concentrado no entendimento e superação das desigualdades no próprio campo da educação escolar: analfabetismo, baixa

escolarização, defasagens, evasões, repetências, entre outras. Na década de 90, o foco estava em garantir acesso das crianças à escola e permanência nela; mais adiante, essa preocupação transferiu-se às desigualdades de aprendizagem. Corroboram com essa afirmação os indicadores do INEP, que apontam que entre 2004 e 2005 o Brasil apresentava 6,9% de taxa de evasão e 21,1% e 20,1%, respectivamente, de taxa de repetência, no Ensino Fundamental. (BRASIL, Relatório de Observação n. 2 – As Desigualdades na Escolarização do Brasil, 2007)

Temos avançado em mostrar as estreitas relações entre educação e desigualdade. O pensamento sócio-pedagógico mais crítico das últimas décadas tem levado as análises das desigualdades educacionais para além dos supostos determinantes intra-escola e intra-sistema, para os determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça, etnia, entre outros. Avançamos também na reflexão das determinações dos padrões de poder, trabalho, acumulação, concentração-exclusão da terra e renda. Atualmente, é possível conhecermos mais sobre como esse conjunto de desigualdades históricas condiciona as desigualdades educacionais. (ARROYO, 2010)

No entanto, toda essa compreensão ainda não conseguiu sensibilizar, o suficiente, órgãos gestores, de planejamento, formulação de políticas e de avaliações. O foco continua na exposição das desigualdades escolares e na denúncia dos fatores intra-escolares como responsáveis pelos indicadores negativos da qualidade do ensino. (ibid.)

A responsabilização dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, acima de tudo, professores e alunos, por um sistema de ensino infausto, tornou-se argumento simplista e de cunho neoliberal<sup>6</sup>, já que transfere a responsabilidade compartilhada por um ensino de boa qualidade, que é de todos, inclusive, do Estado, exclusivamente aos indivíduos.

A relação entre educação e desigualdades tão abstrata e genérica exige ser recolocada na concretude dos coletivos feitos desiguais, reagindo às desigualdades e se apresentando

---

<sup>6</sup> Trataremos desse conceito no Capítulo 3.

e afirmando como sujeitos políticos, de políticas, de afirmações positivas. (ARROYO, 2010, p. 03)

De acordo com Souza (2011), esse mesmo caminho de reflexão crítica tem trilhado a Psicologia. Embora a discussão referente a essa temática seja recente nessa área do conhecimento, datada de pouco mais de vinte anos aqui no Brasil, um divisor de águas para o estudo dessa questão foi a tese de doutorado de Maria Helena de Souza Patto, defendida em 1981 pela Universidade de São Paulo e publicada em livro com o título: *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. Neste trabalho, Patto apresenta as principais filiações teóricas das práticas psicológicas levadas a efeito na escola, as explicações sobre as dificuldades escolares e o modo como a Psicologia vinha contribuindo pouco com o processo de avanço na melhoria da qualidade da escola. A autora constatou, também, que os principais prejudicados nesse modelo de interpretação do fenômeno educativo eram as crianças oriundas das classes menos favorecidas.

A partir dessa reflexão e, de outras oriundas da Psicologia Social, desde o final dos anos 80 a Psicologia inaugurou um novo discurso: o do compromisso social. Essa posição significou, sem dúvida, um rompimento com um trajeto e um projeto de Psicologia que se estruturaram no Brasil. (GONÇALVES, 2010). A partir dessa postura assumida pela Psicologia, a leitura da realidade, inclusive, a escolar, passou a receber novos enfoques, outros questionamentos e os trabalhos de pesquisa na área passaram a apontar o lugar social da Psicologia dentro da educação.

Nessa realidade político-nacional, bastante propícia para discussão teórico-metodológica em uma perspectiva emancipatória, algumas políticas públicas importantes, principalmente no que diz respeito às políticas de garantia de direitos sociais, passaram a ganhar força. Nesse mesmo contexto, intensificaram-se os movimentos sociais pela redemocratização do Estado brasileiro, tais como: movimentos de trabalhadores metalúrgicos, movimentos de professores, movimento pelas eleições diretas em todos os níveis e cargos de representação política, além da rearticulação dos partidos políticos. No bojo

dessas discussões, lutava-se por uma nova Constituição, que retirasse do cenário legislativo qualquer vestígio autoritário, oriundo dos mais de vinte anos de Ditadura Militar. (SOUZA, 2011)

A Constituição de 1988, denominada de “Constituição Cidadã”, abriu caminhos para a institucionalização dos espaços democráticos, na recuperação dos direitos civis e sociais. A ela seguem-se a Declaração de Educação para Todos - Jomtien (1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Salamanca (1994), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Essas são algumas das mais importantes iniciativas internacionais e nacionais de introdução a mudanças estruturais nas relações sociais e civis no campo dos avanços dos direitos humanos, civis e sociais. (ibid.)

A partir do panorama apresentado, a respeito dos aspectos mais gerais que antecederam as políticas públicas em educação que abordaremos neste trabalho, trataremos agora de como esse processo de redemocratização do Estado, da descentralização do poder para os Municípios e Estados, culminou em processos autônomos de planejamento e gestão das políticas educacionais.

Nesse contexto, o Estado de São Paulo, em função de sua história de participação no cenário educacional, força econômica, constituição de um grande número de universidades, além de possuir condições para criar centros de pesquisa e de avaliação educacional, passou a assumir lugar de destaque no que tange às políticas públicas educacionais. Segundo Souza (2011), o Estado de São Paulo tornou-se o lugar em que a maioria das propostas que hoje estão presentes no Brasil foram gestadas e implementadas, quer de forma experimental, quer enquanto rede estadual ou municipal de ensino.

Assim, pesquisar sobre as políticas públicas educacionais é observar que, desde os anos 80, a educação está sendo atravessada por um conjunto de propostas e reformas educacionais. No entanto, de acordo com Gadotti (2011), em que pese alguns avanços, ainda somos um país muito atrasado no

que se refere à extensão do direito à educação. Convivemos com uma pesada herança histórica de atraso que vem desde o Brasil colônia.

Embora o processo de redemocratização, já apontado, tenha trazido à educação inestimáveis avanços, como a autonomia universitária, a manutenção do sistema público de ensino, entre outros, também nos trouxe alguns aspectos conflitantes, como educação livre à iniciativa privada, processos autônomos designados aos Estados e Municípios no que diz respeito ao planejamento e gestão do sistema de ensino, o que gerou a ausência de um sistema nacional de educação. (PEIXOTO, 2004)

Sobre essa questão, acrescenta Gadotti (2011, p. 6):

Uma das causas do atraso do sistema educacional brasileiro repousa na nossa estrutura federativa: temos quase seis mil sistemas ou redes de ensino. A União se ocupa do Ensino Superior, os Estados do Ensino Médio e os Municípios da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Esses entes federados não costumam dialogar entre si quando se trata de educação. Por isso a Conferência Nacional de Educação (2009-2010) apontou como ponto nevrálgico a necessidade de um “sistema nacional articulado”, como proposto pela Constituição de 1988, quando previa o “regime de colaboração” em artigo até hoje não regulamentado. A União não conseguiu, até agora, articular o sistema. Daí decorre também o nepotismo, o patrimonialismo – muito evidente na indicação política dos dirigentes das escolas – o clientelismo e a corrupção.

Como afirma o autor (ibid.), contribuem com a qualidade ruim do sistema de ensino a crônica falta de recursos, políticas educacionais equivocadas e desvinculadas dos sujeitos que compõem a realidade educacional, abertura à iniciativa privada – com poucos critérios, além da disparidade entre os entes federativos.

Por outro lado, reconhecemos que, embora algumas políticas ou a ausência delas tenham gerado frustrações, outras representaram conquistas e geraram esperanças. Ao longo dessas últimas décadas, além das políticas já apontadas, também contamos com a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério), que foi instituído por Emenda Constitucional em setembro de 1996, e regulamentado por Lei no mesmo ano e por Decreto em 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

Embora tenha representado grande avanço e geração de recursos no nível de Ensino Fundamental, verificou-se que essa distribuição era insuficiente, já que não se estendia aos demais níveis de ensino, por isso de janeiro de 2007 até 2020 o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Essa política representa um importante compromisso da União com a educação básica, na medida em que aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais. Além disso, materializa a visão sistêmica da educação, pois financia todas as etapas da educação básica e reserva recursos para os programas direcionados a jovens e adultos. (BRASIL/MEC, 2012)

Outra conquista importante foi a Emenda Constitucional 59/2009 que determinou o fim gradual da incidência da desvinculação das receitas da União (DRU) sobre os recursos federais para a educação, o que aumentou o orçamento destinado ao setor. Dentre outras conquistas, a emenda determinou a ampliação da obrigatoriedade do ensino para todas as etapas da educação básica, prevendo a universalização do atendimento também na educação infantil e no ensino médio. Essa universalização deve ser implementada por estados e municípios, com o apoio do Ministério da Educação, até 2016. (BRASIL/MEC, 2009)

Mais uma conquista que merece destaque, mas tem avançado de modo tímido, é a Lei Federal 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Apesar do piso nacional dos professores estar na pauta da sociedade, a educação, sobretudo a carreira do magistério, ainda não é tratada com prioridade. Isso pode ser sentido na resistência dos prefeitos e governadores a pagar o piso, que tem

ocasionado duras greves e incansáveis movimentos de reivindicação, já que, além do tripé formação, carreira e salário, os professores ainda sofrem com precárias condições de trabalho. (CNTE, 2012)

Mesmo sendo fruto de ampla movimentação dos educadores e da sociedade civil organizada, o piso salarial nacional do magistério tramitou por muitos meses no Congresso Nacional, o que por si só já demonstra a falta de interesse com que o tema vinha sendo tratado. Ademais, o fato de termos aprovado a Lei do Piso não significou o fim da luta, haja vista a necessidade de interferência jurídica na questão, devido a alguns gestores, de vários municípios e estados, apontarem a impossibilidade da aplicação do piso mediante impacto negativo nos cofres públicos. O movimento dos gestores, contrário à Lei do Piso, teve como resposta o indeferimento total dos seus pedidos; a consolidação da legalidade do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica foi deferida.

Aproveitando o enfoque dado à carreira do magistério, teceremos algumas considerações acerca dessa trajetória de busca pela valorização docente no Brasil. De acordo com Romanelli (*apud* LIRA, 2011), o aumento da demanda escolar, impulsionada pelo ritmo acelerado do processo de urbanização dado à industrialização após a I Guerra Mundial e acentuada depois de 1930, gerou novos rumos à educação. No entanto, esses rumos não colocaram a educação nos trilhos da qualidade, nem da valorização do magistério. O ensino primário público se expandiu, mas à custa da contenção dos salários dos professores e da dobra da jornada de trabalho. Neste cenário, ainda contavam os professores não assalariados, oriundos das escolas religiosas. Eram poucos os que detinham bons salários, esses estavam ligados à classe política e econômica dirigente.

Essa realidade econômica e social gerava cada vez mais o aumento da demanda escolar, o que fez com que o poder público se preocupasse com o aumento das matrículas, sem designar recursos necessários a essa expansão. Dessa forma, houve a expansão do ensino de forma precária, elevação no

número de contratações de professores e uma desatualização dos salários.  
(Ibid)

Como veremos a seguir, muitas das queixas sobre a ausência da valorização do professor não são atuais. Ao contrário, se arrastam historicamente há pelo menos meio século.

A expansão da escolarização pode ser antevista no próprio crescimento vegetativo e imigratório que se traduzem em taxas de aumento demográfico da população brasileira de 1900 a 1950. A industrialização acelerou a migração campo-cidade e fortaleceu a demanda por escolarização (1920 – 1970). Segundo Monlevade (2000), o aumento de matrículas exigiu a multiplicação de postos de trabalho docente em ritmo superior ao crescimento de arrecadação de impostos disponíveis para o pagamento de vencimentos dos mesmos (1950-1990) e refletindo na baixa do salário dos professores concomitante à espiral inflacionária, comprime a função docente para o regime de 20 horas semanais, permitindo multi-jornadas ou multi-empregos. Surge um profissional que necessita dar aulas em vários estabelecimentos educacionais para complementação salarial, submetendo-se a trabalhar em salas superlotadas, em condições precárias. (LIRA, 2011, p. 2)

As condições descritas denunciam o início do processo de massificação da escola brasileira, bem como o modo como a carreira do magistério foi se constituindo. A legitimação e a legalização das políticas de valorização do professor só apareceram em 1988, com a Constituição Federal Brasileira.

Essa Constituição reconheceu a importância da valorização do magistério público como condição de melhorar a qualidade da educação brasileira. O artigo 206 inciso V aponta a urgência e a necessidade de se estabelecer alguns princípios que deverão ser incorporados ao Estatuto do Magistério, visando proporcionar condições dignas e de melhor remuneração profissional com o propósito de reverter o processo social de desvalorização do professor.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: V – valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma, da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos,

assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988)

De acordo com Lira (2011), a valorização do magistério na Carta Magna é compreendida pela necessidade de profissionalização dos trabalhadores em educação e se estrutura na garantia da construção de carreiras com piso salarial profissional determinado nacionalmente. Os constituintes indicaram três caminhos para a conquista da valorização profissional: a necessidade de uma titulação acadêmica de qualidade que habilite para superação de provas e ingressos; o enquadramento profissional numa carreira que supõe estabilidade e progressão; a proteção e valorização salarial, por meio de um piso profissional para os membros do magistério público.

Além disso, as duas conferências já citadas, Declaração de Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994), também anunciaram algumas iniciativas voltadas à valorização do professor, das quais o governo brasileiro participou, com mais 155 países, na elaboração de diretrizes para reformas educacionais voltadas aos países em desenvolvimento. Nessa conferência de 1994, foi assinado o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação pelo ministro da Educação e da Cultura e diversas entidades representativas dos professores, dentre elas a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Em 1996, por meio da Resolução nº. 3, o Conselho Nacional de Educação (CNE) também se pronunciou com relação à valorização dos profissionais da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/ nº. 9.394/96), construída a partir da realidade descrita, reforça a importância da valorização do professor vista como necessária para garantir uma educação de boa qualidade:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996)

Dentre os pontos defendidos pelos documentos descritos, estava a criação de um fundo destinado ao financiamento de todas as etapas da educação básica, o que se iniciou com a criação do FUNDEF, mas só se consolidou, mais adiante, com a ampliação para o FUNDEB, conforme já indicado. Esse fundo também visava garantir um piso salarial nacional, investimento na formação inicial e continuada, jornada integral, melhoria nas condições de trabalho, horário reservado a atividades de preparação pedagógica com vista à melhoria da aprendizagem do aluno.

Em sintonia com as discussões já apresentadas, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi fruto de reivindicação da sociedade civil e de movimentos da área. Gestado a partir do final da década de 1990, a ideia era que a sociedade pautasse um planejamento estratégico de Estado, buscando superar os déficits acumulados no processo histórico brasileiro.

Uma das metas do Plano era ampliar a oferta e a qualidade do ensino público mediante a valorização do professor. Para isso era necessária uma política de valorização profissional que contemplasse as reivindicações do movimento docente no que se refere à formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário e carreira, além do cuidado com a saúde do professor. Porém, passados dez anos da criação do primeiro Plano, que vigorou de 2001 até 2010, apesar de alguns avanços, ainda há muito a fazer. Entraves políticos e falta de financiamento aparecem como os principais obstáculos. (SAVIANI, 2011)

A construção do segundo Plano Nacional de Educação, que pretendia ter tido início em 2011 e pretende ser alcançado até 2020, está em debate no Congresso Nacional. Embora tenha demonstrado grande representatividade no

cenário político e social, até a data desta pesquisa aguarda aprovação do Senado. Novamente o obstáculo tem sido acordar com a questão do financiamento, em que a sociedade civil, parte do cenário político e os movimentos da área reivindicam 10% do PIB para o financiamento das políticas previstas no Plano. No entanto, o consenso a que se conseguiu chegar até o momento é de no máximo 7% do PIB, o que representa financiamento insuficiente para um país como o Brasil, que além de uma dívida histórica com a educação, tem uma grande população em idade escolar.

As considerações feitas até agora não têm a intenção de traçar o histórico das políticas públicas educacionais. No entanto, pretendem oferecer aproximações com o tema, já que uma das intenções do nosso estudo é possibilitar a leitura das políticas públicas em educação a partir da sua dimensão subjetiva, em que a reflexão crítica esteja a favor de uma educação pública de qualidade.

### **2.1 Dimensão Subjetiva das Políticas Públicas Educacionais**

A intenção de buscar as implicações subjetivas no campo das políticas públicas se estabelece como uma tentativa de gerar visibilidade aos processos humanos e da sociedade que têm sido subestimados, tanto no que se refere ao desenvolvimento das forças produtivas quanto à sustentação dessas relações de produção, que, no nosso caso, referem-se à atividade docente.

Diante desses apontamentos, como as instâncias legisladoras em educação compreendem o professor? Embora esse questionamento não esteja no centro da nossa pesquisa, ele se configura como um eixo importante, já que as políticas públicas materializam concepções de educação que regem a tomada de decisões do poder público.

Em muitas situações, observamos que as políticas educacionais consideram o professor como uma massa homogênea, que atua em uma rede imensa e que, em virtude dessa situação, desconsideram as contribuições que ele pode gerar enquanto agente possuidor de uma história profissional e

política. Esses processos de afastamento entre a construção das políticas educacionais e os agentes do processo, aprofundam a alienação do trabalho docente, já que despotencializam a reflexão crítica que poderia se desenvolver, a partir do debate entre os gestores públicos e a comunidade escolar.

Dessa forma, ao falarmos em dimensão subjetiva das políticas públicas educacionais, temos como norteador a tarefa de pensar a escola a partir dos seus processos diários de produção de relações, buscando compreender como as políticas públicas são apropriadas nesses espaços e transformadas em atividade pedagógica, em práticas institucionais, principalmente, em prática docente, foco da nossa discussão. Não podemos perder de vista que essas práticas se constituem em prática política, quer sejam reconhecidas assim, ou não.

Do ponto de vista da consciência crítica, sabe-se que não haverá verdadeira função do professor senão mediante a intensificação das influências sociais e a compreensão cada vez mais clara que o educador tenha de que sua atividade é eminentemente social, influi sobre os acontecimentos em curso no seu meio e só pode ser valiosa se ele admite ser consciente participante desses acontecimentos. (VIEIRA PINTO, 2010, p. 110)

É preciso recuperar o caráter dialético da prática educativa, isso requer considerar sua dimensão técnica e política. Entretanto, faz-se necessário mencionar as contribuições de Rios (2008), apontando que o eixo capaz de articular essas dimensões, gerando responsabilidade e compromisso à prática educativa, é a presença da dimensão ética<sup>7</sup>.

De acordo com Souza (2011), a educação se materializa em condições histórico-culturais, ou seja, ela é constituída e se constitui diariamente, a partir de uma complexa rede em que se imbricam condições sociais, interesses individuais e de grupos, atravessada pelos interesses do Estado, dos gestores, da comunidade. É nesse espaço contraditório, conflituoso, esperançoso e também utópico, que as políticas educacionais se materializam e, de fato, acontecem.

---

<sup>7</sup> Esse assunto será retomado, com maior abrangência, no Capítulo 3.

É aí que entram nossa preocupação e interesse em investigar políticas públicas que estejam articuladas à valorização docente. Necessitamos construir, com urgência, políticas educacionais que considerem o eixo: formação, carreira, salário e, sobretudo, condições de trabalho, tendo em vista o sucateamento da educação pública. O que esperar de um professor que compõe suas significações a partir dessas perspectivas de desvalorização? Alguns discursos, como o da mídia, insistem em inculcar que mais importante que as ações do poder público em busca de uma educação de qualidade, está a atuação do professor. Esse discurso, além de enfraquecer, ainda mais a categoria, atua como elemento ideológico de inversão da realidade, pois um sistema de ensino fragilizado reflete, inevitavelmente, políticas públicas empobrecidas ou contraditórias.

Concordamos com a afirmação de Monlevade (*apud* LIRA, 2011), quando nos diz que a valorização do professor reúne vários fatores, inclusive, o reconhecimento social da sua função, ou seja, sua imagem perante a sociedade. É nesse ponto que resgatamos a dimensão subjetiva das políticas públicas, que de modo implícito desprestigiam a carreira do magistério, quando, por exemplo, atrelam a evolução na carreira à produtividade ou premiam, de modo nebuloso, apenas alguns professores ou algumas escolas.

Ao pesquisarmos as políticas educacionais, partimos do pressuposto de que o discurso oficial expressa uma concepção de educação e de sociedade. Ou seja, nos bastidores de uma política pública gera-se uma direção a ser dada àqueles que a ela se submetem. Embora muitas vezes tais concepções não sejam explicitadas aos agentes do processo, o projeto de sociedade, de homem e de mundo presente nas políticas públicas imprime uma série de valores e diretrizes que passam a constituir as relações interpessoais e institucionais.

Dessa forma, as instâncias legisladoras oferecem aos professores elementos de sentido, que, ao longo dos anos, se apresentam sob as formas de: descomprometimento, injustiças, falta de credibilidade, más condições de trabalho, entre outros. Essas significações constituem a subjetividade não

apenas do professor, mas também do estudante do magistério, que, ao escolher sua carreira, já se depara com um contexto de desqualificação da docência.

Como apontar um único responsável, o professor, por um desafio que é tão complexo? Por esse motivo, tal desafio deve ser enfrentado de modo contextualizado, coerente, ético e, sobretudo, a partir de políticas públicas que realmente estejam comprometidas com a urgência de estabelecer a educação como prioridade.

Nesse sentido, buscou-se contextualizar a prática do professor com compromisso político numa perspectiva mais ampla, em que a construção da subjetividade não acontece apenas num espaço interno e nem num espaço externo, mas na interface deles. Entende-se que essa construção deve ser explicitada e aprimorada constantemente, quando o que se pretende é estreitar e fortalecer os vínculos de uma educação pública, de boa qualidade e para todos.

É nessa inter-relação entre homem e mundo que buscamos as contribuições de Rey (2005b), cuja compreensão da subjetividade se apoia na dialética entre o individual e o social. Essas dimensões não se excluem reciprocamente, ao contrário, constituem uma relação complexa, em que a ideia de subjetividade como um fenômeno individual é superada pelo esforço teórico em reconhecer sua gênese histórico-social.

O autor explica que a especificidade do conceito de subjetividade social é gerar visibilidade sobre as complexas e ocultas inter-relações das diferentes instituições e processos subjetivos da sociedade, por detrás das quais se fundamentam as relações de poder: as formas de organizações sócio-econômicas, as desigualdades sociais, a organização dos processos de marginalização, os códigos jurídicos, os critérios de propriedade, entre outros.

A representação não é um reflexo, é uma formação de sentido que se expressa em nível simbólico, e que se faz explícita em formas do real organizadas socialmente, que são uma expressão complexa do tecido social dentro do qual são

produzidas. Na configuração da subjetividade social aparecem estreitamente inter-relacionados fenômenos sociais como mitos, humor, formas habituais de pensamento, códigos morais de agências e instituições sociais, a organização do sentido comum, os códigos emocionais de relação, a linguagem, as representações sociais, os discursos, os comportamentos. (REY, 2005b, p.131)

Partindo dessa concepção, é possível compreender as políticas públicas em educação, articuladas ao sistema de ensino, como elementos que carregam subjetividade social, pois, além das suas implicações objetivas, voltadas ao compromisso público, também carregam formas de expressão e repressão. Além disso, essas políticas são construídas e vivenciadas por sujeitos que ancoram essa subjetividade social, portanto, acumulam elementos de significação que expressam essa organização social.

O teórico aponta que a subjetividade social se apresenta como sendo um sistema complexo, que exhibe formas de organização igualmente complexas, ligadas aos diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social, dentro dos quais se articulam os elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais.

Sendo assim, como considerar a relação entre os professores e as instâncias legisladoras em educação? Quais os sentidos que o Estado, enquanto poder público, atribui aos professores a partir das políticas públicas em educação? Tomando as considerações tecidas até o momento, tanto o Estado quanto os professores não podem ser compreendidos de modo naturalizado ou abstrato, pois se constituem a partir de uma materialidade.

Considerar os elementos de sentido que nutrem a constituição da subjetividade docente, a partir da construção das políticas públicas em educação, se mostra pertinente, já que essas instâncias legisladoras, de modo explícito ou implícito, imprimem marcas na ação pedagógica, a partir da prática docente.

Qualquer experiência humana está constituída por diversos elementos de sentido que, procedentes de diferentes esferas da experiência, determinam em sua integração o sentido

subjetivo da atividade desenvolvida pelo sujeito. (REY, 2005b, p.127)

É importante observar, como já mencionado, que a dimensão ética (RIOS, 2008), presente na prática educativa, ocorre num processo de construção em que a subjetividade social contribui de modo a emancipar, ou alienar, os processos de constituição da subjetividade docente que pretende posicionar-se com compromisso político. O que esperar de uma ação pedagógica, cujo professor é entendido como um ser ôntico? Entende-se por ôntico um sujeito “coisificado”, um ser domesticado, ajustado e sem reflexão. Como aponta Freire (2006), o ser humano tem uma vocação ontológica, pois carrega a possibilidade do ser, ser livre, consciente e crítico.

De acordo com Souza (2011), há importantes considerações a serem feitas quando se trata da implementação de políticas educacionais. A experiência dessa estudiosa, enquanto pesquisadora e orientadora de pesquisas na área,<sup>8</sup> demonstra alguns pontos: a manutenção de formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação das políticas educacionais; a desconsideração da história profissional e política daqueles que fazem o cotidiano da escola; a implantação de políticas educacionais sem a necessária articulação com a devida infraestrutura para sua real efetivação; a manutenção de concepções a respeito dos alunos e de suas famílias, oriundos das classes populares, que desqualificam parcela importante da população para a qual estas políticas são dirigidas; o desconhecimento das reais finalidades das políticas educacionais implementadas pelos próprios educadores; o aprofundamento da alienação do trabalho pedagógico.

Podemos verificar que, senão todas, a maioria das políticas educacionais apresenta o trabalho do professor como estratégia principal, como aquele que terá a responsabilidade de implantá-las. Por outro lado, assim como ele é considerado, a partir dos discursos oficiais, como elemento fundamental para o sucesso dessas implantações, se levarmos em conta o que

---

<sup>8</sup> Para maior aprofundamento ver: CUNHA, 1988; SOUZA, 1991; CRUZ, 1994; SERRONI, 1997; VIÉGAS, 2002. ASBAHR, 2005.

há de oficioso e que compõe significações sociais, esse profissional pouco tem participado das próprias discussões ou de instâncias de discussão, do planejamento e da implantação dessas políticas.

Aguiar e Baptista (2004, p.4) acrescentam:

Outro dado muito significativo sobre o desempenho do papel do professor refere-se à história das instâncias legisladoras de educação, existentes na realidade brasileira, que funcionando como grupos referenciais, pressupõem o professor como um cumpridor de determinações legais e programas em geral estabelecidos sem a sua colaboração. Essas instâncias, portanto, ao longo do tempo estabelecem políticas de identidade. Isto nos leva a discutir a questão de o professor não estar podendo constituir, nesse processo, sua identidade profissional de forma crítica.

Como defendem os autores, a construção da identidade é um processo que ocorre durante toda a vida, a partir dos processos de pertencimento e diferenciação em relação a si e aos outros. Essa interface se estabelece num contexto que é histórico e social, por meio da mediação entre subjetividade e objetividade.

A subjetividade refere-se às relações que se dão entre o substrato biológico e psicológico (cognitivo e afetivo) e que se revelam por meio da consciência e atividade. As condições objetivas referem-se às estruturas sociais que em diferentes tempos e lugares estabelecem “políticas de identidade” que passam a se constituir nos fundamentos para os relacionamentos que ocorrem. (ibid., p. 3)

A dimensão social não se mantém como fator externo, ela penetra a consciência individual (REY, 2005b). Partindo desta convicção, precisamos considerar a interface entre a subjetividade individual e social, uma vez que a subjetividade social também é geradora de sentidos. Assim como o processo de humanização é possibilitado pelas relações com o outro e com a cultura, o processo de formação intelectual também se constitui numa perspectiva histórico-cultural. Aliás, numa análise dialética, é no espaço entre o singular e o coletivo, entre o sujeito e a totalidade social que a subjetividade se constitui.

Posicionar-se diante do fenômeno educativo, de modo resistente, significa nutrir elementos de sentido que se comprometem com a função social

do educador, ou seja, é compreender o compromisso político que a educação assume como um espaço de possibilidades. Essas lentes enxergam a educação de modo crítico-reflexivo, identificando a escola como um espaço de possibilidades, que se utiliza da sua função privilegiada, a transmissão dos saberes acumulados pela cultura, para não apenas transmitir, mas compartilhar saberes. Evidenciando, dessa forma, a estreita relação entre educação e realidade social.

Quando observamos que as políticas educacionais estão centradas em segmentos da hierarquia estatal, principalmente, nas instâncias dos dirigentes e supervisores de ensino, a possibilidade de se concretizarem em políticas coerentes e eficazes torna-se escassa, isto porque, os principais agentes desse processo, professores, alunos e gestores, são compreendidos a partir de uma visão de subalternidade, em que suas considerações são compreendidas como menos importantes no processo de construção que antecede a implantação dessas políticas.

As contribuições de Souza são pertinentes (2009, p.8), quando ele aponta que é esse processo ideológico, que desvincula a realidade dos seus processos históricos, (...) “que torna possível a naturalização de uma desigualdade social tão abissal como a brasileira”.

Numa realidade social tão complexa como a brasileira, a construção de políticas públicas deve estar voltada à satisfação das necessidades básicas da população, entre essas necessidades, uma educação de boa qualidade, amparada por um sistema de ensino forte, ético e comprometido com sua função de formação cidadã.

O campo das políticas públicas é composto por implicações objetivas, isto é, as ações coletivas que visam à garantia dos direitos sociais, mas também por implicações subjetivas, uma vez que essas políticas são idealizadas por sujeitos, constituídos por concepções, que estão ancoradas em significações tanto individuais quanto coletivas; nessas circunstâncias, reconhecemos a importância das políticas públicas em educação na geração

de ações coletivas, que visam dar visibilidade a propostas que possam ampliar o compromisso docente com a construção de um ensino de boa qualidade.

Sendo assim, a organização dos professores e da comunidade escolar, de modo resistente, se mostra urgente e indispensável, seja por meio de grêmios, conselhos de escola, entidades de representação de classe, pois, além de uma reflexão crítica, faz-se necessário que essa resistência aconteça de modo dinâmico, a partir de uma formação prática, coletiva e transformadora.

Se por um lado a educação é apontada como solução para os problemas sociais, alavanca ou trampolim de transformação para os países emergentes, por outro, principalmente em países que recebem financiamento internacional para a educação, como é o caso do Brasil, a educação se constitui a partir de variadas significações. Como os discursos também se apresentam como elementos de sentido, a mídia, por exemplo, continua a apontar o professor como único culpado de um ensino que alcançou suas metas quantitativas, mas não as qualitativas; as licenciaturas são desprestigiadas; além da transgressão ética, que de modo implícito, permeia nossos modelos sociais. Ademais, a hegemonia do discurso econômico, para justificar mudanças políticas, faz, em muitas situações, com que os educadores questionem frontalmente determinadas decisões políticas.

Ao considerarmos a dimensão subjetiva, buscamos agregar ao sujeito a visão do coletivo e das relações dos espaços sociais também constituídos por subjetividades. Precisamos compreender que a construção de políticas públicas carrega determinadas compreensões a respeito dos sujeitos e suas atividades e que estas compreensões se materializam por meio de decisões políticas. O que nos motiva a investigar as políticas públicas é que as concepções que elas carregam nem sempre se tornam evidentes, essa é uma questão preocupante.

Em muitas situações, o discurso oficial aponta que os professores não aderem às políticas propostas, por isso torna-se difícil oferecer uma educação de qualidade. Por outro lado, não consideram que essa oposição se instala por

conta da divergência que os professores verificam entre as reais necessidades da escola e as políticas propostas.

Se em outros momentos da história da educação o discurso oficial tem se aproximado da lógica do sistema de produção de bens, com o tecnicismo, atualmente vemos a aproximação à lógica empresarial, de prestação de serviços, por meio do conceito de “qualidade total”, presente desde os anos 80, e de racionalização de custos. Os documentos oficiais mostram inúmeros gráficos, mencionando alunos e professores enquanto “elementos de despesa”. Os gastos com a educação não são computados na ordem do investimento em futuros cidadãos, em futuros trabalhadores, indivíduos conhecedores de direitos e de deveres sociais. A lógica neoliberal impera no campo educacional, tratando a educação como um serviço prestado da mesma natureza que a venda de produtos e bens de consumo. (SOUZA, 2011, p 240)

Segundo Sacristán (1999), a formação das sociedades do presente está comprometida com modelos sociais profundamente inspirados em concepções neoliberalistas, o que demonstra que os ideais de justiça social, solidariedade e democracia estão caminhando para um discurso empobrecido, em que tudo passa a ser medido economicamente.

Assim sendo, as construções subjetivas não atendem apenas a uma ordem psicológica interior, mas também social e prática. Portanto, a busca por transformações sociais e posturas de resistência se constitui em espaços de luta coletiva, cujo princípio de individualização contamina de modo contundente a construção da subjetividade social.

Pensar na dimensão subjetiva das políticas públicas em educação, a partir da concepção da Psicologia Sócio-Histórica permite pensar num caminho de possibilidades, já que, como aponta Gonçalves (2010), assim como os aspectos subjetivos são produzidos, podem, por meio de uma intervenção posicionada e planejada, serem transformados. Essa transformação supõe um sujeito capaz de atuar na direção da construção de alternativas de vida, sempre emancipadoras de sua condição individual e social. “A realização do indivíduo como sujeito histórico reconhece seu vínculo com a coletividade e seu compromisso com a transformação social”. (ibid., p.23)

A realidade é que as transformações são realizadas a duras penas. Assim, os professores enfrentam inúmeros desafios e necessitam de instrumentos intelectuais para serem críticos diante dessa realidade e para, nessa realidade, desenvolverem uma prática educativa que vá além da escola.

Buscando uma visão de totalidade, optamos, primeiramente, por abordar políticas de abrangência nacional; nas discussões a seguir, nos deteremos em algumas políticas implementadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, cujo modo tendencioso com que tem conduzido a construção e implantação de algumas políticas para o setor, tem apontado a necessidade de se investigar, com maior rigor e abrangência, suas repercussões na vida e no trabalho de alguns professores.

## **2.2 Políticas Públicas em Educação no Estado de São Paulo: como tudo começou**

A narrativa reducionista, que aponta a má qualidade do ensino, ampara suas preposições na formação ou na prática do professor, silenciando outras importantes variáveis que interferem na qualidade do ensino, como por exemplo, a prioridade da agenda educacional na construção de políticas públicas para o setor. Desse modo, o foco dessas políticas, em muitas situações, tem se distanciado das demandas de valorização e se aproximado, cada vez mais, de implicações instrucionais e políticas de responsabilização.

A avaliação em larga escala e, mais recentemente, a avaliação docente tem sido alvo de preocupação e de elaboração de políticas, não apenas no Brasil, mas em muitos países. Neste trabalho, não nos deteremos em discutir as políticas de avaliação institucional de larga escala, no entanto, devemos frisar que foram essas políticas que abriram caminho para o que hoje conhecemos por avaliação de mérito docente.

A relação entre essas duas modalidades de avaliação se deu a partir da ênfase dada aos resultados das avaliações em larga escala, que permitiram

verificar o baixo desempenho dos alunos, tanto em avaliações nacionais, quanto em avaliações regionais.

De acordo com pesquisa realizada por Bonamino, Alves e Franco (2007), os processos avaliativos têm se modificado ao longo das últimas décadas. Desde 1990 as avaliações de larga escala têm assumido objetivos diferentes, iniciando com ênfase na finalidade diagnóstica, sem consequências diretas para as escolas, currículo e professores; depois assumindo a ênfase nos resultados, com políticas de responsabilização, porém com baixa consequência para as escolas; até chegar ao que conhecemos hoje, políticas de forte responsabilização, atrelada à premiação financeira, alocação de recursos e bonificação salarial.

Segundo esses pesquisadores (ibid.), essa última geração de políticas de responsabilização, embora se refiram à avaliação institucional de larga escala, portanto de avaliação dos estudantes, serviram de referência para a construção de políticas mais recentes, voltadas à avaliação do mérito docente.

Conforme Zákia (2008), os gestores públicos atribuem o baixo desempenho dos estudantes, nessas avaliações de larga escala, ao trabalho desenvolvido pelos professores, ou seja, ao nível de comprometimento que o docente estabelece com a escola e à qualidade do ensino. Dessa forma, o Brasil tem seguido o exemplo de outros países, como: Estados Unidos, Chile, México, França, entre outros, e apostado na construção de políticas voltadas à avaliação de mérito docente como forma de associar incentivos aos resultados.

Por outro lado, não foi apenas esse movimento global que despertou nos gestores públicos brasileiros essa determinação de criar políticas de avaliação de desempenho. A nossa própria legislação já contemplava essa dimensão avaliativa, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/1996, que prevê, em seu art. 67, inciso IV, dentre outros dispositivos voltados para os profissionais da educação e estatutos e planos de carreira para o magistério público, a “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho”.

Assim, é a partir da LDBEN nº. 9394/96 que o foco na avaliação dos profissionais da educação vem gradualmente, mas sistematicamente, se fazendo presente no conjunto de discussões e iniciativas de avaliação direcionadas à educação básica.

Como já mencionado, os baixos índices de desempenho que muitos alunos vêm reiteradamente apresentando nos testes que integram as avaliações em larga escala tem impulsionado os gestores a incorporar em suas políticas educacionais alternativas de premiação docente ou de escolas por mérito ou produtividade.

Os discursos que afirmam que os profissionais da educação não se mobilizam para enfrentar a complexa realidade educacional, que, por sinal, se apresenta como um problema sistêmico, só pode carregar uma posição ideológica, pois culpabilizar a figura do professor como se ele pudesse, de fato, controlar as contingências sociais, econômicas e políticas que perpassam a realidade e se refletem no sistema de ensino é, no mínimo, enxergar esse profissional com lentes redentoras, desvinculadas da realidade, principalmente, brasileira, em que a desigualdade, por exemplo, além de carregar problemas de ordem econômica, apresenta forte componente político. Pode ser ainda pior, esses discursos desconsideram essas interferências na educação, compreendendo-a de modo descontextualizado a partir de lentes universalistas e a-históricas.

As políticas públicas em educação têm conduzido muito mais a atividade docente a garantir a execução de práticas conservadoras, do que a possibilitar uma gestão que garanta recursos intelectuais e materiais para uma prática inovadora e emancipatória. Dessa forma, “busca-se regular não apenas o discurso dos professores, sua formação, inclusive sua conduta” (CAVALCANTE, PIZZI, FUMES, 2010, p.109).

Como acrescentam as autoras:

A conduta desejada por esse professor é a que faz com que todo o processo de intensificação do seu trabalho, ao qual vem

se submetendo durante todo esse processo de implantação da reforma educacional, bem como a responsabilização pelo fracasso escolar, seja assumida individualmente. Esse fato vem caracterizando um processo de autointensificação e de autorresponsabilização através de vários mecanismos discursivos e práticos adotados pelo Estado. Ou seja, os docentes são convocados a agir ativamente em favor de mudanças educacionais que, de maneira geral, têm se mostrado pouco eficazes para combater os males que pretende combater e que têm provocado ainda um crescente empobrecimento da profissão, tanto em termos pedagógicos, econômicos, sindicais quanto em *status* social. (ibid., p.109)

Até pouco tempo, os elementos comumente considerados para progressão na carreira do magistério eram titulação e tempo de serviço. Eventuais iniciativas de avaliação do desempenho ocorriam por iniciativa isolada das escolas e, nesse caso, seus resultados não impactavam na carreira. Também em alguns sistemas públicos de ensino já se tinha a prática de avaliação de desempenho dos servidores, incluindo-se, aí, os profissionais da educação. Esta iniciativa, muitas vezes conduzida pelas secretarias de administração, apresenta-se com o propósito de elevação dos níveis de qualidade e produtividade do serviço público e de valorização dos servidores. Entretanto, seus impactos na carreira do magistério tendiam a ser tênues, comparativamente aos pesos atribuídos à titulação e tempo de serviço na profissão. (ZÁKIA, 2008)

Estudo realizado por Sonia Balzano (*apud* ZÁKIA, 2008) sobre planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica de 24 estados brasileiros e do Distrito Federal constatou que a maioria deles editou leis a respeito do assunto após a LDBEN. Porém, eles evidenciaram dificuldade no atendimento a algumas diretrizes, principalmente em relação àquelas que constituem incentivos de progressão por qualificação do trabalho docente, como a avaliação de desempenho e a aferição de conhecimentos. Na maior parte dos planos, há dois patamares de progressão na carreira: um, vertical, que prevê a evolução por titulação, supondo o estímulo à formação dos profissionais, e, outro, horizontal, que prevê a avaliação de desempenho e outros incentivos de qualificação.

Não precisamos ir muito longe para encontrar um exemplo dessas políticas. O professor da rede estadual de ensino de São Paulo não tem um plano de carreira que contemple de modo adequado as necessidades do magistério<sup>9</sup>. Entretanto, essa mesma rede já instituiu os resultados das avaliações em larga escala como mecanismo para aplicação de incentivos e sanções, sob o argumento de mobilizar profissionais da escola e alunos a buscarem melhor desempenho nas provas.

Com a mudança na gestão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo<sup>10</sup>, em 2007, o governo estadual lançou algumas medidas, dentre elas, as Dez Metas que deveriam ter sido cumpridas até 2010. Medidas estas implementadas do diagnóstico a partir da constatação de resultados de desempenho dos alunos nas avaliações nacionais, Sistema Nacional de Avaliação (SAEB e Prova Brasil), estadual, Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP) e internacional, com o Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA).

O plano de Dez Metas, previsto para ser cumprido até 2010, estava alinhado e comprometido com o projeto de desenvolvimento da educação no Brasil, estabelecido e fixado no termo de adesão ao movimento Todos pela Educação (TPE) da sociedade civil e no Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE) do governo federal. Neste Plano é previsto que o Brasil chegue à média 6,0 em 2012<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Para saber mais sobre o Plano de Carreira do quadro do magistério paulista ver: São Paulo. Secretaria Estadual de Educação. LC nº. 836, de 30 de dezembro de 1997.

<sup>10</sup> Com a posse, em 2006, de José Serra para o governo de São Paulo, é nomeada para ocupar a pasta Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos como Secretária da Educação de São Paulo, permanecendo no cargo até julho de 2007. A socióloga Maria Helena Guimarães de Castro assumiu a Secretaria de Educação em substituição à professora Maria Lúcia Vasconcelos. Permaneceu no cargo até 15 de abril de 2009, quando foi substituída por Paulo Renato Souza, ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), permanecendo à frente da SEE até 2010. Com a posse, em 2011, de Geraldo Alckimin para o governo de São Paulo, é nomeado para ocupar a pasta o engenheiro Herman Voorwald.

<sup>11</sup> A definição da meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

Para garantir os objetivos gerais da política de governo do estado de São Paulo, foram definidos metas, programas, projetos e ações. Dentre essas metas, destacamos a de nº. 5, que se refere à qualidade por escola e incentivo aos professores. Essas metas integram a política educacional e expressam as prioridades da Secretaria da Educação de São Paulo; estão organizadas em Programas Estruturantes<sup>12</sup>, que, por sua vez, organizam-se em dois grandes eixos: Padrões Curriculares e Carreira do Magistério. Para nossa discussão, nos interessa o segundo eixo.

O eixo, Gestão da Carreira do Magistério é composto por três Programas Estruturantes: criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores e processos inovadores de seleção e ingresso no quadro do magistério; incentivo por meio de bônus e resultados; valorização pelo mérito. Esses dois últimos Programas são permeados pelo eixo avaliação, composto pelas seguintes iniciativas: avaliação de desempenho dos alunos (SARESP); avaliação do progresso da escola no (IDESP); avaliação de desempenho docente (concurso de promoção).

De acordo com Marques (2011), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo organiza o Eixo da Política Educacional de Gestão da Carreira do Magistério a partir de alguns marcos legais estabelecidos nas diretrizes nacionais para a Carreira do Magistério. Dentre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Plano Nacional de Educação (PNL), os estudos do CONSED<sup>13</sup>, que trazem novas formas de recrutamento e seleção de professores, a Lei que regulamenta a Carreira do Professor de São Paulo (Lei complementar, 444/85) e o Estatuto do Funcionalismo Público de São Paulo (Lei 10.261/68).

Ainda segundo a pesquisadora (2012), a exigência, prevista na legislação de que a progressão na carreira seja baseada na avaliação de desempenho é a materialização de uma demanda social atual, numa época marcada pela relevância que se tem dado a avaliação, assim como da

<sup>12</sup> Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo. Disponível em: [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br).

<sup>13</sup> CONSED - Conselho Nacional dos Secretários da Educação. Disponível em: [www.consed.org.br](http://www.consed.org.br).

discussão em torno da valorização do magistério como fator importante para o enfrentamento da qualidade da educação.

Nesse sentido, em maio de 2009, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo criou o Programa Mais Qualidade na Escola,<sup>14</sup> que disponibilizava à unidade escolar diferentes indicadores de natureza quantitativa e qualitativa, além de fornecer diagnóstico acerca da qualidade do ensino oferecido, possibilitando a definição de metas de longo prazo no que se refere à melhora da qualidade do ensino. Uma das políticas desse Programa foi a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores de São Paulo (Programa Estruturante do Eixo da Gestão da Carreira do Professor) e a nova forma de ingresso de candidatos no Quadro do magistério.

A Escola de Formação tem como objetivo oferecer formação continuada em serviço aos servidores da educação a fim de atualizar, aperfeiçoar e proporcionar formação compatível com a política educacional da Secretaria do Estado da Educação. Esse modelo de formação, além de explicitar o modo instrucional como o Estado compreende o professor, como um cumpridor de tarefas e não como um intelectual, ainda não funciona em sua totalidade, já que tem servido apenas como Escola de Formação aos egressos do concurso.

Os ingressantes a cargos efetivos se submetem ao concurso realizado em três fases, sendo a primeira constituída por prova objetiva, a segunda, por avaliação de títulos, e a terceira, composta por Curso de Formação, oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores, nas modalidades presencial e a distância. Além de certificar o aproveitamento dos professores candidatos ao ingresso no Quadro do Magistério Público da Secretaria da Educação, durante a realização do Curso de Formação Específica, o professor recebe uma Bolsa de Estudos<sup>15</sup>.

Ainda nesse Novo Concurso, aplica-se ao magistério a exigência do estágio probatório de três anos, previsto para todo servidor público, ao fim do

<sup>14</sup> Programa "Mais Qualidade na Escola" (PQE) instituído pelo Decreto nº. 54.297 de 5/5 2009-DO-6-5-2010 Disponível em: [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br).

<sup>15</sup> A composição, critérios de concessão e demais informações encontram-se detalhadas no Regulamento do Curso de Formação Específica. Edital de convocação - DO-3/8/2010-disponível em: [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br).

qual será realizada avaliação para confirmação do cargo<sup>16</sup>. Para a análise de desempenho do estágio probatório são considerados os seguintes indicadores: assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa para atender as demandas existentes, responsabilidade, comprometimento com a administração pública, eficiência e produtividade.

Os mesmos perfis profissionais,<sup>17</sup> requeridos dos educadores para Ingresso na Carreira, são também utilizados em outros processos seletivos, como: professores temporários, exames de avaliação de desempenho dos professores efetivos e professores Ocupantes de Função Atividade (OFA), bem como promoção na carreira.

De acordo com Marques (2011), a eficiência, eficácia, produtividade, prestação de contas são elementos que fazem parte dessa administração, inspirada em modelos de Gestão Educacional dos anos 1980, que ganharam destaque não só no Brasil como em países europeus e nos Estados Unidos. É nesse movimento que emergem propostas de indução de melhoria de qualidade da educação que contemplam avaliação de desempenho docente, associando aos seus resultados a premiação direcionada aos melhores professores ou às melhores escolas.

Políticas de meritocracia, inflexibilização de currículo, classificação ôntica<sup>18</sup> dos professores, além da ausência de políticas públicas comprometidas com a relevância, carregam sentidos e significados que tanto denunciam a compreensão que o poder público tem a respeito da docência, quanto influenciam a prática docente, de modo a sufocar o professor, colocando-o na posição de réu, quando, de fato, o que se deveria compreender é que a má qualidade do ensino é a materialização da falta de compromisso que a educação pública vem sofrendo nas últimas décadas.

---

<sup>16</sup> Decreto nº. 52.344, de 9 de novembro de 2007-DOE-10/12/2007-seção I

<sup>17</sup> Resolução SE 70, de 26-10-2010-DOE-27-10-2010-Seção I.

<sup>18</sup> A partir das contribuições de Paulo Freire (2006), entende-se ôntico o processo de “coisificação” do sujeito.

Além disso, essa própria rede de ensino organiza seus professores de modo, no mínimo, inadequado, já que realiza promoção de carreira e salarial por meio da meritocracia, mantém um contingente enorme de professores sem concurso público, além de classificá-los, a partir das letras do alfabeto, que, como já foi exposto, nos remete a uma concepção ôntica de sujeito.

Sabe-se que, em decorrência da apresentação de propostas, por meio de projetos de lei encaminhados à Assembleia Legislativa pelo executivo estadual e audiências públicas promovidas pela categoria e suas entidades de classe, a Lei Complementar Estadual 1.143 de julho de 2011 dispõe sobre algumas questões relativas à reclassificação de vencimentos e salários do quadro do magistério paulista. Entretanto, essa Lei Complementar está longe de representar as verdadeiras necessidades dos professores, já que é uma legislação que regulamenta ações já criticadas pela categoria e seus representantes, como a promoção por mérito e uma evolução salarial articulada a esse sistema de avaliação.

Essa questão se apresenta de modo insistente, já que o magistério estadual tem sofrido com legislações perversas, amparadas por estratégias neoliberais, que contemplam contratações precárias, perdas de direitos, além da exposição e marginalização do setor público através de medidas, como a avaliação de desempenho a partir da produtividade.

Segundo Silva (1998), o interesse economicista pela educação demonstra seu papel estratégico na condução de uma concepção de educação que sirva de apoio aos propósitos empresariais e industriais. Se, por um lado, as reestruturações educacionais buscam atrelar seus objetivos à preparação para o trabalho, por outro, as escolas tentam preparar seus alunos para a competitividade do mercado. Nesse contexto, a educação é utilizada como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa.

De acordo com este paradigma político e econômico, as concepções de homem, de educação e de sociedade seguem uma orientação liberal, em que

os processos de individualização e responsabilização ganham força. Essa concepção economicista da educação vem atuando como elemento de sentido tanto na subjetividade docente quanto discente.

Se partirmos do pressuposto que a educação se realiza mediante ferramentas simbólicas, como afirma Severino (2001), a rigidez dos currículos e o treinamento dos alunos para a execução de avaliações externas são exemplos de como nosso sistema de ensino tem reduzido e fragmentado o acesso aos bens culturais, elegendo os resultados das avaliações nacionais e internacionais como parâmetro para a construção de políticas públicas para a educação, desconsiderando os aspectos que contextualizam a qualidade desse desempenho. Fala-se pouco ou quase nada em questões, como desigualdade, acesso à herança cultural, desconsiderando a influência desses aspectos no desempenho acadêmico dos alunos.

Compreendemos a escola pública como um espaço de luta ideológica, em que, se por um lado recebe recursos e diretrizes de um modelo neoliberal de sociedade, por outro, se destina a uma parcela da população que busca, ou pelo menos poderia buscar, seu espaço de autoria, de emancipação por meio da apropriação dos saberes acumulados pela cultura. Portanto, o fenômeno educativo é contraditório, já que os interesses dos sujeitos que integram esses espaços são divergentes.

### **2.3 Políticas Públicas em Educação no Estado de São Paulo: algumas considerações acerca da carreira de professor**

Nas últimas décadas, temos observado que as políticas públicas para a educação no estado de São Paulo, explícitas, por exemplo, por meio da Lei Complementar 1093/09, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado dos professores categoria OFA, e a Lei Complementar 1097/09, que institui o sistema de promoção por mérito para os integrantes do quadro do magistério, aproximam muito mais o professor de uma concepção ôntica do ser do que ontológica. Dentre outros aspectos, desconsideram a construção de um plano de carreira justo e adequado, que vai ao encontro das solicitações do magistério paulista.

Por meio da Lei Complementar 1093/09, o governo estadual de São Paulo dividiu os professores Ocupantes da Função Atividade – OFAS, isto é, os professores temporários, em várias categorias, sendo as F, L e O as principais. A categoria F abrange docentes que estavam em exercício em junho de 2007 e que, até a data desta pesquisa, não foram dispensados pela atual administração, devendo permanecer, caso não tenham aulas atribuídas, com 12 horas de permanência na unidade escolar.

Amparado numa concepção punitiva de avaliação, o governo instituiu uma prova seletiva anual, mais conhecida por Processo Seletivo Simplificado, a que os professores categoria OFA são submetidos, a fim de poderem ter aulas atribuídas, caso passem nesta seleção. Embora a prova tenha sido realizada nos últimos dois anos, esse procedimento tem criado um verdadeiro caos durante o processo de atribuição, pois o que acaba acontecendo é que muitos professores, diante das condições degradadas em que se encontra a educação pública no Estado de São Paulo, abrem mão das aulas a eles atribuídas, acarretando a falta de professores na rede no decorrer do ano letivo.

A partir dessa falta de professores, a Secretaria Estadual de Educação se encontra obrigada a contratar professores que não fizeram a avaliação, ou que não passaram na prova, já que necessita completar o seu quadro de

funcionários. Nesta situação, resta à Secretaria Estadual de Educação tomar providências ambíguas, uma vez que inicia o ano letivo com a determinação de contratar somente professores que tenham participado do processo seletivo, mas, diante da falta de professores ao longo do ano letivo, abre mão da sua posição anterior e realiza contratações precárias.

A categoria L refere-se aos docentes admitidos após junho de 2007 e que foram dispensados em dezembro de 2011. Vale acrescentar que esse processo de dispensa, além de instabilidade emocional, acarretou perdas financeiras, pois esses professores não receberam 1/3 de pagamento referente às férias. Os mesmos necessitaram entrar com ações na justiça para fazerem valer seus direitos como trabalhadores, ainda assim, muitos deles, além de desempregados, ficaram sem amparo legal e sem renda.

Já a categoria O abrange os docentes que entraram na rede pública após julho de 2009, ou seja, após a promulgação da Lei Complementar 1093/09, esses trabalhadores são os mais precarizados. Não têm direito ao IAMSP, uma vez que estão vinculados ao INSS, e congestionam, ainda mais, o atendimento do SUS. O número de faltas permitidas, de qualquer ordem, inclusive por saúde, também é reduzido. Além do mais, após o término do contrato, o professor deverá efetuar outra prova seletiva, só podendo assumir aulas após 40 dias de afastamento. Salientamos que devido à falta de professores e extinção da categoria L, esse tempo de afastamento foi reduzido, por meio da lei Complementar 1.163 de 04 de janeiro de 2012, já que esse afastamento até dezembro de 2011 era de 200 dias letivos. Entende-se que essa redução do tempo de afastamento da categoria O não compreende uma ação qualitativa por parte da Secretaria Estadual de Educação, ao contrário, demonstra a carência de professores da rede Estadual de Ensino.

Durante o primeiro semestre de 2011, o governo do Estado de São Paulo, por meio da tentativa de uma estratégia democrática, instituiu diversos polos de apresentação de propostas por parte dos representantes do magistério público estadual. Esses polos de debates foram insuficientes, uma vez que não houve tempo hábil para debater as propostas com a devida

responsabilidade, tanto com o conjunto do magistério, quanto com o próprio secretário da educação. Dessa forma, a insatisfação que acompanhava a categoria, por meio da Lei Complementar 1097/09, foi ratificada pela Lei Complementar 1.143/11, em que o governo aprofundou a política meritocrática, assentada na produtividade dos profissionais da educação.

Uma prerrogativa pertinente é que a Secretaria Estadual de Educação tem orquestrado suas decisões, a fim de que tanto os professores temporários quanto os efetivos sejam adeptos da política meritocrática. Os efetivos porque terão um acréscimo salarial, mesmo que os critérios para a realização da prova sejam excludentes, o que se divulga é a possibilidade iminente de aumento salarial. Por outro lado, só é concedido à categorial F o direito de participação nas atribuições de aulas e classes, quando esses professores também tiverem realizado a prova de mérito.

Para a carreira do magistério, o governo ampliou as faixas e os níveis pelos quais o profissional pode conquistar sua evolução funcional<sup>19</sup>. As cinco faixas existentes foram ampliadas para oito, com reajuste salarial de 10,5% entre uma faixa e outra, com interstícios de tempo e critérios para a realização da chamada prova de mérito. Essa evolução meritocrática, de fato, não pressupõe melhorias à remuneração do magistério paulista, muito menos é capaz de atrair estudantes à carreira docente, pois para se chegar ao topo dessas faixas o professor deverá trabalhar por 30 anos, já que os interstícios variam de quatro a cinco anos. Sem contar, no que se refere ao problema da aposentadoria, já que a carreira do magistério prevê esse direito a partir de vinte e cinco anos de trabalho efetivo em sala de aula. Nesse contexto, de institucionalização da meritocracia e descontentamento do professorado, consideramos ter subsídios suficientes para refletirmos a respeito do modo com que as políticas públicas em educação, articuladas ao sistema de ensino, compõem a subjetividade docente.

Para refletirmos melhor a esse respeito, tomaremos as contribuições de Santomé (2003, p. 112):

---

<sup>19</sup> Entenda-se plano de carreira.

Não podemos passar por cima do desprestígio que, nas sociedades atuais, afeta a figura do professor-funcionário. Muitos cidadãos e cidadãs consideram o funcionalismo como parasitas que prejudicam o bom funcionamento das instituições públicas; nunca se leva em conta o verdadeiro significado e sentido dessa figura, ou seja, de servidores públicos que não têm clientes, nem trabalham competindo pelo melhor posto. O servidor público se rege pela objetividade da lei e é responsável pelos seus atos. Talvez esse último aspecto seja o que contribui para o desprestígio mencionado, pois, sem dúvida, nem todos os professores e professoras assumiram esse compromisso; alguns decidiram que não tinham de prestar contas a ninguém e que ser funcionário equivaleria a fazer o que tivessem vontade. Nada mais longe do sentido dessa figura criada para assegurar a liberdade de pensamento e a não submissão aos interesses de quem lhe pagar melhores salários. (...) Um professor contratado não tem a liberdade suficiente para exercer seu trabalho, e, por isso é obrigado a adaptar-se aos interesses e ideologias, e mesmo manias, dos que pagam pelos seus serviços.

Quando as demandas econômicas soam mais forte e acabam estabelecendo as prioridades ou apontando os caminhos, corremos o risco de perdermos a dimensão ética das relações. Tanto a educação, como também outros serviços públicos, como saúde e segurança, são alguns exemplos desse tipo de decisão política. Nessas situações, os planos de trabalho não são mantidos, tendo em vista a descontinuidade que as políticas públicas assumem nas trocas de governo. Sem dúvida, necessitamos da construção de políticas públicas de Estado, universalizantes e não apenas partidárias.

Ao deparar-se com este contexto, é possível imaginar quais elementos de sentido nutrem nossa sociedade. Para Freire (1996), o ideário neoliberal atenta para a força de seu discurso ideológico e para as inversões que podem operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade. Como contraponto, o autor anuncia a solidariedade e a responsabilidade ética enquanto compromissos históricos de comprometimento e luta por uma sociedade mais justa. Ademais, é necessária uma sociedade em que seus elementos de sentido sejam nutridos por reflexões críticas, a partir de uma educação comprometida com um dos seus maiores desafios, que é o de possibilitar ao sujeito compreender os processos de alienação que permeiam as construções sociais.

Gonçalves (2010) afirma que as políticas públicas devem reconhecer a realidade social e contribuir para a superação das suas adversidades. Numa perspectiva oposta ao paradigma neoliberal, as políticas públicas devem concretizar direitos sociais e condição de vida digna para todos os indivíduos, contando, ainda, com a participação dos próprios sujeitos, por meio de debates e discussões a esse respeito. “Trata-se de criar o espaço necessário para o desenvolvimento de todos os indivíduos, para que alcancem as mais avançadas conquistas humanas presentes neste momento histórico”. (ibid., p.64)

Como afirma Rey (2005a), não podemos pensar que os espaços sociais têm vida independente dos sujeitos que nele se relacionam, ao contrário, os espaços sociais geram formas de subjetivação que se concretizam nas diferentes atividades compartilhadas pelos sujeitos e que passam a ser, por meio de elementos de sentido distintos, parte da subjetividade individual de quem compartilha esses espaços. Essa compreensão torna-se definitiva, pois, de acordo com essa subjetividade, a ação docente caminhará para reprodução ou resistência.

As políticas de responsabilização, que têm nutrido de sentido as políticas educacionais, em nossa discussão, sugerem a concepção de como o Estado tem compreendido a educação. Mais ainda, o modo como organiza as políticas de valorização docente. As últimas décadas, no estado de São Paulo, vêm sendo marcadas por um processo de desqualificação docente, já que a Lei Complementar 836/97, que alterou o Estatuto do Magistério Paulista, Lei Complementar 444/85, tornou ainda menos atrativa a carreira no magistério estadual.

Tendo em vista esta modificação, podemos destacar algumas, como: o salário dos professores, que passou a sofrer alterações de desvalorização, aumento do tempo de trabalho com aluno, precarizando o tempo destinado a estudo e preparação de atividades, mecanismos de progressão funcional que não consideram a continuidade da formação docente, já que prevê estagnação

de progressão funcional após nível V, considerando que a formação superior já se enquadra no nível IV.

Outra questão pertinente refere-se à Lei Complementar 1097/09, do Estado de São Paulo, que foi alterada pela Lei Complementar 1143/11, que instituiu o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria Estadual da Educação. Essa legislação prevê aos professores promoção por mérito, desqualificando não apenas a Lei Complementar 836/97, última legislação que estabeleceu parâmetros para a carreira do magistério, como impôs aos professores um sistema de evolução funcional amparado numa concepção de concorrência, individualismo e competitividade. É importante acrescentar que a Lei Complementar 836/97 previa que a discussão de assuntos ligados à promoção da carreira fosse abordada em comissão paritária.

Como apontado acima, as políticas públicas em educação vêm seguindo um contorno demasiadamente fundamentado em concepções neoliberais de gestão, o que reflete o resultado das demandas sociais, políticas e econômicas da contemporaneidade. Ainda sobre esse processo de constituição da subjetividade social, acrescenta Souza (2009), a sociedade brasileira tem uma concepção economicista, logo, simplista, dos seus problemas sociais e políticos. Nestas condições, os problemas sociais são apresentados por meio de análises quantitativas, cuja função é apresentar uma visão invertida da realidade social.

Na compreensão do autor,

O economicismo é, na realidade, o subproduto mais palpável de um tipo de liberalismo amesquinhado e triunfalista hoje ainda dominante em vários países do mundo – isso se mantém, apesar da recente crise, já que a articulação de uma contra ideologia nunca é automática – o qual tende a reduzir todos os problemas sociais e políticos à lógica da acumulação econômica. (...) A crítica se dirige à percepção unilateral da economia como única esfera da vida que merece atenção. (SOUZA, 2009, p.8)

O processo de modernização brasileiro viabiliza, de modo implícito, um processo de exclusão social, em que a apropriação do capital cultural e econômico é negada a uma enorme parcela da população, inclusive porque essa contradição é desconsiderada. Desse modo, justificando o injustificável, a opção política da “meritocracia” assume um discurso ideológico, em que o próprio sujeito é responsabilizado por não alcançar sua ascensão social.

Uma visão unilateral do processo de constituição do sujeito só denuncia a compreensão a-histórica e universalista que a “meritocracia” abrange, pois, além de responsabilizar o sujeito por resultados que refletem escolhas políticas e econômicas mais amplas, como por exemplo, baixo investimento em educação e distribuição desigual de renda, essa concepção naturaliza a desigualdade social, afastando a responsabilidade do poder público na organização da dinâmica social.

Não se quer aqui pensar a educação de modo neutro, ao contrário, queremos concordar com Paulo Freire (1996), quando o mesmo afirma que educar é um ato político. Diante disso, também não é possível pensar a instituição escolar como um espaço apolítico, descontextualizado, pois, se é feito o uso das lentes já mencionadas, é dever refletir numa educação contextualizada, construída a partir de uma demanda histórica, portanto, permeada por interesses sociais, políticos e econômicos.

É nesta mesma direção que é possível refletir a respeito da dimensão subjetiva do processo de construção do compromisso político do educador, pois, assim como seu espaço de trabalho é permeado por uma construção que é histórica, sua subjetividade também. Tanto a construção da competência técnica quanto a de uma prática comprometida se constituem por meio de elementos de sentido. Por isso a necessidade de se construir significações de pertencimento, respeito, de valorização do conhecimento e, sobretudo, de justiça social. Sem essas demandas torna-se difícil assumir uma postura de resistência.

Dessa forma, a dimensão subjetiva presente no campo das políticas públicas em educação necessita ser compreendida a partir de significações constituídas em seu tempo histórico, por exemplo, por meio de políticas em que a meritocracia acaba por estabelecer um fio invisível, conceito desenvolvido por Souza (2009), que permeia tanto a instituição escolar, como seus discentes e docentes.

Com a Lei Complementar 1097/09 do Estado de São Paulo, conhecida como a legislação que instituiu o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério, o conceito da meritocracia ganhou destaque, já que condicionou o aumento do piso salarial do professorado paulista mediante a aprovação em processo de avaliação teórica, prática ou teórica e prática, o que é esclarecido no artigo 2º. Todavia, há algo que pode ser ainda pior, é o que esclarece o artigo 4º, parágrafo 4º: observadas as condições estabelecidas na lei complementar, poderiam ser beneficiados com a promoção apenas 20% do contingente total de integrantes de cada uma das faixas das classes.

Vale salientar que, embora essa Lei tenha sido alterada pela Lei Complementar 1143/11, um dos poucos aspectos modificados foi a extensão do benefício que a legislação atual prevê alcançar o total dos professores que atingirem a pontuação exigida e não mais apenas 20% do contingente.

Nem por isso essa legislação tornou-se menos perversa, já que a análise desse percurso demonstra que, em determinado período, o poder público consentiu que apenas uma parcela do professorado fosse beneficiado, o que demonstra significações voltadas à individualidade e à competição, além do falseamento do argumento Estatal, que deveria ter esclarecido à opinião pública as reais condições em que essa política foi elaborada. Ao contrário, culpabilizou os professores não explicitando que a acepção de servidores era feita em virtude da gestão de recursos públicos que não previam a valorização do magistério.

Nesse exemplo, podemos observar com nitidez o aspecto economicista que permeia essa proposta, o que muitos professores não compreendem é que

estão sendo responsabilizados pelo seu sucesso ou fracasso. Com base nessas condições, é explícita a concepção de educação que têm as instâncias legisladoras. Se por um lado discutem a importância de se ampliar o compromisso com a função social da escola, por outro se relacionam com os professores como se eles não tivessem capacidade de reflexão crítica, como se fossem heterônimos, guiados por outros.

Nesse entendimento, as políticas públicas em educação, como a Lei Complementar 1143/11, do Estado de São Paulo, que institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério, apresentam-se como um elemento de sentido contrário à construção de uma subjetividade autônoma.

Nessa perspectiva, sob a aparência de medidas meramente técnicas, soluções privatizantes sem o controle devido e o falseamento de uma gestão democrática, apoiam e legislam em detrimento de um grupo da população que acaba por sofrer os efeitos perversos dessas políticas, que ora responsabilizam a escola, por não oferecer condições adequadas de aprendizagem, ora responsabilizam os alunos por não serem aptos o suficiente, ora responsabilizam os professores pela sua incapacidade de driblar todas essas contingências e assegurar o bom desempenho dos estudantes.

Trata-se de um cenário em que as políticas públicas educacionais têm a pretensão de solucionar, de modo mágico, problemas complexos e que necessitam ser compreendidos em sua totalidade. Desde a concepção da sociedade burguesa, a educação tem assumido um protagonismo não visto anteriormente, já que tem se afirmado como um espaço privilegiado de consolidação de cultura e de disseminação dos saberes formais, além de se apresentar como uma exigência imprescindível ao desenvolvimento econômico. Por isso mesmo, as consignas dadas à educação não são neutras, as condições de desenvolvimento, as políticas econômicas, as forças sociais que dominam as estruturas de poder são alguns indicadores que nos apontam os rumos desse sistema. (RODRIGUES, 1991)

Cabe acrescentar que essas políticas de responsabilização tanto instalam no professorado um sentimento de competição, quanto promovem alienação, uma vez que agem como um fio invisível entre a dimensão política e a prática pedagógica, impedindo que os professores acessem, de fato, um piso salarial digno que independa dessas políticas de gratificação e deslocamento de responsabilidades. Além do que, a parcela do professorado que é beneficiada por essa promoção por mérito se distancia dos movimentos de resistência, cujo objetivo é pressionar o poder público para que de modo legítimo possa repensar a carreira docente.

Posicionar-se de modo resistente diante das políticas públicas não comprometidas com reestruturações importantes e legítimas no campo educacional denuncia uma subjetividade individual, permeada por uma subjetividade social autônoma, nutrida a partir de espaços de formação em que as armadilhas do discurso economicista são identificadas e minadas. Para esta condição é imprescindível que se construam elementos de sentido que estejam comprometidos com a função social da atividade docente. É sobre essas questões que falaremos a seguir.

### **CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO**

Gostaríamos de iniciar esta discussão retomando a ideia de que não há natureza humana, portanto, não há uma essência universal e abstrata que caracteriza o sujeito desde sua origem. Por outro lado, segundo Bock (1997), o discurso ideológico se apoia na concepção de que sempre há um sujeito apriorístico, um sujeito que se atualizará, que se realizará e que, se as condições adequadas forem dadas, essa essência humana determinará suas possibilidades.

Ao refletirmos sobre a educação em tempos de neoliberalismo, partimos da premissa de que há uma condição humana, isto é, da determinação social do homem. Essa premissa nos ajuda a pensar que assim como não há natureza humana, também não há processos educativos que ocorram de modo natural, como também não há condições de desigualdade como essência. Por esse motivo, buscamos compreender como as demandas políticas, econômicas e sociais vão significando a ação pedagógica, seja para alienação ou emancipação.

Nesse sentido, torna-se pertinente revisitarmos os conceitos de Globalização e Neoliberalismo que, sem dúvida, são marcas do nosso tempo e que, portanto, exercem influência sobre o fenômeno educativo.

A sociedade mundial segue apontando para processos de unificação e adaptação, nivelamento de padrões de consumo e uma crescente e inevitável massificação cultural. Todo esse impacto vai sendo absorvido, gradativamente, pelos sujeitos e pelos espaços sociais e, quando se percebe, a sociedade já está mergulhada numa concepção de mundo economicista, competitiva e pouco solidária. Embora essas significações não ocorram de modo natural, é essa a percepção que os grupos de dominação costumam disseminar, construindo a ideia de que seja inevitável romper ou minimizar esses impactos. Nessas condições, significam nos sujeitos uma postura de adaptação, fazendo-os silenciar ou abandonar a busca por uma concepção crítica dessa realidade.

É justamente a preocupação em dar visibilidade ao fenômeno educativo, a partir de suas condições reais, que propomos compreender como a educação pública vem sofrendo um esvaziamento e tornando-se cada vez mais, como aponta Libâneo (2012), uma escola de acolhimento social para os pobres.

Nesse ponto, novamente nos aproximamos das políticas públicas educacionais, que como vimos anteriormente, não se constituem de modo natural, ao contrário, são elaboradas por sujeitos e espaços que carregam múltiplas significações, que do nosso ponto de vista, se amparam num modelo de administração global conhecido por neoliberalismo.

Nosso objetivo não é fazer a retomada histórica do liberalismo ao neoliberalismo, mas para que possamos compreender como a supremacia do capital vem constituindo significações e exercendo influência sobre a educação, ofereceremos um panorama de como esse pensamento vem sofrendo modificações e atravessando o nosso tempo.

De acordo com Souza (2010), as raízes da corrente neoliberal encontram-se no liberalismo. Esse pensamento surgiu em uma época de profundas transformações político-econômicas ocorridas na Europa durante o século XVII e XVIII, as quais se consolidaram com um conjunto de acontecimentos na França, o que gerou uma série de modificações teóricas e práticas a respeito do papel do Estado.

Em oposição à monarquia absolutista, fundada na ideia de hierarquia divina, social e natural, baseada na estrutura feudal de produção, o liberalismo assume a concepção de que os seres humanos são, por natureza, livres e iguais, o direito liberal rompeu com o pressuposto de direito divino e, portanto, com a hierarquia estabelecida. A Revolução Francesa, em 1789, é um exemplo clássico dessa mudança de paradigma. Em lugar de uma submissão ao poder e à vontade do rei, criou-se a noção de direito civil, em que há leis que valem para todos, privilegiando o indivíduo, sua liberdade e seu direito natural à propriedade. Nessas condições, nasceu o Estado liberal, com a função de legislar e garantir a ordem pública. Esse pensamento promoveu o Estado a um

organismo ativo na organização da economia, da política e da vida dos cidadãos. (NASCIMENTO, 1997)

Nessa mesma perspectiva, Adam Smith, importante teórico do liberalismo econômico, defendia que os indivíduos são livres para buscar a realização do seu bem-estar social por meio da livre oferta e procura do mercado. Para ele, o mercado seria regulado por uma “mão invisível”, naturalmente justa. Smith condenava a intervenção do Estado na economia, admitindo a sua intervenção em apenas três situações: na defesa do território, na garantia da propriedade privada e na execução de obras públicas. (SOUZA, 2010)

O Estado Liberal apresentou-se como representante do público e guardião da propriedade privada. Locke (*apud* SOUZA, 2010). Dessa forma, o liberalismo concebe o homem como naturalmente livre, dotado de capacidades, portanto, responsável por suas conquistas e fracassos.

Nesse ponto, já é possível verificarmos em qual concepção de sujeito a responsabilização individual se ampara. Na medida em que a educação deixou de apresentar-se como exigência cultural e política para assumir o protagonismo da vida social e econômica, foi sendo significado no sujeito que as condições de ascensão estão postas e cabe a cada um usufruir dessas condições ou deixá-las escorrer entre os dedos. Nessa concepção, as contradições são desconsideradas, as opressões não são reconhecidas e a ideia de autonomia cria uma sociedade de ilusões. (DUARTE, 2008)

Essa sociedade de ilusões carrega a falsa compreensão de que todos participam do jogo econômico, no entanto este jogo segue desigual, pois numa sociedade dividida em classes quem escolhe o time são os que detêm os meios de produção, enquanto os coletivos desiguais, conceito desenvolvido por Arroyo (2010), não passam de gandulas, pois não detêm capital econômico suficiente para determinar as jogadas.

Nesse momento, as contribuições de Souza (2009) são imprescindíveis, quando insiste que não podemos naturalizar questões que são de ordem

social, política e econômica, e que, portanto, carregam a contradição das forças produtivas, que sustentam as relações sociais e, de formas diversas e nem sempre claras, expressam as relações de uma sociedade dividida em classes.

Retomando nosso panorama histórico, observamos que a teoria liberal foi sendo paulatinamente modificada e adaptada, ao passo que o avanço do capitalismo marcava a estrutura de classes com maior nitidez. Segundo Aranha (1996), quando, no século XIX, o liberalismo clássico, fundado na livre concorrência, entrou em crise, surgiu o neocapitalismo, ou seja, um capitalismo baseado num modelo monopolista, em que o Estado reaparece de modo intervencionista.

As ideias presentes na concepção de “Estado de Bem-Estar”, originadas com base no pensamento do economista John Maynard Keynes, nos anos 30, tiveram como princípio uma crítica aos rumos tomados pelo liberalismo. Um dos pilares básicos desse modelo é a ideia de que o Estado deve intervir na economia de mercado com o fim de garantir o pleno emprego, regularizar o ciclo econômico e assim evitar flutuações dramáticas no processo de acumulação de capital. (BIANCHETTI, 2005)

É importante salientar que, ao sugerir modificações nas políticas econômicas e sociais, esse modelo de Estado intervencionista não estava propondo uma superação do modo de produção capitalista. Ao contrário, pretendia apenas reformar o modelo anterior, já que constantes crises econômicas e sociais colocavam em risco a própria manutenção do sistema. (SOUZA, 2010)

Dessa forma, as fases atravessadas pelo pensamento liberal, desde suas origens até a atualidade, representam as etapas do processo de consolidação da supremacia do capital. Sabemos que esse processo não se desenvolveu de modo linear e que as contradições geradas a partir desse novo modelo produtivo construíram concepções e constituíram significações. Refletir a respeito dessas significações é o que nos interessa nesse momento, quando

propomos compreender como a nova roupagem do sistema capitalista, mais conhecido por neoliberalismo, passou a significar o fenômeno educativo.

De acordo com Bianchetti (2005), o neoliberalismo é uma manifestação contemporânea da concepção liberal. Criado após a II Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, foi uma reação teórica impetuosa contra o Estado intervencionista e de bem-estar. A partir da década de 70, o capitalismo passou a sofrer um enorme desgaste e, com a incorporação de tecnologia aumentando, somada à crise de superprodução, houve uma gradativa redução na taxa de lucros, no crescimento econômico, além da fragilização do Estado.

Nesse cenário, a base material do projeto político e ideológico neoliberal foi o processo de reestruturação produtiva do capital, que teve como seus principais idealizadores os economistas Friedrich Hayek e Milton Friedman, cujas ideias reforçaram o ideal da competitividade no livre mercado e a retirada da influência do Estado sobre a economia. (SOUZA, 2010)

Os contornos mais evidentes dessa reestruturação da produção e do trabalho foram as políticas de privatização do Estado, desregulamentação dos direitos do trabalho e desmontagem do setor produtivo estatal. De acordo com os pressupostos neoliberais:

As raízes da crise do sistema capitalista estavam localizadas no poder excessivo dos sindicatos e movimentos operários que reivindicavam salários maiores e o aumento de gastos sociais pelo Estado. Assim, a doutrina neoliberal pregava um Estado forte em sua capacidade de romper com os sindicatos, mas fraco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. (SOUZA, 2010, p. 61)

Nessas condições, ao contrário do que alguns poderiam entender, o Estado não compreende um empecilho no caminho do neoliberalismo, ele representa um parceiro. Isto se deve ao fato de que esse modelo preconiza a limitação do poder Estatal, não a sua eliminação.

Dessa forma, a existência de um mercado livre não elimina a necessidade do Estado, pois ele passa a assumir um papel de árbitro promovendo, modificando e garantindo o cumprimento de regras. (ibid.).

De acordo com Sader e Gentili (2012), os principais reflexos da implantação de práticas neoliberais são: a deflação, a desmontagem de serviços públicos, as privatizações, o crescimento de capital corrupto, a polarização social e a ampliação das desigualdades sociais. Pode-se afirmar que economicamente o neoliberalismo fracassou, no entanto, como doutrina ideológica foi um modelo muito eficaz. “Nunca se conheceu no capitalismo algo tão forte e hegemônico que dominasse mentes e corações de todo o mundo”. Anderson (*apud* SOUZA, 2010, p. 64)

Numa reestruturação do capital tão intensa, é certo que o sistema educacional também vem sendo afetado. Podemos afirmar que ele está sendo submetido às mesmas regras que regem a esfera da produção e do mercado. O reflexo dessas medidas é notado em todo o sistema de ensino, entretanto, nos interessa evidenciar o modo antagônico com que essa reestruturação vem significando as escolas privadas e públicas.

Na rede privada de ensino busca-se oferecer aos alunos uma educação voltada à qualidade total, cuja valorização do conhecimento, ligada ao fortalecimento de classe, é quase que uma busca unânime entre os sujeitos. Já na rede pública de ensino o descaso é notado por meio do trato com as verbas, que ora são insuficientes ora inexistentes, na visão de uma educação autônoma, capaz de driblar todas as contingências de um mundo desigual, na desvalorização do conhecimento, logo, da figura do professor, na elaboração de manuais que pretendem enrijecer a rotina escolar, nas políticas assistencialistas que invertem valores e passaram a assumir a significação de moeda de troca.

Para Vieira Pinto (2010, p. 33), “o que determina os fins da educação são os interesses do grupo que detém o comando social”. Dessa forma, a partir da concepção neoliberal, podemos explicar a baixa qualidade da educação pública, uma formação mais abrangente, por outro lado, mais empobrecida, a formação relâmpago de professores, que, com certeza, não irão lecionar em colégios da elite, a aceleração de aprovações para desocupar vagas, entre outros.

Numa realidade em que tudo passa a ser medido economicamente, a formulação desenvolvida por Bauman (2001) mostra-se pertinente, ele afirma que estamos passando da Modernidade sólida para a Modernidade líquida. Desde as últimas décadas do século XX, estamos assistindo a diversas, rápidas, amplas e profundas transformações sociais, econômicas e culturais em âmbito mundial. Na sua formulação, a Modernidade líquida assume a impermanência, o consumo, a flexibilidade, o fragmento, o individualismo, a competitividade e a intolerância.

Saraiva e Veiga-Neto (2009) apontam como as contribuições de Bauman podem colaborar, na direção de esclarecerem, a partir das mutações do liberalismo para o neoliberalismo, o modelo gerencialista com o qual o poder público tem amparado suas políticas.

Como afirmam os autores, a partir da década de 1980, o liberalismo vem sendo ressignificado sob a forma de neoliberalismo, apresentando deslocamentos importantes, principalmente, no que diz respeito à liberdade que passou a ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição, a partir do capitalismo concorrencial.

Refletir a respeito do vetor competitivo, como elemento de sentido na constituição da subjetividade social, é um ponto importante e que carece de atenção, pois o desejo competitivo tem nutrido a afirmação do individualismo em detrimento da construção de políticas que visam o bem comum e a coletividade. Essa implicação não se materializa apenas em processos de busca por trabalho, promoção por mérito, falta de alteridade. Ao contrário, a competição como elemento de sentido se materializa na ordem da cultura, da economia, da política, da ética, da estética e da educação.

Sob a égide de ser o único modelo capaz de formar sujeitos flexíveis, criativos e produtivos, o neoliberalismo e as ideologias conservadoras tentam reorientar os sistemas educacionais para reafirmar os seus projetos como sendo os únicos possíveis e válidos. (SANTOMÉ, 2003) Para eles, a educação enfrenta uma crise de qualidade derivada da improdutividade que caracteriza

as práticas pedagógicas e a gestão administrativa, ou seja, há uma crise gerencial. Diante desse contexto, Lima salienta que:

A organização da escola foi-se adaptando à flexibilização, à criatividade, à racionalidade, ao reflexo e impacto da empresa, adequando-se, como pôde, dependendo do grau de participação e de organização da comunidade aos princípios mercadológicos do neoliberalismo, traduzidos no empreendedorismo dos sujeitos e na prática voluntária dos cidadãos, que passaram a integrar, interagir e participar das políticas contributivas, construídas a partir do desmonte do Estado. Lima (*apud* SOUZA, 2010, p. 66).

Nessa concepção, a educação é vista apenas como uma instituição que qualifica as pessoas para a atividade na esfera econômica, restrita ao mercado de trabalho. Desse modo, os trabalhadores buscam saídas para ingressar nesse mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e são estimulados a buscar a educação como forma de valorizar sua empregabilidade.

Esse é um fator que nos chama muito a atenção e que abordaremos com maior abrangência no próximo capítulo. No entanto, faremos algumas considerações, pois essas ainda se prendem às significações construídas pelo neoliberalismo.

Como retomaremos adiante, a educação não é neutra, portanto, além de refletir as decisões políticas e econômicas do seu tempo, ainda é capaz de constituir a dimensão subjetiva social e individual a partir das significações que circulam na sociedade e na cultura.

Para Rey (2005b), pensar os componentes da subjetividade e identidade implica ter presentes os processos dinâmicos, como a confluência de uma série de sentidos que se articulam na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais esse sujeito atua.

Dessa forma, a educação de baixa qualidade que vem sendo oferecida, principalmente, por meio da rede pública de ensino, não é ingênua e nem sofre apenas de má gestão. Essa educação, como afirma Gorz (2001), responde à reprodução da hierarquia nas relações sociais, à produção de perdedores, que

é tão importante quanto à promoção de diplomados, já que esse sistema concorrencial e produtivista necessita manter seu exército de reserva. Além disso, necessita manter a ideologia de que o sucesso é fruto de muito esforço, dedicação e empenho individual. Nessas condições, as escolas são obrigadas a produzir um percentual de fracassados, para fornecer trabalhadores desqualificados dos quais a economia necessita.

Quando não há na ação educativa uma reflexão crítica a respeito da sua função social, há enormes possibilidades dessa prática converter-se em estratégia de adaptação. A qualidade da educação é resultado daquilo que definimos como sua finalidade. Desse modo, a educação, como emancipação, em hipótese alguma pode ser entendida como um processo natural, mas deve ser entendida como um projeto crítico e estratégico na luta contra as condições de dominação.

### **3.1 - A Ação Pedagógica como Espaço de Contradição e Possibilidade de Resistência**

O objetivo deste capítulo é possibilitar a articulação do que já foi desenvolvido nos capítulos anteriores, com a ação pedagógica como espaço de contradição e possibilidade de resistência. Pensamos que as considerações realizadas até aqui puderam elucidar que, quando falamos em educação, falamos do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica<sup>20</sup>.

Gostaríamos de tecer algumas considerações apontando que, embora a concepção neoliberal esteja significando o fenômeno educativo, portanto, muitas das políticas educacionais, ainda podemos contar com a figura do professor, que, se conseguir ressignificar sua função social, poderá atuar como agente de transformação. Embora a educação seja de responsabilidade de toda a comunidade escolar, citamos o professor por sua prática estar voltada ao ensino.

---

<sup>20</sup> Para maiores esclarecimentos ver em: SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica*. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

Nesse aspecto, acrescenta Freire (2007), a vocação do homem para o ser mais não se realiza na indigência, mas demanda liberdade, possibilidade de decisão e emancipação. Para que os homens se movam no espaço e no tempo, no cumprimento de sua vocação é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. Essa vocação se constrói na história, em condições concretas, sem as quais a vocação se distorce. “Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam” (ibid, p. 15). Sem condições de liberdade, o homem se imobiliza e as tomadas de decisões tornam-se privilégios da minoria dominante.

Quando falamos em educação e, ainda mais, em educação pública, num país cujas desigualdades são alarmantes, como é o caso do Brasil, necessariamente, precisamos pensar numa subjetividade docente fortalecida, seja por que a carreira desse profissional vem sofrendo processos de pauperização ou por que, em muitas situações, ele representa o único vínculo entre o conhecimento acumulado pela cultura e os alunos de menor poder econômico.

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia. (FERNANDES, 1987, p. 24)

Sabemos que a docência é um exercício complexo, com ambiguidades, dificuldades e desafios de toda ordem. No entanto é necessário refletir sobre esses dilemas, atribuir-lhes novos sentidos. Um desses sentidos poderá ser assumir um compromisso político diante da própria prática.

O compromisso político se apresenta como uma das dimensões do trabalho docente, considerando uma práxis que abarca um comprometimento

ético e emancipatório. No entanto, quando falamos em ressignificar a função social do professor não desconsideramos da sua prática a dimensão técnica.

Como acrescenta Moreira (2001), o ato de ensinar é de responsabilidade do professor, no entanto, só ensinará verdadeiramente à medida que conhece o conteúdo que ensina. “Ao ensinar, o professor re-conhece o já conhecido, tornando o ensinar um ato crítico e criador”. (ibid., p. 175)

Dessa forma, quanto mais comprometido politicamente com a educação, mais o professor se aperfeiçoa, um compromisso que continua a se estender, mesmo após a formação inicial. Sem conhecimentos sólidos dos fundamentos da educação, da didática e domínio dos conteúdos da área específica de conhecimento em que atua, a prática docente pode ser limitada e pouco coerente. (PLACCO; SOUZA, 2006)

A formação identitária do professor, a continuação e a solidificação da aprendizagem da docência se constituem em meio à problemática, na experimentação de sucessos e fracassos, na prática de ensino refletida e dialogada. Nesse ponto, faz-se necessário retomarmos as contribuições de Rios (2008), em que afirma a necessidade de recuperarmos o caráter dialético da prática educativa, não pensando de modo dicotômico. O elo capaz de articular a dimensão política e técnica da prática docente é a dimensão ética.

Essa ideia de responsabilidade, que se encontra articulada com a liberdade, conceito que representa o eixo central da reflexão ética. (...) Pois responsabilidade está ligada também à noção de compromisso – e esse compromisso traz a marca não apenas da política, no sentido amplo, mas da moral. (RIOS 2008, p.52)

A formação ética envolve uma profunda modificação do sujeito num ser politicamente sensível, ciente da sua responsabilidade social. Daí a importância de assumirmos com responsabilidade e compromisso a educação pública, pois educação é um processo de reestruturação da subjetividade, que vai se constituindo a partir dos sentidos e significados que são gerados por meio do espaço educativo, nas e pelas interações que este promove.

De acordo com Nogueira (2001), a política é antes de tudo aposta na participação política: “disposição para interferir no rumo das coisas, ser sujeito ativo dos processos que dizem respeito a todos e a todos comprometem”. (Ibid, p. 28). Pensando de modo complexo e dialético, a política é espaço humano, seus protagonistas são os cidadãos, seu desafio é organizar a vida coletiva de um modo justo e eficiente, tanto quanto possível domesticando o poder e colocando-o a serviço dos homens. (ibid.)

Assim, [...] “a política não se rende nem se submete ao econômico, ao cálculo ou ao imediato, e só se realiza efetivamente por meio de sujeitos humanos em contato aberto com a democracia, a ética e a vida comunitária”. LUKÁCS (*apud* NOGUEIRA, 2001, p.45)

Dessa forma, as políticas públicas em educação podem atuar como elementos de sentido na constituição da identidade docente, pois carregam uma subjetividade social construída a partir de significações singulares. Se por um lado as políticas públicas, como construção social, exprimem concepções diversificadas, por outro, também são produtoras de subjetividade individual, já que se comunicam com o sujeito, neste caso, o professor.

Algumas concepções do poder público a respeito da docência podem ser mais bem compreendidas quando analisadas a partir da sua materialização por meio das políticas públicas. Do mesmo modo, algumas concepções dos professores, a respeito das políticas públicas em educação, podem ser mais bem compreendidas se analisadas a partir do grau de reconhecimento que demonstram ter da sua função social.

Sendo assim, o trabalho docente tem se aproximado muito mais de um trabalho alienado do que consciente, já que em muitas situações o professor desconhece ou desconsidera a educação como um espaço de possibilidades, portanto, de emancipação. Por outro lado, tanto a reação de desconhecimento quanto a de desconsideração apontam subjetividades comprometidas, já que essas reações divergem do compromisso político necessário para compreender a educação como esse espaço de mobilidade.

Desconsiderar ou desconhecer a educação como uma possibilidade de emancipação pode apontar para uma identidade docente fragilizada. Concepções neoliberais como a competição e a meritocracia, que permeiam a construção das políticas públicas para a educação e que se materializam por meio do sistema de ensino, podem resultar num trabalho docente alienado, desprovido da compreensão de sua totalidade que repousa na formação humana.

De acordo com Goergen (2011), o processo educativo é orientado por uma intencionalidade histórica e socialmente condicionada que, de um lado, conecta o sujeito aos comportamentos cristalizados na cultura, mas, de outro, o relaciona, pela consciência crítica, aos ideais ontológicos de liberdade e emancipação.

É por esse motivo que julgamos importante refletir a respeito do modo como as políticas educacionais vêm constituindo a subjetividade docente, pois compreender a complexidade, presente no ato educativo, exige do professor uma reflexão crítica muito intensa e também muita coragem para assumir esse desafio em tempos em que a dimensão ética das relações parece estar nebulosa.

Como afirma Rodrigues (2001), os homens se distinguem em duas categorias frente à posse do conhecimento: os que sabem e os que não sabem. Dessa forma, a educação não apenas produz o que os donos do saber julgam necessário para eles conhecerem, como também o que a maioria deve ignorar.

Sobre essa questão, as contribuições de Libâneo (2012) são demasiadamente pertinentes. Não podemos mais admitir uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres. A educação pública precisa assumir seu papel como agente de transformação, mesmo que as políticas públicas direcionem suas ações para rumos contrários. Uma das formas de interferir no curso dessas decisões é assumir uma postura de resistência, não apenas de posicionamento político, a

fim de garantir ou recuperar direitos, o que também é digno e necessário. Mas, acima de tudo, construindo com os alunos a capacidade de se apropriarem do conhecimento acumulado pela cultura, não apenas sob o aspecto de uma educação bancária<sup>21</sup>, sobretudo desofuscando as lentes oprimidas e possibilitando a construção de um pensamento crítico. Não haverá justiça social e nem cidadania enquanto o acesso ao conhecimento não for garantido de forma plena.

Numa compreensão marxista, perguntas como o que fazer, para que fazer e como fazer devem se apresentar como bússola na busca por um trabalho consciente e comprometido com a sua função social. O que esperar de professores cuja carreira é perseguida por meio da competição entre seus pares? Como suscitar a importância do coletivo, da força do grupo, quando a categoria vem sendo dividida entre os que alcançam promoções e os que não alcançam? Pode ser ainda pior, como compreender a dívida histórica que o sistema capitalista tem com os coletivos desiguais, se tudo passa a ser medido pela competência individual? Como pensar os alunos e os desdobramentos da atividade docente, quando o que se tem é um professor fragilizado que, em muitas situações, não reconhece o produto do seu trabalho?

Para Freitas (2011), essa concepção instrucional de formação como condição superficial e pouco reflexiva, que reduz o professor à condição de técnico de ensino, está ligada à lógica reformadora empresarial. Essa lógica tem atrelado o projeto educacional brasileiro, como em outros países<sup>22</sup>, à lógica das tramas do mercado, por meio das políticas de meritocracia e de privatização que têm representado uma transferência de responsabilidades, além de uma mudança de foco.

Muitas das medidas adotadas pelas políticas oficiais têm o aspecto de soluções evasivas para os problemas educacionais, poucas ou nenhuma se

---

<sup>21</sup> Para maior aprofundamento buscar as referências de Paulo Freire.

<sup>22</sup> Para maiores esclarecimentos, buscar em: <http://avaliacaoeducacional.zip.net>, blog do professor titular da Faculdade de Educação da UNICAMP e coordenador do Movimento contra Teses de Alto Impacto na Educação, prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas.

voltam à formação do professor como um intelectual, em formação permanente.

No entanto, é essa realidade contraditória que garante à educação seu espaço de possibilidade. Conforme Rios (2008, p.59): “uma visão crítica da realidade não leva, automaticamente, a uma intervenção crítica, mas é um primeiro passo [...]”. Neste sentido, quanto mais ampliarmos nossas expectativas em relação à educação pública, mais iremos concordar que ela poderá ser não apenas um organismo de socialização da cultura, como também de socialização da economia e da política.

É a perspectiva política presente na ação educativa que nos permite captar melhor as posições de alienação ou emancipação que permeiam a prática pedagógica. Por essas razões, as contribuições de Gramsci (1978) são enriquecedoras, à medida que o professor pode posicionar-se como um intelectual orgânico, colaborando por meio de uma prática pedagógica comprometida com o direito das crianças ao aprendizado.

Nesse sentido:

[...] o trabalho intelectual do professor exige desse profissional um trabalho prático de transformação estrutural da organização escolar, que se integra à transformação estrutural mais ampla da sociedade da qual ele participa, tanto mediante sua ação, como cidadão, quanto pela educação de consciência que a ação pedagógica produz. (GRAMSCI, 1978, p. 32)

Para compreendermos o conceito de intelectual orgânico, desenvolvido por Gramsci, necessitamos recorrer às contribuições marxistas. Para Marx (1985), a ideologia é construída no interior de uma classe, mas não por essa classe em sua totalidade; são os ideólogos, uma fatia desse grupo, que organizam as idéias de modo que se construa uma representação do mundo de acordo com as perspectivas e interesses desse grupo social. A partir desse pressuposto, Gramsci (ibid.) apresenta uma teoria convergente com a de Marx, de que a maioria das pessoas não gera uma visão de mundo, ao contrário, segue-a. Para Gramsci, o ideólogo aparece na figura do intelectual como o sujeito que constrói concepções.

A partir dessas relações, entre o grupo social e o intelectual, Gramsci (ibid.) chega à figura do intelectual orgânico, que estaria comprometido, vinculado à classe social de que faz parte, sensível aos anseios e necessidades desta. Nessa concepção, o intelectual orgânico não se limita a ideologizar, ele se dedica a um trabalho de organização política de sua classe.

Nessa condição, temos a prática pedagógica como atividade por meio da qual os sujeitos se apropriam das objetivações humanizadoras produzidas pelos homens histórica e socialmente, esse processo é tanto condição de humanização como de emancipação. Toda ação humana pressupõe a consciência de uma finalidade que antecipa a transformação concreta da realidade; construir com a comunidade escolar ferramentas intelectuais é tarefa indispensável quando pretendemos articular reflexão crítica e prática mobilizadora.

A luta política e profissional pelas conquistas sociais, entre elas um ensino público de boa qualidade, é um dever ético de cada educador. Por isso não podemos apenas nos contentar com a crítica, ela é um ponto de partida, mas necessitamos ir além, precisamos construir significações de responsabilidade compartilhada, teorias sólidas, acompanhadas de instrumentalidades a serem postas em prática. Essa responsabilidade compartilhada passa pela comunidade escolar, mas também necessita ser assumida pelo poder público, principalmente, na adoção de políticas educacionais comprometidas com a emancipação intelectual e social dos que se encontram à margem da sociedade.

Falamos em responsabilidade compartilhada, porque essa é uma tarefa de todos. Embora a figura do professor seja muito importante, ela não pode mais ser responsabilizada, individualmente, pelo baixo rendimento escolar dos alunos. Caso isso se perpetue, continuaremos procurando culpados e deixaremos de dar visibilidade ao que, de fato, vem ocorrendo na educação brasileira. A escola dualista<sup>23</sup> ainda não foi superada em nosso país, mesmo depois de todo o esforço em deixá-la no passado.

---

<sup>23</sup> Para maiores esclarecimentos ver : LIBÂNEO, J. C (2012).

Precisamos encontrar modos de sobrepor às aspirações desmedidas do mercado as necessidades humanas, desmontar os argumentos das preferências individuais. Pode ser que esse caminho de resistência esteja amparado na responsabilidade compartilhada, no fortalecimento de instituições coletivas, o que inclui políticas educacionais ancoradas no compromisso com a produção do bem comum.

## **CAPÍTULO IV - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos empregados para identificar as significações constituídas por professores acerca do modo como as políticas educacionais, articuladas ao sistema de ensino, se relacionam com suas vivências e trajetórias profissionais.

Considerando a relação entre políticas públicas em educação e composição da subjetividade docente, a pesquisa tem como orientação epistemológica e metodológica as contribuições da Psicologia Sócio-Histórica. Esta orientação se justifica na medida em que a abordagem qualitativa se apresenta como a mais apropriada, quando o que se pretende estudar é a complexa realidade do fenômeno educacional, a partir de um olhar amplo e processual, em que as singularidades são consideradas como espaço de produção de conhecimento científico. (REY, 2005a)

De acordo com Rey (2005b), a opção por desenvolver uma pesquisa qualitativa deve ser justificada não apenas por sua escolha metodológica, ao contrário, essa opção aponta para um compromisso ontológico, com implicações também epistemológicas, teóricas e ideológicas. Vejamos:

A profunda redefinição teórica que implica a compreensão da psique humana como sistema subjetivo comprometido com o curso da vida concreta dos sujeitos em seus cenários sociais e culturais diferenciados, implica novas necessidades para o processo de produção de conhecimento, que produz uma profunda transformação epistemológica em relação aos padrões epistemológicos dominantes na psicologia. (REY, 2005b, p.265)

Ao articular políticas públicas em educação e subjetividade docente, se reconhece a subjetividade como um sistema complexo, impossível de ser compreendido de modo linear ou compartimentado. Rey (2005b) a explica como um sistema dialógico-dialético que, de forma constante, se desenvolve dentro de outros sistemas em relação aos quais atua em sua dupla condição de constituinte e constituído, como são o sujeito e a subjetividade social.

Partindo desse pressuposto, é importante frisar que a escolha pela pesquisa qualitativa vai ao encontro da concepção ora defendida de que é incoerente pensar o fenômeno educativo de modo isolado. Considerando o movimento dialético das relações, assim como a educação recebe a influência das demandas sociais, políticas e econômicas, ela também influencia a realidade. Nessa concepção, os sujeitos que compõem o espaço educativo, ou seja, docentes, discentes, dirigentes e demais funcionários, se constituem a partir dessas trocas.

O fato é que a relação entre políticas públicas e subjetividade docente pode gerar elementos de sentido muito variados que, em algumas situações, podem desconsiderar o professor em sua perspectiva ontológica.

As configurações de sentidos representam formações psíquicas dinâmicas e em constante desenvolvimento dentro das diferentes práticas sociais dos sujeitos estudados. Portanto, chegar aos seus núcleos mais estáveis supõe uma profundidade na trajetória individual dos sujeitos estudados. Cada configuração de sentidos relativos a uma experiência ou campo de expressão pode estar associada a sentidos referentes a diferentes espaços da vida social [...]. Deste modo, pela própria natureza da subjetividade, na investigação aparecerão de forma simultânea informações procedentes dos diferentes sistemas de constituição subjetiva: o individual e o social. (REY, 2005b, p. 267)

No processo de conhecimento do fenômeno, o empírico é nosso ponto de partida (AGUIAR e OZELLA, 2006), no entanto, o que se espera é que o caminho percorrido supere o aparente, ou seja, que a pesquisa não se restrinja apenas à descrição dos fatos. Com o propósito de estudar o fenômeno em seu processo social e histórico, precisamos considerar o caráter dialógico, de construção e interpretação da realidade em que seja possível conhecer os fatos em sua essência, nas relações e processos que os constituem.

#### **4.1 Objetivo da Pesquisa**

Como já apresentado, esta pesquisa tem como objetivo compreender as políticas públicas em educação como um espaço de constituição de sentidos.

Para isso, investigamos de que modo as políticas públicas em educação, articuladas ao sistema de ensino, compõem a subjetividade docente.

Pontuados os pressupostos do método, podemos indicar que buscamos na fala de duas professoras de uma Escola Estadual de São Paulo o relato de suas vivências e trajetórias profissionais, destacando o modo como significam a Lei Complementar 1093/09, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado dos professores categoria OFA, e a Lei Complementar 1097/09, que instituiu o sistema de promoção por mérito para os integrantes do quadro do magistério.

A pesquisa pretendeu, ainda, gerar visibilidade aos processos de ocultamento que negam as contradições e mediações constitutivas da relação entre políticas educacionais e docência.

A participação dos professores, com seus conteúdos singulares e, ao mesmo tempo, portadores de significações coletivas, nos permitiu compreender a dimensão subjetiva da trajetória profissional, a partir das significações que esses professores estabelecem entre carreira e políticas públicas.

#### **4.2 O Processo de Produção e Análise de Dados**

Por instrumento, Rey (2005a) define toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa. Assim, os instrumentos não caracterizam via de produção de resultado, mas sim de informação, pois é a interpretação da realidade que permite ao pesquisador chegar aos dados.

Como instrumento para obter as informações de interesse da pesquisa utilizamos a conversação.

O autor acrescenta:

[...] a metodologia dos sistemas conversacionais permite ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um tecido de informação o qual implique, com naturalidade e autenticidade, os participantes. (REY, 2005a, p. 45)

As conversas foram realizadas no primeiro semestre de 2012, com professoras do Ensino Fundamental I, de uma Escola Estadual de São Paulo, cuja categoria funcional considera as diferentes classificações feitas pela Secretaria Estadual de Educação.

Realizamos conversações individuais, iniciando por esclarecer o objetivo da pesquisa e, posteriormente, abrindo espaço para o diálogo. Rey explica que “o cenário de pesquisa é a apresentação da pesquisa por meio da criação de um clima de comunicação e de participação que facilita o envolvimento por parte das pessoas”. (ibid., p.84)

A construção do cenário de pesquisa carrega a intenção de provocar uma discussão que permita aos participantes refletirem sobre suas preocupações e necessidades. Por esse motivo, as conversas foram realizadas na escola em que os sujeitos lecionam, devido ao fato de que a pesquisa qualitativa também envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui que, por sua vez, está constituído por ele. (Ibid., p. 81)

Retomando o instrumento utilizado, a conversação se caracteriza por meio de um recurso individual, elaborado a partir de um roteiro com campos de interesse. Esses indutores têm a finalidade de estimular a expressão do sujeito sobre suas significações. (REY, 2005a)

Considerando que nosso interesse era identificar as significações que as professoras tinham a respeito das políticas educacionais, pedimos a elas que fizessem uma avaliação da carreira do magistério no Estado de São Paulo, considerando aspectos, tais como: a implantação de políticas públicas de classificação docente, prova de mérito e bônus, condições de trabalho, além das vivências que mais as encantavam e as que mais as entristeciam.

Nossa intenção era oferecer um espaço de escuta ao professor, ao mesmo tempo que o instrumento escolhido nos permitia trocar ideias, retomar

dúvidas e expressar emoções. As conversações geram uma co-responsabilidade devido a cada um dos participantes se sentir sujeito do processo, facilitando a expressão de cada um por meio de suas necessidades e interesses.

Cada participante atua nas conversações de forma reflexiva, ouvindo e elaborando hipóteses por intermédio de posições assumidas por ele sobre o tema de que se ocupa. Nesse processo, tanto os sujeitos pesquisados como o pesquisador integram suas experiências, suas dúvidas e suas tensões, em um processo que facilita o emergir de sentidos subjetivos no curso das conversações. A conversação vai tomando formas distintas, nas quais a riqueza da informação se define por meio de argumentações, emoções fortes e expressões extraverbais, numa infinita quantidade de formas diferentes, que vão se organizando em representações teóricas pelo pesquisador. (REY, 2005a, p. 46)

Dessa forma, após o término das conversações, as mesmas foram transcritas e lidas diversas vezes, por meio do recurso de leitura flutuante. Considerando que as significações têm a palavra como unidade de análise, as leituras flutuantes permitem ao pesquisador se apropriar do material transcrito, destacando os conteúdos das falas que sejam reiterativos, que demonstrem maior carga emocional ou ambivalências.

Segundo Aguiar e Ozella (2006), a apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente e absolutamente definida, mas expressões do sujeito, muitas vezes contraditórias, parciais, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito e de processos vividos por ele.

Os conteúdos das falas são chamados de pré-indicadores e, geralmente, apresentam-se em grande número. Sendo assim, a busca por esses pré-indicadores foi o que norteou as leituras flutuantes que realizamos com o material transcrito.

Num primeiro momento, esses conteúdos foram agrupados por proximidade temática, no intuito de possibilitar uma melhor organização das falas. Precisamos considerar que a busca por sentidos nem sempre se

apresenta por meio da relação imediata entre os conteúdos. No entanto, há significações que os aproximam, são essas significações que interessam ao pesquisador.

Dessa forma, num segundo momento, passamos a articular os pré-indicadores encontrados buscando compreender como eles se relacionavam revelando mais sobre os sujeitos do que quando tomados em separado. Considerando que a apreensão da totalidade se dá por aproximações sucessivas, esse processo nos permitiu encontrar indicadores, cujas significações relevaram contradições constitutivas dos sujeitos.

Rey (2002) corrobora com Aguiar e Ozella quando afirma que os instrumentos são “indutores de informação” (p.79), ou seja, os instrumentos não podem ter um fim em si mesmos, dado que sozinhos não possuem a capacidade de estabelecer resultados finais e gerais. Nesse âmbito, a legitimidade das informações não é garantida pela procedência instrumental, uma vez que os aspectos do objeto ficam ocultados, pois não são expressos em sua totalidade via instrumento.

Sendo assim, passamos a articular os indicadores encontrados reintegrando-os ao seu movimento, à totalidade da fala do sujeito. Esse processo nos permitiu organizar os conteúdos das falas dos sujeitos em Núcleos de significação.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), a etapa de articulação dos indicadores revela uma nova qualidade contida na fala. No entanto, para que haja um avanço no processo de interpretação, faz-se necessário ultrapassar o fenômeno em sua aparência atingindo novas zonas de inteligibilidade.

Os autores acrescentam que:

Na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo

que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade. (ibid., p.07)

Considerando que a dimensão subjetiva busca dar visibilidade a processos que ocultam o fenômeno, os conteúdos organizados nos Núcleos de Significação foram articulados ao contexto sócio-histórico em que foram produzidos e ao referencial teórico adotado.

Portanto, para cada núcleo de significação foi organizado um parágrafo introdutório. Esse texto pretende explicar quais significações unem os conteúdos que compõem aquele Núcleo. Na sequência, encontramos as falas do sujeito e uma análise do pesquisador, cuja interpretação busca superar aproximações puramente empíricas, se aproximando do empírico refletido, ou seja, revelando aspectos essenciais do sujeito que superem aquilo que se revelou no processo de construção dos pré-indicadores e indicadores.

Após essa etapa, realizamos uma análise inter-núcleos e uma análise inter-sujeitos, na busca de compreender como os diferentes aspectos, explorados em cada um dos Núcleos tratados, compõem, na sua articulação, o que seria a melhor expressão, até o momento conquistada, do que podemos denominar relação entre Políticas Educacionais e subjetividade docente.

A importância tanto da teoria como do método para a construção dos Núcleos de Significação se evidencia durante todo o processo de produção e análise dos dados. O pesquisador parte das informações encontradas e empreende o esforço analítico para buscar as relações entre a realidade individual que analisa, os elementos do conhecimento já produzidos na área, além da realidade histórica, política e, no caso desta pesquisa, educacional, caminhando em direção ao concreto pensado, teorizando sobre o real. (AGUIAR e OZELLA, 2006)

#### **4.3 Caracterização da Escola e dos Participantes da Pesquisa**

Considerar as características tanto do contexto no qual foi desenvolvida a pesquisa como dos sujeitos participantes é relevante neste estudo, uma vez

que buscamos compreendê-los à luz das contribuições da Psicologia Sócio-Histórica. Desse modo, a realidade que compõe o fenômeno estudado não pode ser desconsiderada, ao contrário, ela traz elementos de significação que revelam a dimensão subjetiva como processo histórico e social.

#### **4.3.1 A Escola**

Foi escolhida para a pesquisa uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio numa região, cuja localização abrange o extremo sul da cidade de São Paulo. A escola está localizada entre os bairros do Grajaú e Parelheiros, mais precisamente, no Jardim Herplin. Faz-se necessário explicar que essa é uma região de alta vulnerabilidade social, em que as políticas públicas de saúde, segurança, educação e assistência social, ora são inexistentes ora insuficientes.

Segundo dados da Prefeitura do Município de São Paulo, cerca de 90% do território onde a escola está inserida corresponde à área de proteção aos mananciais, responsáveis pelo abastecimento de 30% da população da região metropolitana de São Paulo.

A lei dos mananciais estabeleceu baixos limites de densidade para a ocupação do solo e dificultou o licenciamento de empreendimentos na área, mesmo quando adequado às normas legais. Praticamente excluídos do mercado imobiliário formal, os preços dos terrenos se tornaram extremamente baixos, o que desencadeou efeitos como a expansão desenfreada dos loteamentos clandestinos e de favelas, localizados, em grande parte, ao longo dos córregos contribuintes das represas. Estima-se atualmente a existência de cerca de 200 bairros irregulares na região e 220 favelas. (Portal Subprefeitura da Capela do Socorro, 2012)

Dessa forma, a comunidade atendida pela escola não se restringe apenas à demanda do bairro em que está inserida, mas também ao público de

bairros vizinhos, considerados, em sua maioria, com um alto índice de exclusão<sup>24</sup>.

A escola ainda funciona em quatro períodos, ou seja, os alunos têm quatro horas de aula diárias. Por ser uma das poucas escolas na região, ela oferece todos os níveis de ensino. É uma escola grande, com muitas salas de aula, porém, com pouca infraestrutura. Detém apenas uma pequena sala, com poucos livros, que funciona como uma sala de leitura, uma sala ainda menor que funciona como laboratório de informática. Esse laboratório é gerido por uma ONG (Organização não governamental), já que a Secretaria Estadual de Educação ainda não prioriza a implantação de salas de apoio pedagógico nas escolas. Nesse laboratório há apenas 15 computadores, o que faz com que os alunos frequentem essas aulas em dois grupos ou que utilizem as máquinas em duplas.

As salas de aula são lotadas, uma média de 36 alunos no Ensino Fundamental e até 50 no Ensino Médio, principalmente no período noturno, que prioriza a matrícula de alunos trabalhadores.

A equipe gestora é formada pela diretora, duas vice-diretoras e três professores coordenadores, já que na rede Estadual de ensino a coordenação pedagógica não é cargo, mas sim função. Tem um quadro de mais de 100 professores, 50% deles estão na categoria OFA.

A escola sofre com muitas carências, recebe poucos recursos e ainda se encontra prejudicada na distribuição de verbas, já que, considerando as condições descritas, nem a escola nem seus professores conseguem as premiações oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação, pois não conseguem atingir as metas de aprendizagem estipuladas.

Um outro problema enfrentado pela escola é a ausência de quadras. O poder público pretende sanar esse e os demais problemas referentes à infra-

---

<sup>24</sup> Segundo o Atlas de Exclusão Social – Agenda Não liberal da Inclusão Social no Brasil (POCHMANN et al; 2004)

estrutura da escola com uma reforma que se arrasta por mais de três anos e que ainda não tem previsão de término.

#### **4.3.2 Os sujeitos da Pesquisa**

Considerando que na escola há mais de 100 professores, para a escolha dos sujeitos alguns critérios foram previamente definidos, como conversar apenas com professores que lecionam no Ensino Fundamental I, cuja categoria funcional contemplasse a organização feita pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Foi definido como um dos critérios ouvir professores do Ensino Fundamental I, cuja formação inicial tenha ocorrido no curso de Pedagogia, pois, de acordo com pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, embora com formação superior, tendem a ter salários menores e condições de carreira menos atrativas que professores especialistas.

Além disso, buscamos a representatividade funcional a partir da organização estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação, uma vez que os professores efetivos e OFAs (ocupantes de função atividade), mais conhecidos como temporários, têm condições distintas de carreira.

Realizamos como atividade inicial uma conversa-piloto com uma professora categoria OFA, a fim de testarmos e nos apropriarmos do instrumento escolhido. Como atividade definitiva, realizamos quatro conversas, em dois dias distintos, duas com professoras efetivas e duas com professoras OFAs. Embora tenhamos conversado com quatro professoras, a partir do critério de profundidade das informações encontradas, escolhemos analisar duas conversas. A fim de preservar a identidade das participantes, os nomes das professoras apresentados nesta pesquisa são fictícios.

De acordo com a perspectiva teórica que ampara esta pesquisa, a opção pelo trabalho com dois professores não representa um universo comprometido,

pois os aspectos singulares trazem tanto elementos dele próprio quanto da totalidade.

Vejamos:

Assim, falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a história, sendo ao mesmo tempo, único, singular e histórico. Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões –, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir os significados sociais e os sentidos subjetivos. Indivíduo e sociedade vivem uma relação na qual se incluem e se excluem ao mesmo tempo. (AGUIAR; OZELLA, 2006. p. 224)

Compreende-se, assim, que sujeito e sociedade não mantêm uma relação apenas de semelhança ou diferenciação. Ao contrário, é a partir de uma perspectiva dialética, em que um constitui o outro, que a categoria mediação se apresenta. Entende-se “que o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações nas relações com o social (universal), constitui sua singularidade por meio das mediações sociais” (ibid., p. 225)

A escolha pela conversão se deve ao fato de que, além de possibilitar indagação ao sujeito acerca das questões relativas ao foco da pesquisa, também permite explorar pontos sobre as relações constituídas em sua história de vida, principalmente no que se refere ao seu percurso profissional como docente da rede pública de ensino.

É imprescindível, neste caminho, ouvir os professores que atuam nessa região, que conhecem e vivenciam em seu cotidiano a experiência da educação pública em regiões esquecidas pelo poder público, cuja população sofre com tantas carências. Nesse espaço de contradição, o compromisso político com a sua função social assume um caráter ainda mais intenso, mais ontológico, como diria Paulo Freire.

Dar voz a esses professores nos permite compreender não apenas como as políticas públicas em educação, articuladas ao sistema de ensino,

compõem subjetividade, mas também, como a realidade da exclusão social representa elemento de sentido nessa configuração de significações.

## **CAPÍTULO V - ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES**

Conforme já descrito, o objetivo desta pesquisa é compreender as políticas públicas em educação como um espaço de constituição de sentidos. Para isso, investigamos de que modo as políticas públicas em educação, articuladas ao sistema de ensino, compõem a subjetividade docente. Neste capítulo, apresentamos as análises das conversações realizadas com as professoras por meio dos Núcleos de Significação.

### **5.1 Análise da Conversação Realizada com a Professora Keila**

Keila tem 43 anos, possui formação no Magistério e graduação em Pedagogia. É professora do Ensino Fundamental I, na rede estadual de ensino de São Paulo, numa escola localizada no extremo sul da capital. Essa é uma região de alta vulnerabilidade social, cujos aparelhos do Estado são insuficientes ou inexistentes. Embora Keila esteja lecionando na rede estadual de ensino há 18 anos, encontra-se na categoria OFA (ocupante de função atividade), ou seja, é considerada professora temporária, pois não ingressou na rede por meio de concurso público. De acordo com a classificação da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Keila encontra-se na categoria O, cujas condições da carreira já foram descritas nesta pesquisa. A professora não tem outro cargo na rede pública nem outro vínculo empregatício; nessas condições, depende integralmente desse vínculo temporário na rede estadual de ensino.

**NÚCLEO 1** – “Tudo no Estado vai mudando [...], para o próximo ano não sei como ficará”.

Neste primeiro núcleo, destacamos as significações de instabilidade e insegurança que as políticas públicas em educação, por meio da rede estadual de ensino de São Paulo, geram na professora. Evidenciamos também a pouca compreensão que Keila tem a respeito dos processos de gerenciamento implantados por essa Secretaria, além da dificuldade em permanecer atuando

de modo resistente, crítico e reflexivo, quando o que está em jogo é a necessidade de sobrevivência.

***“O Estado foi mudando, a questão das categorias, isso me prejudicou bastante. Eu tenho todo esse tempo de Estado, mas hoje sou categoria O”.***

***“Eu perdi toda a estabilidade, não podemos usar mais o servidor, no meu caso, por exemplo, que minha filha teve câncer e faz manutenção do tratamento, não podemos usar o hospital estadual”.***

***“Tudo no Estado vai mudando e eu não consegui pegar aula”.***

***“Para o próximo ano não sei como ficará, estão falando em fazer um concurso”.***

***“Na cabeça do professor precisa ser mais claro as coisas, mais definidas e, ainda mais, não apenas ser claras, mas principalmente coerentes. O Estado está precisando de coerência, porque hoje estamos numa interrogação, muita coisa sem resposta”.***

***“O bônus em si é algo bom para o professor, mas na verdade nós não sabemos como o Estado avalia. Eu pelo menos não sei como ele chega nessa quantidade de dinheiro, como faz para pontuar e atingir a meta”.***

***“O mais complicado é que nós não sabemos como funciona, um ganha, outro não”.***

***“Tudo isso é tão obscuro que não está dando nem pra entender”.***

***“Graças a Deus, tenho esse contrato de um ano, mesmo assim o nosso salário é reduzido”.***

***“Essas turmas fazem parte de um projeto do Estado para atender esses alunos com dificuldades e graças a Deus eu fui escolhida pela direção da escola para ficar nesse projeto”.***

É possível observar o quanto as políticas públicas, implantadas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, geram nos professores significações de instabilidade e insegurança, já que elas são modificadas com

frequência e os próprios professores não conseguem compreender esses processos. Como esclarece a professora: *“Na cabeça do professor precisa ser mais claro as coisas, mais definidas e, ainda mais, não apenas ser claras, mas principalmente coerentes. O Estado está precisando de coerência, porque hoje estamos numa interrogação, muita coisa sem resposta”*.

Quando a professora afirma essas incertezas, podemos observar os sentimentos de descaso e desapontamento que a significam, já que todo o seu tempo de magistério não significou nada para a rede Estadual de Ensino. Mesmo com 18 anos de magistério perdeu o mínimo dos benefícios que tinha, inclusive, a possibilidade de usar o hospital do Servidor Público. Essa impossibilidade já seria ruim em qualquer situação, mas ficou ainda pior, porque durante esse processo descobriu que sua filha, menor de idade, estava com câncer.

Com essas mudanças na rede, Keila não conseguiu tratamento para a sua filha no hospital do Servidor, precisou garimpar tratamento pela rede pública de saúde, o que culminou no seu afastamento da sala de aula. *“Eu perdi toda a estabilidade, não podemos usar mais o servidor, no meu caso, por exemplo, que minha filha teve câncer e faz manutenção do tratamento, não podemos usar o hospital estadual”*.

Embora Keila tivesse um tempo de trabalho suficiente para tornar-se estável na rede estadual, com sua saída temporária para cuidar do tratamento da filha, perdeu essa garantia. Ao retornar à rede, integrou-se à nova categoria de professores, conhecida como categoria O, cujas condições de carreira são inexistentes. *“O Estado foi mudando, a questão das categorias, isso me prejudicou bastante. Eu tenho todo esse tempo de Estado, mas hoje sou categoria O”*.

A questão da instabilidade significa de tal modo para esse grupo de professores, que eles trabalham o ano todo sem saber o que acontecerá no final do ano letivo, aliás, sabem que perderão o vínculo empregatício. Essa significação de instabilidade acentua-se, ainda mais, com a ausência de informações sobre esse processo de contratação, os professores vivenciam

uma incógnita. *“Para o próximo ano não sei como ficará, estão falando em fazer um concurso”.*

Essa falta de compreensão se estende à questão financeira, pois além de vivenciarem defasagem salarial, ainda têm que lidar com a questão da bonificação, que, considerando a legislação própria, acaba excluindo professores como Keila. *“O bônus em si é algo bom para o professor, mas na verdade nós não sabemos como o Estado avalia. Eu pelo menos não sei como ele chega nessa quantidade de dinheiro, como faz para pontuar e atingir a meta”.*

Isso acontece, porque são beneficiadas apenas as escolas que alcançam maior pontuação na avaliação externa, que têm pouca rotatividade, faltas e licenças de professores. O problema é que em escolas como a da professora Keila, situadas em área de alta vulnerabilidade social, essas são as dificuldades mais frequentes.

Outro ponto importante encontra-se destacado nos trechos, em que evidenciamos as categorias de análise já apontadas no corpo teórico da pesquisa: trabalho e necessidade.

Se considerarmos essas falas de modo descontextualizado, até poderíamos pensar que a professora Keila demonstra uma postura de subserviência, que não é capaz de resistir e atuar criticamente abandonando essa condição de humilhação profissional.

No entanto, ao compreendermos essas significações a partir de uma realidade que é histórica, social, política e econômica, logo nos lembraremos de que a professora Keila necessita sobreviver, para isso, ela precisa de um trabalho. *“Graças a Deus, tenho esse contrato de um ano, mesmo assim o nosso salário é reduzido”.*

Como não há linearidade, antes nos constituímos em movimento contraditório, vale citar um trecho de um outro núcleo: *“Muitos professores choram um com o outro, eu também choro (...), porque nós também comemos, temos família, contas para pagar e nessas condições fica muito difícil”.* A professora Keila precisa resistir, atuar de modo crítico e reflexivo, buscar no

coletivo condições de superação, mas como exigir tal postura, se ainda necessita lutar por condições mínimas de qualidade de vida?

A formação do professor com compromisso político se faz necessária e urgente. Embora seja difícil, numa realidade tão desigual com a nossa, compreender os processos de dominação e alienação, superar essa condição de imobilidade torna-se imprescindível. Só a possibilidade de superação pode constituir, de modo crítico e reflexivo, as significações de contentamento e descontentamento.

**NÚCLEO 2 – “Com essa legislação nova eu fui parar na categoria O [...], para nós isso é um terror”.**

Neste segundo núcleo, destacamos a relação entre o que é legal e o que é legítimo, pois, embora a classificação dos professores OFA, por meio das letras do alfabeto, seja uma política pública, ou seja, uma prática legal, com previsão na legislação atual, a mesma está imersa numa concepção que fragiliza os professores.

*“Eu já estava ensinando há bastante tempo, mas como estava como eventual acabei perdendo meus pontos e depois de 2009, com essa legislação nova, eu fui parar na categoria O”.*

*“Hoje a gente tem essas categorias, para nós isso é um terror”.*

*“Essa é a lei, como não tinha jeito, eu era categoria L e como essa categoria foi extinta eu fui parar na O”.*

*“Como eu sou categoria O, eu nem posso fazer a prova de mérito”.*

*”Parece que essas questões são naturais, parece que é tudo muito sutil, estamos todos juntos, mas na verdade, nós sentimos muito, porque a categoria O não, a categoria O não pode, para a prova de mérito, categoria O não, tudo não. Essas coisas trazem desconforto, não só isso, até nos prejudica, nossa autoestima, porque o trabalho é o mesmo”.*

***”Porque esse é um processo discriminatório, você acaba sendo discriminada, há também preconceito, porque você é um professor O”.***

***“Se tiver mesmo o concurso, vou me preparar para ver se eu consigo sair dessa categoria, entrar pela porta da frente”.***

Neste núcleo, observamos o quanto algumas políticas públicas, compreendidas por essa professora como legislação irreversível, carregam significações de exclusão, humilhação e perversidade. Gostaríamos também de apontar a relação entre o que é considerado legal e legítimo, já que a professora ou (grupo de professores, se considerarmos o coletivo que vivencia essa mesma situação), reconhece essa legislação, mas não a considera justa.

De acordo com o Dicionário Completo da Língua Portuguesa Melhoramentos (2000), legal “é o que está conforme a lei, relativo à lei, certo, regular, em ordem”. Já legítimo “é o que está fundado no direito ou na razão, tem força de lei, verdadeiro, genuíno, puro”. No direito não há consenso entre a diferenciação desses termos, no entanto, de acordo com o advogado Marco Antônio Birnfeld<sup>25</sup>, essas palavras não são sinônimas.

Dessa forma, os trechos destacados neste núcleo explicitam o quanto algumas políticas públicas estão amparadas legalmente, mas representam verdadeiro pavor à categoria à qual se destinam. *“Essa é a lei, como não tinha jeito, eu era categoria L e como essa categoria foi extinta eu fui parar na O”.*

Esse processo é legal, mas não parece legítimo, já que expõe o professor, o “coisifica”. Quem é esse profissional que, além de enfrentar situações de trabalho tão difíceis, não ter plano de carreira, ainda é reconhecido por meio de letras do alfabeto? Quais significações carregam a categoria O? *”Porque esse é um processo discriminatório, você acaba sendo discriminada, há também preconceito, porque você é um professor O”.*

Como relata Keila, embora o trabalho seja o mesmo, no mesmo espaço, com os mesmos alunos, é oferecido a esse profissional um contrato trabalhista

---

<sup>25</sup> Para maiores informações consultar: [www.espacovital.com.br/noticia-26828-diferencas-entre-legal-legitimo-licito-e-permitido](http://www.espacovital.com.br/noticia-26828-diferencas-entre-legal-legitimo-licito-e-permitido) e [www.marcoadvogados.com.br/marco.php](http://www.marcoadvogados.com.br/marco.php).

diferenciado. Reconhecemos a importância da resignificação da função social do professor, mas como pensar nessa direção com uma política que acentua o distanciamento entre os professores? O professor categoria O, por ser contratado por meio de vínculo temporário – ano letivo, não tem os mesmos direitos trabalhistas preservados que têm os professores efetivos; no entanto, espera-se desse professor o mesmo desempenho. A afirmação da professora é muito séria quando ela destaca a sutileza com que essas políticas foram e vêm sendo implantadas. *“Parece que essas questões são naturais, parece que é tudo muito sutil, estamos todos juntos, mas na verdade, nós sentimos muito, porque a categoria O não, a categoria O não pode, para a prova de mérito, categoria O não, tudo não. Essas coisas trazem desconforto, não só isso, até nos prejudica, nossa auto-estima, porque o trabalho é o mesmo”*.

Numa pesquisa amparada nas contribuições da Psicologia Sócio-Histórica, como esta, trecho como o apresentado nos desafia ainda mais, porque evidencia o quanto questões que são de ordem social, política e econômica se naturalizam e se firmam numa concepção de neutralidade.

### **NÚCLEO 3 – “Essa prova tira nosso direito como pessoa”**

Dando continuidade à exposição de políticas públicas, que além da instabilidade financeira, geram desgaste psicológico entre os professores; neste núcleo agrupamos trechos que oferecem visibilidade à compreensão que os professores têm a respeito dos processos avaliativos implementados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

*“Essa prova tira nosso direito como pessoa, porque se não fizermos nossa situação no Estado não fica bem”*.

*“Não sentimos que a prova foi algo planejado, algo preparado para mostrar aquilo que você aprendeu. Não, não parece isso, parece algo elaborado às pressas apenas para classificar os professores, isso gera muito stress, uma ansiedade”*.

*“Julgar só pela prova não é justo, isso é igual com os alunos, nunca podemos avaliar apenas por uma prova, porque ele*

*pode ser criativo, produzir muito bem, mas não estar bem no dia da prova ou estar muito ansioso”.*

**“Todo ano temos que fazer a prova classificatória para participarmos da atribuição de aulas, no ano passado eu passei, mas não consegui atuar, porque minha classificação não atingiu”.**

**“Nesse ano eu não passei na prova, estava muito nervosa, mas eu consegui pegar como professora auxiliar, foi uma proposta do Estado para esse ano”.**

**“Todo ano temos que fazer a prova classificatória e isso tem dificultado bastante, não porque a gente não saiba fazer, mas porque muitas professoras já têm uma programação, tem diário pra entregar, fora o stress, porque não é fácil estar na sala de aula e chega ao final do ano, quando acontece a prova, nós já estamos cansadas e logo após todo esse stress chega a hora da prova”.**

**“Acabei não passando dessa vez, então estou de auxiliar, tenho quatro turmas fixas, mas são turmas de reforço”.**

**”Julgar só pela prova não é justo, isso é igual com os alunos, nunca podemos avaliar apenas por uma prova, porque ele pode ser criativo, produzir muito bem, mas não estar bem no dia da prova ou estar muito ansioso”.**

**“Nós mesmos trabalhamos tanto valorizando o que o aluno já tem, já conhece, mas com o professor é diferente. Ninguém nos oferece um bom curso para melhorar nosso trabalho, mas nos oferecem essa prova, que na verdade, não prova nada. Apenas uma prova não avalia ninguém, mas o trabalho cotidiano sim”.**

**“O processo deveria ser considerado, mas hoje esse modo de avaliar o professor é muito ruim”.**

Evidenciamos neste núcleo a insatisfação da professora com o modelo de avaliação docente implantado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.<sup>26</sup> Esta pesquisa já apontou que a avaliação docente é uma prática que

<sup>26</sup> A professora se refere à prova classificatória realizada pelos professores OFA (Ocupantes de Função Atividade), para maiores esclarecimentos consultar os itens: 2.2 Políticas Públicas em Educação no Estado de São Paulo: como tudo começou e 2.3 Políticas Públicas em educação no estado de São Paulo: algumas considerações acerca da carreira do professor.

vem se estendendo entre muitos países<sup>27</sup>, no entanto, o que nos chama a atenção são as significações construídas pela professora a partir dessa prática.

Os trechos escolhidos demonstram que a prova classificatória dos professores OFAs carrega uma concepção punitiva de avaliação, já que conseguir trabalho no ano seguinte depende, integralmente, do resultado dessa prova. A qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor durante o ano letivo não é considerada. *“Julgar só pela prova não é justo, isso é igual com os alunos, nunca podemos avaliar apenas por uma prova, porque ele pode ser criativo, produzir muito bem, mas não estar bem no dia da prova ou estar muito ansioso”*.

Também sabemos que a avaliação docente tem sido discutida e, seguindo o modelo de outros países, é provável que logo seja adotada como política pública nacional. Entretanto, como desenvolver uma medida justa do desempenho profissional? Essa é uma questão delicada e muito complexa, pois se pensada de modo empobrecido pode resultar em situações de stress, ansiedade e injustiça, como vem acontecendo na rede estadual de São Paulo. *“Não sentimos que a prova foi algo planejado, algo preparado para mostrar aquilo que você aprendeu. Não, não parece isso, parece algo elaborado às pressas apenas para classificar os professores, isso gera muito stress, uma ansiedade”*.

De acordo com a Lei Complementar 1.093/09, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado dos professores categoria OFA, além de passar na prova classificatória, o professor só consegue assumir uma turma se tiver obtido boa pontuação. O que nos surpreende é que mesmo não passando na prova ou alcançando baixa pontuação, após as primeiras atribuições, é provável que esse professor seja contratado e assuma uma turma regular ou aulas de reforço. Isso acontece porque, mesmo com essa proposta de avaliação, o Estado necessita oferecer aulas para os professores que não foram classificados, já que, além da escassez de mão de obra, nem todos se

---

<sup>27</sup> Para maiores informações consultar: A angústia da avaliação docente. Revista Educação, ano 16 – nº. 181 - [www.revistaeducacao.com.br](http://www.revistaeducacao.com.br).

submetem às condições de trabalho oferecidas à categoria O. *“Nesse ano eu não passei na prova, estava muito nervosa, mas eu consegui pegar como professora auxiliar, foi uma proposta do Estado para esse ano”.*

**NÚCLEO 4 – “A gente não quer muita coisa não, nós só queremos um salário digno”.**

Considerando que na rede Estadual de Ensino de São Paulo o professor OFA, categoria O, não tem plano de carreira, neste núcleo buscamos explicitar a angústia da professora ao referir-se aos seus rendimentos. Além disso, destacamos a política de bonificação que, de modo duvidoso, tenta minimizar o processo de pauperização que vem significando a trajetória do magistério. Consideramos esse tipo de política como duvidosa, porque gratificação não é salário, portanto não é um rendimento que se agrega ao piso salarial.

***“Eu acho que nós deveríamos ter um salário digno sem precisar de bônus. Lógico que quando o bônus chega, ele é muito bom, porque nós já temos um salário defasado, mas esse bônus deveria ser revertido em um salário digno”.***

***“Por isso deveria ter um salário justo, a gente não quer muita coisa não, nós só queremos um salário digno, aquilo que deveria ser nosso direito”.***

***“Muitos professores choram um com o outro, eu também choro de tristeza, isso tem nos prejudicado muito, porque nós também comemos, temos família, contas para pagar e nessas condições fica muito difícil”.***

Como já foi anunciado, o processo de pauperização que vem significando a trajetória docente torna-se evidente nesses trechos. Outra questão importante, que pode apontar outras significações, é a ausência por buscas coletivas. Há um lamento, mas ainda não foi possível construir uma base de resistência, amparada por uma consciência política, que possa ressignificar essa trajetória. *“Muitos professores choram um com o outro, eu também choro de tristeza, isso tem nos prejudicado muito, porque nós também comemos, temos família, contas para pagar e nessas condições fica muito difícil”.*

Vale retomar que o professor OFA, categoria O, está ainda mais prejudicado; por ter um vínculo empregatício por meio de contrato, perde seu vínculo sempre no dia 31 de dezembro. Notamos também que há uma ausência de horizontes, uma vez que em nenhum momento a professora se refere à busca por uma carreira, ela pede apenas um salário digno. Essa postura demonstra o quanto a professora necessita buscar condições mínimas de sobrevivência; essa percepção, cristalizada no imediato, a impossibilita de uma apropriação crítica e reflexiva do mundo. *“Eu acho que nós deveríamos ter um salário digno sem precisar de bônus. Lógico que quando o bônus chega, ele é muito bom, porque nós já temos um salário defasado, mas esse bônus deveria ser revertido em um salário digno”.*

Por outro lado, a categoria efetiva também não desfruta de uma condição confortável, já que tem um piso salarial insuficiente, acrescido por algumas gratificações. Para a carreira do magistério, gratificações não representam avanços, pois um professor aposentado ou afastado tem direito a receber apenas o piso salarial; todos os cálculos são feitos a partir do piso, não do valor acrescido das gratificações.

#### **NÚCLEO 5 – “Porque nossa sociedade precisa do professor, mas essa desvalorização está afastando os professores”.**

Este núcleo reúne trechos da conversação com a professora Keila que indicam o quanto ela reconhece a importância da docência, por outro lado, também evidenciam os processos de desvalorização do magistério.

***“O que mais me entristece é saber que nós trabalhamos com seres humanos, com a formação, se nós não tivermos um respaldo de valorização, como vai ser? Porque nossa sociedade precisa do professor, mas essa desvalorização está afastando os professores”.***

***“Aqui na nossa escola mesmo, tivemos uma atribuição, mas não apareceram professores. Está acontecendo que a profissão do professor está desacreditada, ninguém acredita mais na escola e, por consequência, ninguém valoriza o professor”.***

*“Os alunos ainda esperam algo de nós que possa mudar suas vidas, por isso o professor precisa estar bem. **O professor é a arma principal e por isso precisa de mais investimento no professor**”.*

*“**Ninguém nos oferece um bom curso para melhorar nosso trabalho (...)**”.*

A partir do discurso da professora é possível destacar significações distintas no que diz respeito à função social do professor. Se, por um lado, ela reconhece a importância desse profissional, por outro, indica sua desvalorização. *“O que mais me entristece é saber que nós trabalhamos com seres humanos, com a formação, se nós não tivermos um respaldo de valorização, como vai ser? Porque nossa sociedade precisa do professor, mas essa desvalorização está afastando os professores”.*

Ao apontar para a desvalorização da carreira do magistério, Keila tanto traz significações individuais, como coletivas, ou seja, falamos em subjetividade social, pois sua percepção de desvalorização extrapola os muros escolares.

Consideramos que uma das formas de desvalorização do professor é culpá-lo pela má qualidade do ensino; a mídia enfatiza, com frequência, as péssimas condições de trabalho em que atua o professor, principalmente, na rede pública de ensino; a questão da carreira e de um piso salarial, ainda em discussão em muitos estados, também constituem elementos de sentido e afastam estudantes da carreira do magistério. *“Aqui na nossa escola mesmo, tivemos uma atribuição, mas não apareceram professores. Está acontecendo que a profissão do professor está desacreditada, ninguém acredita mais na escola e, por consequência, ninguém valoriza o professor”.*

Percebemos uma contradição nessas significações, pois, ao mesmo tempo que a professora reconhece esse processo de desvalorização, também aponta o professor como eixo de transformação. É importante destacarmos esse movimento, porque essa mobilidade impede que Keila cristalice suas significações de modo negativo.

A escola e, por consequência, a mediação pedagógica não constituem espaços únicos capazes de gerar mobilidade intelectual e social, por outro lado, mesmo em condições não ideais, a escola ainda se configura como um

espaço importante de possibilidades, de mudanças, por isso esse professor precisa ser respeitado e valorizado. *“O professor é a arma principal e por isso precisa de mais investimento no professor”*.

Além das significações de desvalorização, há também as de desamparo: *“Ninguém nos oferece um bom curso para melhorar nosso trabalho (...)”*. Esse trecho demonstra a ausência de políticas de valorização docente por meio de formação continuada. Em vários momentos, Keila se utiliza do pronome “ninguém”; essa palavra traz significações de um trabalho solitário, é como se não houvesse, como de fato não há, uma rede de apoio que garanta aos professores, além de condições adequadas de trabalho, o cumprimento de políticas que envolvam o tripé: salário, carreira e formação.

#### **NÚCLEO 6 – “Não podemos estar na escola desanimados, porque os alunos esperam de nós”.**

Foram agrupados, neste núcleo, falas da professora Keila que evidenciam o comprometimento com a sua função social. Este núcleo foi escolhido no intuito de representar o espaço de possibilidades que é gerado pelo caráter contraditório da própria educação. Embora a educação seja idealizada por um grupo hegemônico, ela também se configura como instrumento de disseminação de um saber crítico e mais abrangente; esse é o espaço da transformação.

*“Esse incômodo é coletivo, estamos entristecidos, mas professor não pode ser assim, **não podemos estar na escola desanimados, porque os alunos esperam de nós. Os alunos ainda esperam algo de nós que possa mudar suas vidas, por isso o professor precisa estar bem. O professor é a arma principal e por isso precisa de mais investimento no professor**”*.

*“**Sabe o que me motiva e me motiva muito, as crianças, os alunos eu ainda acredito que eu ainda posso fazer a diferença, mesmo com essa defasagem toda, essa dificuldade toda que nós encontramos eu ainda acredito que sou capaz de mudar a realidade dessa sociedade**”*.

Como já foi sinalizado, este núcleo não representa uma visão ingênua da educação, ao contrário, aponta significações de resistência e comprometimento. Como sabemos, a docência tem se tornado, cada vez mais, uma atividade complexa e desafiadora que muitas vezes é capaz de gerar angústias e incômodos; mas como a professora disse: *“Os alunos ainda esperam algo de nós que possa mudar suas vidas, por isso o professor precisa estar bem”*.

Para alguns professores isso pode significar pouco, porque já foram tomados por significações de desencanto, descomprometimento e omissão. Outros, porque enfrentam como único desafio a boa didática, ou seja, seus alunos já terem estabelecido uma boa relação com o conhecimento. No entanto, para professores como Keila, que lecionam na rede pública de ensino, em áreas de alta vulnerabilidade social, pensar: *“Os alunos ainda esperam algo de nós”* (...), representa muito, pois permite ressignificar, todos os dias, mesmo em condições adversas, a sua função social.

#### **5.1.1 Síntese Inter-núcleos da Conversação Realizada com a Professora Keila**

Ao tentarmos compreender os sentidos, por meio das falas da professora Keila, não ouvimos apenas uma voz solitária, ao contrário, soam muitas vozes; como afirma Rey (2005a), o caso singular traz elementos dele próprio, mas também da totalidade.

A partir das contribuições da Psicologia Sócio-Histórica, podemos afirmar que o sujeito não carrega apenas suas próprias significações, ou seja, sua subjetividade individual. Como um ser histórico, suas significações são permeadas por elementos múltiplos oriundos da subjetividade social.

A subjetividade, processo individual que congrega as experiências do indivíduo, sendo ao mesmo tempo, consequência e condição dessas experiências, constitui-se nesse mesmo processo. De acordo com a concepção sócio-histórica, a subjetividade é constituída em relação dialética com a objetividade e tem caráter histórico. Isso quer dizer que é na materialidade social que se encontra a gênese das experiências humanas que se convertem em aspectos psicológicos; quer dizer ainda que as experiências individuais e subjetivas são possíveis apenas a partir das relações sociais e do espaço da intersubjetividade e que esses têm existência e

determinação material e histórica. (BOCK; GONÇALVES, 2005, p. 113)

Dessa forma, as significações de instabilidade, desamparo, insegurança, desrespeito e desvalorização encontradas na fala da professora Keila representam não apenas sua condição individual, mas expressam o modo como a carreira do magistério vem sendo significada no Estado de São Paulo e, provavelmente, em todo o Brasil.

De acordo com ampla pesquisa<sup>28</sup> realizada por Gatti e Barreto (2009), é importante discutir a carreira e o salário dos docentes para refletir sobre as condições profissionais desses trabalhadores e a atratividade dessa profissão para as novas gerações. Aspectos como a falta de professores em algumas regiões e em determinadas disciplinas, além do abandono da carreira, apontam a importância de se considerar as condições reais da profissionalização docente.

A temática da valorização do magistério, aliás, da desvalorização, como aparece na fala da professora Keila, é recorrente e, mesmo que de modo implícito, está presente na maioria dos núcleos, como: *“Graças a Deus, tenho esse contrato de um ano, mesmo assim o nosso salário é reduzido”. “Porque esse é um processo discriminatório, você acaba sendo discriminada, há também preconceito, porque você é um professor O”. “O processo deveria ser considerado, mas hoje esse modo de avaliar o professor é muito ruim”. “Porque nossa sociedade precisa do professor, mas essa desvalorização está afastando os professores”. “Está acontecendo que a profissão do professor está desacreditada, ninguém acredita mais na escola e, por consequência, ninguém valoriza o professor”.*

Essa desvalorização assume várias significações, como: instabilidade, incerteza, humilhação, desrespeito, desamparo, inclusive, processos de pauperização; é sobre esse último que gostaríamos de tecer algumas considerações.

---

<sup>28</sup> GATTI, B; Barreto, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: set. 2012.

Sabemos que a busca pela valorização docente envolve alguns eixos importantes, como: o famoso tripé – carreira, formação e salário, além de condições adequadas de trabalho. Também sabemos que muitas das reivindicações do magistério se fundamentam na busca por um salário digno. Embora a reivindicação do professorado não devesse limitar-se ao salário, não é possível desconsiderarmos a busca pela sobrevivência e dignidade que acompanha a profissionalização docente. *“Eu acho que nós deveríamos ter um salário digno sem precisar de bônus”. “Isso tem nos prejudicado muito, porque nós também comemos, temos família, contas para pagar e nessas condições fica muito difícil”.*

Conforme pesquisa já citada (ibid., 2009), os aspectos referentes à carreira e ao salário dos professores são muito abrangentes e complexos, pois sendo o Brasil um país federativo, com distribuição de responsabilidades entre três instâncias – União, estados e municípios – que guardam suas respectivas autonomias, e levando em conta que muitos processos de articulação previstos na Constituição de 1988 não foram objeto de tratamento político-normativo, como previsto no próprio texto legal, o grau de autonomia de cada instância reguladora de carreiras e salários de professores no âmbito das gestões públicas mostra a dificuldade de se conseguir organizar políticas para esse setor. Sobre essas questões, nos deparamos com legislações, fontes de recursos e orçamentos muito diferentes.

Há no país 5.561 municípios, 26 estados, além do Distrito Federal, cada qual com seus sistemas de ensino e regulamentações próprias. A situação é bastante heterogênea nos aspectos referentes à carreira e ao salário dos professores entre os estados e municípios. Isso acontece porque há muitas variações entre as regiões, características da população, sistema produtivo regional e local, capacidade financeira própria, repasses federais ou estaduais, além das tradições políticas e culturais. (GATTI; BARRETO, 2009)

No mês em que se comemora o Dia Internacional do Professor, não é apenas a professora Keila que considera que o magistério necessita de um salário digno. O jornal O Estado de S. Paulo publicou uma matéria cujo título

ecoa em nossa discussão: “Professor do Ensino Fundamental no país é um dos mais mal pagos do mundo”.

Levantamentos com chancela da ONU revelaram que um professor de São Paulo tem rendimento médio anual equivalente a 10% do que ganha um docente suíço; além disso, a renda do professor brasileiro é menor que a média dos trabalhadores do país. O jornalista Jamil Chade aponta que os professores brasileiros, em escolas do Ensino Fundamental, têm um dos piores salários de sua categoria em todo o mundo e recebem uma renda abaixo do Produto Interno Bruto (PIB) per capita nacional.

Essa realidade preocupante não é exclusiva do Brasil. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) lançou um alerta apontando que a docência está sob ameaça em vários países emergentes diante dos baixos salários. Nessas condições, como é possível ressignificar a importância da docência e agregar valor à carreira?

Como acrescenta Mészáros, ao falar da educação para além do capital:

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2005, p. 43)

A realidade dos países emergentes é complicada, uma vez que, além de enfrentarem os problemas relativos à questão do financiamento da educação, ainda necessitam lidar com uma questão que, do nosso ponto de vista, parece bem importante: a qualidade do ensino. Se pensarmos no Ensino Superior, por exemplo, os países emergentes são pressionados a oferecer uma educação voltada à prática, à formação de mão de obra; enquanto nos países conhecidos por desenvolvidos, há empenho em se oferecer uma formação voltada à pesquisa. O resultado disso é que aos países emergentes resta uma educação massificada, enquanto nos demais há uma corrida desenfreada por novas tecnologias.

Ainda sobre a questão salarial, enfrentamos um outro desafio. De acordo com a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), uma

das principais lutas dos trabalhadores da educação brasileira, a Lei Nacional do Piso do Magistério, promulgada em 2008 (Lei 11.738/08), ainda não é respeitada por 10 estados brasileiros: Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Sergipe. Outros 11 estados não cumprem integralmente a lei: Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, São Paulo e Tocantins; o que inclui a hora-atividade, que deve representar no mínimo 1/3 da jornada de trabalho do professor, conforme aprovado pelo Supremo Tribunal Federal em 2011.

Num mundo globalizado e complexo, o que ocorre na educação brasileira não pode ser considerado de modo isolado, nem os processos de fragilização que vêm significando a trajetória do magistério no Estado de São Paulo podem ser compreendidos de modo neutro. É por esse motivo que as significações encontradas na fala da professora Keila necessitam ser compreendidas e articuladas, de modo que uma construção teórica possa generalizá-las.

Em relação à questão da carreira, esse é um outro ponto sensível dentro da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Como já foi explicado anteriormente, essa Secretaria organiza seus professores dividindo-os em categorias: efetivos e OFAS (mais conhecidos por temporários); essa categoria é subdividida em duas: F e O. Como se não bastasse essa divisão, ainda há diferenciação de benefícios entre elas, o que torna a situação ainda mais complicada. Vejamos:

*“Eu já estava ensinando há bastante tempo, mas como estava como eventual acabei perdendo meus pontos e depois de 2009, com essa legislação nova, eu fui parar na categoria O”. “Hoje a gente tem essas categorias, para nós isso é um terror”. “Essa é a lei, como não tinha jeito, eu era categoria L e como essa categoria foi extinta eu fui parar na O”. “Parece que essas questões são naturais, parece que é tudo muito sutil, estamos todos juntos, mas na verdade, nós sentimos muito, porque a categoria O não, a categoria O não pode, para a prova de mérito, categoria O não, tudo não. Essas coisas trazem desconforto, não só isso, até nos prejudica, nossa autoestima, porque o*

*trabalho é o mesmo”. “Porque esse é um processo discriminatório, você acaba sendo discriminada, há também preconceito, porque você é um professor O”.*

Nessa organização, a categoria dos professores efetivos, mesmo que de modo insatisfatório, tem um plano de carreira. A categoria F, dos professores OFAs, tem direito adquirido, portanto, estabilidade no cargo; isso porque ingressaram na rede Estadual de Ensino de São Paulo até o ano de 2007. Já a categoria O não tem perspectiva alguma, ou seja, desempenha a mesma função, com os mesmos alunos, nas mesmas escolas, segue as mesmas diretrizes, mas está excluída desse sistema.

A realidade não poderia ser essa, pois a existência de planos de carreira para o magistério é um princípio que foi consolidado na Constituição de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em seu artigo 67 estabelece que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, por estatutos e planos de carreira que garantam: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento remunerado para isso, piso salarial, progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, e condições adequadas de trabalho.

Mesmo a partir dessas diretrizes, a professora Keila encontra-se na categoria O, como os demais professores que compõem essa categoria. Esse grupo vivencia um processo de discriminação gerado pelo próprio sistema; é impedido de usar o Hospital do Servidor, trabalha durante todo o ano sob tensão e instabilidade, porque sabe que perderá o vínculo no dia 31 de dezembro, além disso, não acessa as gratificações salariais, porque não pode realizar a prova de mérito.

Nessas condições, as significações de insegurança e desconhecimento se acentuam: *“Tudo no Estado vai mudando e eu não consegui pegar aula”.* *“Para o próximo ano não sei como ficará, estão falando em fazer um concurso”.* *“Na cabeça do professor precisa ser mais claro as coisas, mais definidas e, ainda mais, não apenas ser claras, mas principalmente coerentes.*

*O Estado está precisando de coerência, porque hoje estamos numa interrogação, muita coisa sem resposta”.*

De acordo com pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), uma das ações que poderia agregar valor à carreira do magistério é a existência de concurso para ingresso na carreira, sendo este considerado fator primeiro de detecção da qualificação dos candidatos à docência. O concurso para a carreira do magistério no setor público é obrigatório pela legislação brasileira; no entanto, muitas vezes esses concursos ou não são realizados, contratando-se professores em condição transitória, ou deixam muito a desejar em sua concepção e execução, o que os torna insuficientes para verificação de qualificação profissional mínima.

Keila expõe seu desejo de ser efetivada na rede Estadual de Ensino e condiciona a essa conquista sua condição de dignidade: *“Se tiver mesmo o concurso, vou me preparar para ver se eu consigo sair dessa categoria, entrar pela porta da frente”.*

Enfim, o que esperar desse professor? Será possível pensar numa educação de boa qualidade, acolhedora e inclusiva nessa realidade? Por que existe o professor categoria O, será uma forma encontrada pelo Estado de São Paulo para enxugar ainda mais a carreira? Será que, assim como já acontece com outros trabalhadores, o Estado está caminhando para a terceirização do ensino?

Como são muitas as indagações, provavelmente, também poderíamos encontrar muitas respostas. Entretanto, consideramos que muitos desses apontamentos podem ser compreendidos quando analisados sob a ótica da globalização e do neoliberalismo, cujos processos de massificação, nivelamento de padrões de consumo, adaptação e flexibilização do trabalho representam marcas do nosso tempo e, como não poderia deixar de ser, seus efeitos também podem ser vistos na educação.

Segundo Nogueira (2001), a globalização exige dos mais diversos protagonistas um movimento de adaptação, pois dissolve práticas e culturas estabelecidas, fragiliza a ação estatal de proteção social e de garantia de bem-

estar, incentiva o individualismo, além de modificar, fortemente, a concepção de trabalho.

De fonte de satisfação de necessidades básicas, o trabalho parece estar se convertendo em fonte de problemas: em torno dele pelejam incluídos e excluídos, crescem as massas de desempregados, estilhaça-se a unidade sindical, ficam mais evidentes os egoísmos, arde a solidariedade de classe. (ibid., p. 73)

A busca pela sobrevivência, numa sociedade hostil como a atual, torna-se cada vez mais predatória, inclusive, disseminando alienação num coletivo que, até então, parecia intocável, os intelectuais. Se considerarmos que os professores ainda representam um coletivo, cujo domínio do saber poderia possibilitar a abertura de um pensamento crítico-reflexivo, como os professores buscam por um salário digno, mas não lutam por um plano de carreira justo? Por que não se mobilizam contra uma carreira empobrecida, pautada em responsabilização individual, a partir de uma concepção meritocrática e produtivista?

Como foi possível verificar, as significações de descontentamento e humilhação acompanham o discurso da professora: *“Essas turmas fazem parte de um projeto do Estado para atender esses alunos com dificuldades e graças a Deus eu fui escolhida pela direção da escola para ficar nesse projeto”*. *“Muitos professores choram um com o outro, eu também choro de tristeza, isso tem nos prejudicado muito”*. *“Por isso deveria ter um salário justo, a gente não quer muita coisa não, nós só queremos um salário digno, aquilo que deveria ser nosso direito”*.

Mesmo vivenciando situação precária de carreira e trabalho, Keila parece não se apropriar da sua condição de trabalhadora, ela possui sua força de trabalho, mas não busca negociações coletivas que possam agregar valor à sua profissão. A professora parece atribuir à intervenção divina ou à generosidade da gestão escolar o projeto que desenvolve, desconsiderando que o Estado não lhe presta um favor, ao contrário, lhe deve, pois a coloca em condição desfavorável em relação aos demais trabalhadores.

Keila apresenta muitas queixas, inclusive, aponta que não passa por essa situação sozinha, no entanto, não apresenta a compreensão de que

necessita buscar saídas coletivas: *“Esse incômodo é coletivo, estamos entristecidos, mas professor não pode ser assim, não podemos estar na escola desanimados, porque os alunos esperam de nós”*. A questão não é apenas de um desânimo infundado, há um sentimento de insatisfação ancorado na precariedade da profissão. Por que os demais trabalhadores podem se unir em reivindicações, mas os professores não? Por que os professores não podem estar entristecidos? Há uma negação de sentimentos, mesmo que de modo implícito, a fala de Keila demonstra a compreensão da educação como sacerdócio.

Talvez esse seja o salto qualitativo que os professores precisam construir. Como define Rey (2005b), nossos sentidos subjetivos fluem na direção de adaptarem nossos desejos ao mundo da produção material, entrelaçando não apenas nossa subjetividade, mas também nossa ação em garantir a reprodução dessa relação, subordinando nosso próprio desejo à manutenção desse sistema.

Dessa forma, há uma trama de significações que possibilitam a construção de uma postura voltada à alienação ou emancipação. Embora Rey (ibid.) não faça uso do conceito de ideologia, sua elaboração teórica sobre subjetividade social muito se aproxima dessa questão. Além de necessitar do espaço social, a constituição da subjetividade também é generativa dos sujeitos. Dessa forma, a ideologia atua impedindo a emergência ontológica do sujeito, territorializando a subjetividade e favorecendo a condição de dominação.

Como afirma Freire: “a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna míopes”. (1996, p. 125) Os intelectuais transformadores – termo emprestado por Henry Giroux (1997), após leitura de Gramsci – são mais do que pessoas das letras ou transmissores de ideias. São mediadores, legitimadores e produtores de ideias e práticas sociais; cumprem uma função eminentemente política. Portanto, não podem estar míopes.

Nessas considerações, uma questão nos inquieta: como um professor, como intelectual, se afasta do movimento de resistência e passa a buscar apenas a sobrevivência? Talvez essa questão seja uma das mais importantes; será que os professores continuam a construir uma identidade profissional ancorada na busca pelo saber ou será que essa identidade profissional também já foi sugada pela massificação?

O processo de pauperização da carreira e da massificação da formação tem afastado os docentes dos movimentos de luta e resistência, os tem fragilizado e deixado um legado preocupante: o professor tem se distanciado de uma profissionalização crítico-reflexiva e se aproximado, cada vez mais, de uma profissionalização tarefaira, cumpridora de diretrizes, desconectada da sua função social.

Não apenas os professores, os alunos, a comunidade escolar, o processo educativo, mas o próprio fenômeno educativo deve ser compreendido a partir dos seus processos de subjetivação. Sendo assim, não poderíamos deixar de elaborar algumas considerações a respeito da instituição escolar. Em sua fala, a professora Keila afirma: *“ninguém acredita mais na escola”*. Consideramos que essa questão está significada dessa forma, porque é a professora, a partir dos seus conflitos e desafios diários, que vivencia essa ausência de credibilidade.

Por outro lado, o discurso do poder público e, sobretudo, da mídia, enfatiza a importância da educação, do professor e, principalmente, da instituição escolar, como se ela fosse panaceia para todos os males. Embora muito fortalecido, esse discurso é no mínimo antagônico, pois quem vivencia, com autenticidade, o cotidiano escolar não considera que ações coerentes e eficazes, voltadas para uma educação de boa qualidade, estejam alcançando o espaço e a comunidade escolar.

Faz-se necessário salientar que as significações encontradas a partir das falas da professora apresentam um movimento contraditório, já que os sentidos de humilhação e insatisfação se misturam aos de esperança e valorização da profissão. *“O professor é a arma principal e por isso precisa de mais investimento no professor”*. De fato, é importante que Keila reconheça o

espaço de possibilidades que a sua função social é capaz de mobilizar, por outro lado, apenas o reconhecimento da função social do professor não é suficiente para oxigenar os porões da alienação, visto que o discurso da valorização da educação, logo, do profissional do ensino, já se tornou clichê.

Ao refletirmos sobre a importância de abirmos espaço de mobilização e transformação, encontramos a provocação de Goergen (2011), quando afirma que a resistência como saída é importante, mas não suficiente.

Para superar a barbárie das coisas é preciso uma saída para frente, com o aporte de novos ideais e valores positivos, capazes de libertar o homem das cadeias que lhe prendem os pés. (ibid., p. 141)

O discurso da importância social da educação não deve servir para acalmar a categoria, nem para mistificar a construção social da condição do professor.

Quando a professora Keila diz: *“Sabe o que me motiva e me motiva muito, as crianças, os alunos eu ainda acredito que eu ainda posso fazer a diferença, mesmo com essa defasagem toda, essa dificuldade toda que nós encontramos eu ainda acredito que sou capaz de mudar a realidade dessa sociedade”*.

Esperamos que, de fato, a professora não esteja desconsiderando os conflitos, as ausências, o desamparo sofrido pela categoria e pelo sistema de ensino. Ao contrário, que ela esteja buscando um espaço de mobilidade em que seja possível ressignificar sua identidade profissional. Os alunos, sobretudo aqueles que vivenciam o drama da desigualdade social, necessitam de um professor que seja capaz de compreender que a educação formal não é o único espaço de mobilidade social e econômica, no entanto, na maioria das vezes, é o único espaço em que o pensamento crítico e reflexivo pode ser construído.

## **5.2 Análise da Conversação Realizada com a Professora Laura**

Laura tem 49 anos, possui formação no Magistério, graduação em Pedagogia e pós-graduação em Alfabetização e Gestão Escolar. É professora do Ensino Fundamental I, na rede estadual de ensino de São Paulo, tem um cargo efetivo, ou seja, ingressou na rede de ensino por meio de concurso público. Laura tem dois cargos de professora na mesma escola, mas já atuou como diretora durante alguns anos. Ela não ingressou como gestora por meio de concurso público, mas sim por meio de designação. No processo de designação, o professor assume o cargo de gestor por meio de indicação da Diretoria de Ensino ou por meio de referendo por decisão do Conselho de Escola. Por conta do acúmulo de cargos, isto é, possibilidade de ajustar os horários e manter-se nos dois cargos, Laura precisou cessar sua designação com diretora. No próximo ano, Laura completará 30 anos de magistério e pretende pedir a aposentadoria de um cargo, cujo ingresso é anterior. Já com o seu segundo cargo, pretende retornar à direção de alguma escola.

**NÚCLEO 1** – **“Eu estou desencantada, acho que me desencantei [...], eu quero voltar a acreditar na educação”.**

Neste primeiro núcleo, destacamos o quanto as significações da professora Laura oscilam entre frustração e satisfação. Por ter uma longa trajetória profissional, Laura construiu um repertório de experiências profissionais múltiplas, o que lhe possibilita fazer comparações entre o sistema de ensino durante o início da sua carreira e na atualidade.

*“Eu estou desencantada, acho que me desencantei, porque até então eu lutava, eu sempre lutei muito”.*

*“Estou muito triste, toda essa situação é muito difícil”.*

*“Esse clima está me fazendo mal, até minha família está percebendo. Eles perguntam o que aconteceu que eu não tenho mais brilho quando falo sobre educação, não defendo mais essa bandeira como eu fazia antes. Hoje eu estou engrossando o discurso de todo mundo, de que a escola está falida”.*

***“Porque eu estou perto de me aposentar e eu não quero me aposentar com essa coisa ruim dentro de mim, eu quero voltar a acreditar na educação”.***

***“Eu acho que tem jeito sim, tem caminho, mas pra isso você precisa pensar no diretor da escola, tem que mudar a gestão, cuidar da gestão”.***

Podemos perceber, nos trechos citados pela professora, o quanto suas significações a respeito do fenômeno educativo foram se modificando ao longo dos anos de trabalho. Laura iniciou sua carreira muito jovem, hoje com 30 anos de magistério, encontra-se frustrada com os rumos que a educação, principalmente pública, vem tomando. Ela nos conta que nem sempre foi assim, já se envolveu muito com os projetos das escolas por onde passou, inclusive, como gestora. *“Eu estou desencantada, acho que me desencantei, porque até então eu lutava, eu sempre lutei muito”.*

Laura também afirma que essas significações negativas não estão lhe fazendo bem, inclusive, essa mudança de postura já surpreendeu sua própria família. No entanto, observamos que essas significações não estão cristalizadas, ao contrário, estão em movimento, o que torna possível sua ressignificação. *“Eu quero voltar a acreditar na educação”.*

Como veremos mais adiante, Laura valoriza muito a gestão da escola e acredita na figura do diretor como alguém capaz de modificar, para melhor ou pior, o espaço escolar. Por esse motivo, ela pensa que se estivesse numa escola com outra gestão ou se assumisse a direção de alguma escola, como já fez, suas significações poderiam se modificar.

## **NÚCLEO 2 – “Eu disse a ela que essa escola não era séria e isso trouxe um enorme mal-estar”.**

Neste segundo núcleo, destacamos a relação que Laura estabelece com a escola onde atua. Por conta da sua trajetória profissional, diferenciada, encontra dificuldade em estabelecer vínculos positivos com a gestão da escola e com as colegas de trabalho. Além disso, discorda das decisões tomadas pela equipe gestora e corpo docente.

**“Eu só sei que eu estou muito desencantada e até pedi remoção dessa escola, quero ir pra perto da minha casa e tentar levar meus dois cargos”.**

**“Eu preciso ensinar meus alunos, eles gostam de fazer oba, oba e eu não concordo, acho que esses alunos precisam de aula, eles têm que aprender”.**

**“Mas aqui eu não tenho com quem discutir, eu não consigo trocar. Aqui, por exemplo, eu trabalho com duas 4ª séries, uma ótima que todos acompanham o ritmo da 4ª série, e outra que os alunos não são nem alfabetizados, precisam daquele trabalho de corpo a corpo e isso é um desafio”.**

**“Por conta da minha história, minha visão é muito diferente daqui, dos meus colegas, o pessoal acha que eu sou muito exigente. No HTPC, por exemplo, eu acabo sendo muito questionadora e acabo virando a encrenqueira”.**

**“Agora, que é um mês de festa junina, já entrei em vários conflitos, porque a coordenadora manda organizarmos as gincanas, as prendas e eu disse que não faria essas coisas, porque se faço isso, quando que dou aula”?**

**“Eu estou me sentindo um ET, porque sou de outra geração. A coordenadora até pede pra eu fazer oficinas, porque ela diz que eu sei dessas coisas, mas os outros não. Eu acabei fazendo muitos inimigos com essa vontade de passar um pouco do que eu sei”.**

**“Aqui nesta escola todo dia tem uma coisa, um dia é uma festa, outro dia uma gincana, outro dia o ensaio e eu não consigo ensinar. A coordenadora disse pra eu não me preocupar que tudo iria se encaixar e daria certo, mas eu disse a ela que essa escola não era séria e isso trouxe um enorme mal-estar. Parece que eles estão mais preocupados com essas festas do que com a aprendizagem dos alunos”.**

A partir desses trechos, é possível destacar a relação que a professora Laura estabelece com a equipe gestora e com o grupo docente da escola onde trabalha. Podemos observar que, por ter uma longa trajetória no magistério, Laura, constantemente, questiona a concepção de educação da equipe da escola. Além disso, expõe, sem ressalvas, que gostaria muito de sair dessa escola. De fato, Laura não está satisfeita nesse ambiente de trabalho. *“Por conta da minha história, minha visão é muito diferente daqui, dos meus*

*colegas, o pessoal acha que eu sou muito exigente. No HTPC, por exemplo, eu acabo sendo muito questionadora e acabo virando a encrenqueira”.*

É possível inferir que a professora tem poucos vínculos de amizade, o que não apenas a prejudica, mas também impede que todo o grupo se fortaleça, pois num espaço onde bons relacionamentos são cultivados, as tarefas podem ser compartilhadas e divididas, o que torna o ambiente mais agradável e respeitoso. Entretanto, o contrário pode minar a relação do grupo, enfraquecendo-o e tornando-o menos cooperativo e mais vulnerável. *“Eu estou me sentindo um ET, porque sou de outra geração. A coordenadora até pede pra eu fazer oficinas, porque ela diz que eu sei dessas coisas, mas os outros não. Eu acabei fazendo muitos inimigos com essa vontade de passar um pouco do que eu sei”.*

Por outro lado, Laura também demonstra muita resistência a aceitar seu grupo de trabalho e até certa intolerância em compartilhar das decisões que são tomadas coletivamente. Embora Laura tenha uma vasta experiência, apresenta dificuldade em compreender que os espaços, as pessoas e as estratégias se modificam a partir das demandas locais. *“Eu preciso ensinar meus alunos, eles gostam de fazer oba, oba e eu não concordo, acho que esses alunos precisam de aula, eles têm que aprender”.*

Será que as propostas da escola são esvaziadas de objetivos e rigor ou serão essas as significações que Laura construiu a respeito desse espaço? *“Agora, que é um mês de festa junina, já entrei em vários conflitos, porque a coordenadora manda organizarmos as gincanas, as prendas e eu disse que não faria essas coisas, porque se faço isso, quando que dou aula”?*

O que é dar aula? Será que uma aula só se constrói convencionalmente? As respostas para essas questões passam, indubitavelmente, pela concepção de educação construída pela equipe gestora, corpo docente, professora Laura; talvez concepções distintas estejam promovendo esses desencontros.

**NÚCLEO 3 – “Ainda acho que o diretor faz a diferença, ainda acho que o diretor é a cara da escola”.**

Este núcleo busca demonstrar o quanto Laura acredita na gestão escolar como ferramenta de mudança positiva na busca pela boa qualidade do ensino. Além disso, destaca a figura do diretor como alguém capaz de mediar as ações da equipe escolar nessa busca por uma escola de boa qualidade.

***“Então eu acho que diretor tem que estar presente em tudo na escola, inclusive, no pedagógico. Ele precisa se mostrar presente, participativo, a equipe e os alunos precisam saber quem é a autoridade da escola, mas uma autoridade que tem parceria. O diretor é o alicerce, é tudo na escola.”***

***“Eu acho que tem jeito sim, tem caminho, mas pra isso você precisa pensar no diretor da escola, tem que mudar a gestão, cuidar da gestão”.***

***“Hoje eu tenho um olhar de todos os ângulos e eu observo que todos esses espaços apresentam dificuldades. A dificuldade está no lugar, na escola, ainda acho que o diretor faz a diferença, ainda acho que o diretor é a cara da escola”.***

Como já foi exposto, a professora Laura considera que a gestão escolar, representada pela figura do diretor, pode contribuir com a melhora do ambiente escolar trazendo benefícios, inclusive, ao aspecto pedagógico. ***“Então eu acho que diretor tem que estar presente em tudo na escola, inclusive, no pedagógico. Ele precisa se mostrar presente, participativo, a equipe e os alunos precisam saber quem é a autoridade da escola, mas uma autoridade que tem parceria. O diretor é o alicerce, é tudo na escola.”***

Nesse núcleo, Laura apresenta significações muito positivas a respeito do trabalho do diretor, o que a faz pensar que uma mudança na gestão escolar é importante para sanar as dificuldades desse espaço. Por meio dessas significações, Laura também atribui à gestão escolar a possibilidade de ressignificação das suas frustrações e a capacidade de voltar a acreditar na educação. ***“Eu acho que tem jeito sim, tem caminho, mas pra isso você precisa pensar no diretor da escola, tem que mudar a gestão, cuidar da gestão”.***

Por outro lado, Laura não faz referência aos demais sujeitos que compõem a comunidade escolar, às interferências que afetam esse espaço e, principalmente, ao desempenho do poder público na condução de políticas que se direcionam à boa qualidade da educação. *“A dificuldade está no lugar, na escola, ainda acho que o diretor faz a diferença, ainda acho que o diretor é a cara da escola”*.

Embora a gestão escolar seja peça fundamental na busca por uma educação de boa qualidade, as transformações pretendidas na escola passam, necessariamente, por toda a equipe e comunidade escolar.

Pensar a escola é um exercício que requer visão de totalidade. Embora seja comum atribuímos mais importância a determinados sujeitos ou determinadas funções, é possível que essa concepção de centralização se torne empobrecida, visto que a supervalorização da figura do diretor pode descaracterizar a participação do coletivo.

#### **NÚCLEO 4 – “Nessa época eu estava na direção da escola e a escola em que eu era diretora parecia particular”**

Dando continuidade ao desenvolvimento da concepção de gestão escolar defendida por Laura, neste núcleo agrupamos trechos que pretendem dar visibilidade à relação que a professora estabelece entre o público e o privado.

***“Depois eu saí da prefeitura e entrei numa escola privada de alto padrão na zona sul de SP e fiquei lá concomitante com meu tempo de Estado. Nessa escola eu aprendi muito, porque lá nós tínhamos muita formação, nós estudávamos muito e isso fazia toda a diferença”***.

*“Aqui na escola eu sou a única que trabalho com material dourado, porque **na escola particular eu aprendi** a usar todos esses materiais, vinham muitos professores da PUC e nos ensinavam outras práticas, outras estratégias, sempre abordando as várias disciplinas”*.

***“Nessa época eu estava na direção da escola e a escola em que eu era diretora parecia particular, nós tínhamos projetos, eu me comprometia com a equipe, com os alunos,***

*mesmo que isso me custasse muito trabalho e mais tempo de dedicação do que o de costume, mas eu assumia tudo isso”.*

*“Meus alunos sempre foram diferenciados, **eu trabalhava no Estado as mesmas coisas que eu fazia na escola particular e dava tudo certo**, sempre com muita disciplina, porque tem momento pra tudo, precisamos aprender isso”.*

Destacamos, nesse núcleo, as significações que a professora Laura estabelece entre o público e o privado. A partir do seu discurso, torna-se evidente a valorização do espaço privado como um espaço onde há uma educação de boa qualidade. Por outro lado, há um discurso em que o espaço público também pode se modificar para melhor, desde que se ampare em experiências oriundas da rede privada de ensino. *“Nessa época eu estava na direção da escola e a escola em que eu era diretora parecia particular, nós tínhamos projetos, eu me comprometia com a equipe, com os alunos, mesmo que isso me custasse muito trabalho e mais tempo de dedicação do que o de costume, mas eu assumia tudo isso”.*

Essas significações, de preferência pelo privado, são comuns e alcançam grande representatividade na sociedade. Podemos encontrá-las, por exemplo, quando atribuímos valor a um serviço, também são recorrentes as comparações feitas entre os espaços públicos e privados. Numa análise amparada no senso comum, corremos o risco de aderirmos a falsas concepções, ou seja, podemos passar a acreditar que tudo o que é privado é melhor. *“Meus alunos sempre foram diferenciados, eu trabalhava no Estado as mesmas coisas que eu fazia na escola particular e dava tudo certo, sempre com muita disciplina, porque tem momento pra tudo, precisamos aprender isso”.*

Essas significações não se constroem de modo aleatório, ainda mais numa sociedade constituída a partir de uma concepção econômica capitalista. Ao contrário, as significações de má qualidade do que é público e de boa qualidade do que é privado são reforçadas diariamente. A mídia, principalmente, exerce um papel fundamental no modo como esses espaços

são significados pela sociedade; podemos, inclusive, pensar numa subjetividade social, já que essas significações são muito representativas.

Nessa realidade, assim como a professora Laura, passamos a acreditar que aprendemos mais no espaço privado ou que o que é oferecido nesse espaço é sempre melhor. *“Aqui na escola eu sou a única que trabalho com material dourado, porque na escola particular eu aprendi a usar todos esses materiais, vinham muitos professores da PUC e nos ensinavam outras práticas, outras estratégias, sempre abordando as várias disciplinas”.*

Laura também faz referência positiva ao seu processo de formação continuada, no entanto sugere que ele era oferecido apenas por meio da rede privada. Suas lembranças de aprendizagens significativas repousam na experiência oriunda da escola particular. Afinal, será possível que a rede pública de ensino não tenha promovido formações relevantes?

A questão da formação, principalmente, na rede pública de ensino, se configura num eixo importante de discussão, pois muito se fala em formação, formação em serviço e formação continuada de professores, no entanto, qual a qualidade e a pertinência das formações oferecidas? Será que elas vão ao encontro das necessidades do professor ou apenas promovem a divulgação dos materiais construídos pela própria Secretaria de Educação?

Até que ponto podemos considerar que o espaço privado é melhor ou que o espaço público encontra-se descaracterizado e necessita inspirar-se em modelos privados? Quais elementos de sentido constituem essas significações? Essa é uma questão complexa e que será retomada mais adiante.

#### **NÚCLEO 5 – “Acho que esses alunos precisam de aula, eles têm que aprender”.**

Neste núcleo buscamos destacar a concepção de ensino-aprendizagem defendida por Laura, que, por sua vez, gera conflitos com a coordenação pedagógica e melindres na sua relação com os colegas de trabalho.

***“Eu preciso ensinar meus alunos, eles gostam de fazer oba, oba e, eu não concordo, acho que esses alunos precisam de aula, eles têm que aprender”.***

*“Eu aprendi tudo isso, aprendi a estudar, aprendi a preparar aula, **porque uma boa aula, com domínio do conteúdo, envolve todos os alunos**”.*

*“Os valores mudaram muito e eu fico muito angustiada, porque nessas condições eu vou pra casa com a sensação que eu não ensinei que eu não mereço meu salário, **porque eu tive pouco tempo para ensinar**”.*

*“**As crianças dessa sala já chegam desvalorizadas** e mudar essa concepção, apresentando a escola como um espaço importante, é muito difícil”.*

*“Eu só não concordo com o bônus do SARESP, porque as escolas passam a trabalhar só na época do SARESP e não dá pra ser assim, **os alunos têm que saber fazer aquelas questões o ano todo, em qualquer situação, isso é uma questão de conteúdo**”.*

*“Agora, que é um mês de festa junina, já entrei em vários conflitos, porque a coordenadora manda organizarmos as gincanas, as prendas e eu disse que não faria essas coisas, **porque se faço isso, quando que dou aula**”?*

*“Aqui nesta escola todo dia tem uma coisa, um dia é uma festa, outro dia uma gincana, outro dia o ensaio e **eu não consigo ensinar**”.*

*“Parece que eles **estão mais preocupados com essas festas, do que com a aprendizagem dos alunos**”.*

*“Sem contar com alguns projetos que, na verdade, são atividades que vêm da diretoria de ensino para todas as séries e essas atividades não têm contexto. Dessa forma, **os conteúdos que nós planejamos no início do ano estão ficando pra trás, praticamente meu planejamento está parado**”.*

As considerações feitas nesse núcleo são muito expressivas, pois revelam o comprometimento da professora Laura em oferecer aos seus alunos um ensino de boa qualidade. Além disso, explicitam seu comprometimento com a sua função social. *“Eu aprendi tudo isso, aprendi a estudar, aprendi a preparar aula, porque uma boa aula, com domínio do conteúdo, envolve todos os alunos”.*

Embora a escola seja um espaço onde aprendizagens informais possam acontecer, Laura enfatiza como função prioritária da escola a garantia da aprendizagem dos conteúdos estabelecidos para cada nível de ensino. *“Dessa forma, os conteúdos que nós planejamos no início do ano estão ficando pra trás, praticamente meu planejamento está parado”*.

A escola acabou assumindo um papel bem mais amplo, que vai além da transmissão de conteúdos, principalmente a partir das últimas décadas com a busca pela universalização do ensino, em que a escola passou a ser um espaço de todos. Dessa forma, mesmo que de modo ainda deficitário, o espaço escolar passou a oferecer outras possibilidades de aprendizagem. As propostas de intervenção diferenciadas passam por atividades, que, embora pareçam secundárias, como festas, gincanas, são capazes de promover aprendizagens significativas, além de possibilitarem a construção de um vínculo positivo com o espaço escolar e com o conhecimento.

No entanto, a concepção de educação da professora Laura considera essas intervenções diferenciadas como um tempo perdido: *“Eu preciso ensinar meus alunos, eles gostam de fazer oba, oba e eu não concordo, acho que esses alunos precisam de aula, eles têm que aprender”*.

Como podemos observar, esse desencontro entre as propostas da escola e a concepção de educação da professora Laura promove atritos: *“Agora, que é um mês de festa junina, já entrei em vários conflitos, porque a coordenadora manda organizarmos as gincanas, as prendas e eu disse que não faria essas coisas, porque se faço isso, quando que dou aula”?*

Embora Laura concorde com muitas das políticas educacionais promovidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, há uma que lhe causa incômodo: a prova SARESP. Essa prova busca aferir a aprendizagem dos alunos a partir de uma concepção produtivista, em que os melhores resultados são premiados. Nessas circunstâncias, a aprendizagem fica condicionada à busca por resultados e não por processos significativos de busca pelo conhecimento. Para Laura, os alunos necessitam receber uma educação de boa qualidade e se apropriarem dos conteúdos esperados durante todo o ano letivo, não apenas próximo às datas das avaliações. *“Eu só*

*não concordo com o bônus do SARESP, porque as escolas passam a trabalhar só na época do SARESP e não dá pra ser assim, os alunos têm que saber fazer aquelas questões o ano todo, em qualquer situação, isso é uma questão de conteúdo”.*

De fato, a preocupação da professora é muito pertinente, por outro lado, a política educacional de condicionar os rendimentos dos professores a esse tipo de avaliação acaba promovendo essa postura inadequada, pois subtrai da avaliação sua dimensão processual e formativa.

### **NÚCLEO 6 – “Nessas condições eu vou pra casa com a sensação que eu não ensinei que eu não mereço meu salário”.**

Laura costuma compreender os fenômenos de modo unilateral. Dessa forma, esse núcleo buscou identificar as significações de responsabilização individual construídas por Laura.

*“Eu já trabalhei em lugares muito difíceis, **mas tive bons resultados**”.*

*“Hoje eu tenho um olhar de todos os ângulos e eu observo que todos esses espaços apresentam dificuldades. **A dificuldade está no lugar, na escola**”.*

*“Nessa reunião perguntaram pro secretário da educação sobre esse pessoal da categoria O e ele disse: vamos abrir concurso, eles que estudem e passem. **Concordo com ele, antes era assim e tinha muito mais qualidade**”.*

*“Nessa época eu estava na direção da escola e a escola em que eu era diretora parecia particular, nós tínhamos projetos, eu me comprometia com a equipe, com os alunos, **mesmo que isso me custasse muito trabalho e mais tempo de dedicação do que o de costume, mas eu assumia tudo isso**”.*

*“Os valores mudaram muito e eu fico muito angustiada, porque nessas condições **eu vou pra casa com a sensação que eu não ensinei que eu não mereço meu salário, porque eu tive pouco tempo para ensinar**”.*

Se, por um lado, as significações apresentadas nesse núcleo apontam para um sujeito comprometido, responsável e autônomo, por outro, evidenciam processos de enorme responsabilização individual. *“(...) eu vou pra casa com a sensação que eu não ensinei que eu não mereço meu salário, porque eu tive pouco tempo para ensinar”*.

Como foi possível observar, a professora Laura é muito comprometida, como ela pode considerar que não mereça seu próprio salário? Ainda mais, como ela não se refere ao poder público, às políticas públicas como facilitadores ou inibidores de uma prática pedagógica mais coerente e eficaz? Notamos que a professora Laura se responsabiliza individualmente por seus sucessos ou fracassos. Essa postura demonstra uma concepção liberal de sujeito, em que as condições históricas, econômicas, políticas e sociais são desconsideradas dos processos, enfatizando apenas a ação solitária do sujeito. *“Nessa época eu estava na direção da escola e a escola em que eu era diretora parecia particular, nós tínhamos projetos, eu me comprometia com a equipe, com os alunos, mesmo que isso me custasse muito trabalho e mais tempo de dedicação do que o de costume, mas eu assumia tudo isso”*.

Não estamos afirmando que a ação do sujeito é dispensável, ao contrário, se construída a partir de uma concepção crítica e reflexiva ela é importante e necessária, pois só um sujeito emancipado é capaz de compreender esses processos de ocultamento da realidade.

Essa concepção de responsabilização individual centraliza no sujeito sua condição de sucesso ou fracasso, ainda pior, desconsidera as desigualdades promovendo, por meio da meritocracia, a ascensão de apenas uma parte desses sujeitos. *“Nessa reunião perguntaram pro secretário da educação sobre esse pessoal da categoria O e ele disse: vamos abrir concurso, eles que estudem e passem. Concordo com ele, antes era assim e tinha muito mais qualidade”*.

Dessa forma, o poder público passa a ser desconsiderado e as desigualdades tornam-se inexistentes. Há uma exaltação do individualismo,

como se todos fossem alcançar a linha de chegada, porque partiram de um mesmo ponto de saída; isso sabemos que é ideologia.

**NÚCLEO 7 – “Eu acho que essas políticas vieram como uma resposta a todo esse processo de má formação”.**

Este núcleo reúne trechos da conversação que indicam o que a professora pensa a respeito das políticas públicas que foram estudadas na pesquisa, sua concepção, legitimidade e modelo de implantação.

*“Parece que o Estado percebeu que esses professores não sabem ensinar, então eles mandam essas atividades todas prontas só para serem aplicadas”.*

*“Parece que eles pensam que estamos brincando na sala de aula, eu acho que eles pensam isso mesmo, todos fingindo”.*

*“Eu penso que eles mandam essas atividades para forçar os professores a trabalhar alguns conteúdos, porque eles sabem que o professor escolhe aquilo que ele ensina. Você sabe, o professor acaba ensinando só aquilo que ele domina e muitos conteúdos são deixados para trás. Pulam-se muitos conteúdos, fica tudo sem sequência”.*

*“Nessa reunião perguntaram pro secretário da educação sobre esse pessoal da categoria O e ele disse: **vamos abrir concurso, eles que estudem e passem.** Concordo com ele, antes era assim e tinha muito mais qualidade”.*

*“A prova de mérito eu acho que é válida sim, teria que fazer mesmo, sempre, a cada dois anos, conciliando a prova com o dinheiro, o bônus”.*

*“Eu acho que deveria ter uma prova todo ano e o professor que se destacar poderia ganhar alguma coisa, ou os professores que fizessem bons cursos, que aumentasse o salário”.*

*“Eu acho que essas políticas vieram como uma resposta a todo esse processo de má formação”.*

Observamos que este núcleo contempla algumas questões já apontadas anteriormente, como: responsabilização individual e relação ensino-

aprendizagem. No entanto, a escolha desses trechos preserva significações pertinentes a respeito das políticas públicas educacionais.

É muito intenso o modo como Laura significa as decisões da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a partir das políticas públicas; ainda mais, o modo como compartilha da concepção defendida por essas políticas.

Laura considera que as políticas de classificação dos professores temporários e as de bonificação e avaliação por mérito foram instituídas a partir de uma demanda construída pelos próprios professores. Dessa forma, aspectos da realidade nacional e internacional, como movimentos voltados à responsabilização individual, afastamento do coletivo, exaltação do individualismo, formações aligeiradas, bem como a tendência de fragilização do Estado e fortalecimento do mercado, não são considerados. *“Eu acho que essas políticas vieram como uma resposta a todo esse processo de má formação”*.

Novamente notamos a ausência ou uma tímida visão de totalidade. Embora seja fato que a formação docente vem sofrendo um esvaziamento que, muitas vezes, tem contribuído para uma prática pedagógica deficitária, a opção por essa formação não passa apenas pelo crivo do sujeito, ela envolve questões mais amplas que acabam sendo desconsideradas quando se pensa que a má qualidade do ensino passa apenas pela dimensão docente. *“Parece que o Estado percebeu que esses professores não sabem ensinar, então eles mandam essas atividades todas prontas só para serem aplicadas. Parece que eles pensam que estamos brincando na sala de aula, eu acho que eles pensam isso mesmo, todos fingindo”*.

Essas políticas estão sendo significadas de tal forma, que o professor assume as contingências que permeiam a prática educativa de modo solitário e é punido por isso. O contrário também acontece, já que o professor que se adequa às expectativas da Secretaria Estadual de Educação e atinge as metas estabelecidas pode ser premiado. *“A prova de mérito eu acho que é válida sim, teria que fazer mesmo, sempre, a cada dois anos, conciliando a prova com o dinheiro, o bônus”*.

Nessas circunstâncias, significações meritocráticas, de descarte do sujeito e de formação voltada apenas à construção de habilidades práticas, se configuram como elementos de sentido que compõem a subjetividade do professor: *“Nessa reunião perguntaram pro secretário da educação sobre esse pessoal da categoria O e ele disse: vamos abrir concurso, eles que estudem e passem. Concordo com ele, antes era assim e tinha muito mais qualidade”. “Eu acho que deveria ter uma prova todo ano e o professor que se destacar poderia ganhar alguma coisa, ou os professores que fizessem bons cursos, que aumentasse o salário”.*

**NÚCLEO 8 – “Os professores que estão agora na rede são ignorantes, eles não estudam, não fazem curso”.**

Foram agrupados, neste núcleo, trechos do diálogo com a professora que evidenciam suas significações a respeito da carreira docente, formação inicial e continuada dos professores.

*“Aqui eu percebo que não dá nem pra discutir, porque minhas colegas não entendem as propostas, as concepções, não estudam”.*

*“Então percebo que os professores que estão agora na rede são ignorantes, eles não estudam, não fazem curso é assim que venho percebendo a rede”.*

*“Sabe aquele professor que planejava e sabia das coisas, não existe mais”.*

*“Aqui ninguém estuda nada, ninguém sabe nada, praticamente sai da faculdade e vem pra cá”.*

*“Hoje eles estão abrindo cursos de licenciatura sem critérios. Eu fiz magistério, depois pedagogia com muita qualidade, quando eu fiz a pós-graduação na USP questioneei muito, porque já percebi que era uma formação mais frágil”.*

*“A situação está tão ruim, que nem pra prova de mérito os professores estão estudando”.*

Ao afirmar: *“Os professores que estão agora na rede são ignorantes, eles não estudam, não fazem curso”*, é possível pressupor que Laura considera

que a qualidade da formação dos professores está muito ruim e, de alguma forma, esse empobrecimento de formação tem comprometido a prática pedagógica.

Mais do que uma formação fragilizada, essas significações apontam uma identidade esfacelada, como se em algum momento da trajetória histórica esse professor tivesse desaparecido e agora só restassem fragmentos do que um dia ele foi: *“sabe aquele professor que planejava e sabia das coisas, não existe mais”*.

Mas afinal, será que esse professor ideal já existiu? Como sinalizamos no Capítulo 2, *Políticas Públicas: considerações gerais*, embora a pauperização da carreira docente tenha se acentuado nas últimas décadas, ela se constituiu a partir de significações de desvalorização. Dessa forma, torna-se um tanto perverso atribuímos ao professor a culpa por uma formação tão superficial. *“Aqui ninguém estuda nada, ninguém sabe nada, praticamente sai da faculdade e vem pra cá”*.

Em nenhum momento o poder público foi citado, diretamente, como facilitador do processo de abertura dos cursos de formação de professores, que, em muitas situações, são pouco criteriosos. *“Hoje eles estão abrindo cursos de licenciatura sem critérios. Eu fiz magistério, depois pedagogia com muita qualidade, quando eu fiz a pós-graduação na USP questionei muito, porque já percebi que era uma formação mais frágil”*.

O articulador dessas políticas aparece como um sujeito indefinido, quem são eles? Essas significações novamente abrem espaço para um processo de responsabilização individual. É como se esses futuros professores tivessem a oportunidade de cursar uma boa universidade e, por qualquer motivo, escolhessem pagar por uma péssima formação. É sabido por nós que a situação não é bem essa. As universidades públicas e as poucas universidades privadas que concentram bons cursos de formação estão reservadas a uma minoria da população, que ora é capaz de ingressar numa universidade pública, por conta de um percurso exitoso na rede privada de ensino, ora é capaz de pagar altas mensalidades na rede privada.

Além do que contamos com o desprestígio das licenciaturas que vêm recebendo incentivos, reduzindo suas mensalidades, a fim de atraírem estudantes para a carreira. O que é pouco discutido é que essa redução de mensalidade vem acompanhada de um rebaixamento da qualidade do ensino e que essa “universidade de massa” se destina aos estudantes de baixa renda.

Como se não bastasse, os professores egressos das “universidades de massa”, depois de formados ou ainda na condição de estudantes, ingressam na rede pública de ensino ou em escolas da rede privada também pauperizadas. Isso acontece porque grande parte dos professores egressos das universidades públicas e de renomadas universidades particulares irão lecionar em escolas privadas de alto padrão.

Nessas condições, resta aos professores das escolas públicas uma condição de “subtrabalho”, em que seu processo formativo passa a ser desconsiderado e as significações de formação continuada e de relação com o conhecimento adquirem outras nuances, já que, se estudam, não buscam aprimorar sua condição de aprendente e ensinante, antes, estudam para uma prova que pode garantir um aumento no seu salário. Será essa uma motivação verdadeira? *”A situação está tão ruim, que nem pra prova de mérito os professores estão estudando”.*

### **5.2.1 Síntese Inter-núcleos da Conversação Realizada com a Professora Laura**

Ao buscarmos compreender os sentidos, por meio das falas da professora Laura, é possível observar sua vasta experiência na carreira do magistério. Nesses 30 anos de docência, Laura construiu uma carreira diversificada, pois já atuou em sala de aula, gestão, em escolas privadas e públicas.

Dessa forma, suas significações a respeito da docência e, mais ainda, do fenômeno educativo, foram se modificando e se ajustando ao longo desses anos. Como afirma Gatti (1996), a construção da identidade profissional não é estática, nem homogênea, ao contrário, essa construção permeia o modo de estar no mundo e considera os inúmeros fatores que compõem essa trajetória.

O homem como um ser social, no nosso caso particular, o professor, é um ser em movimento, que constrói valores, estrutura crenças, tem atitudes, portanto, atribui significações ao seu modo de ser e estar no mundo a partir da sua identidade.

Como foi possível evidenciar, as falas da professora Laura explicitam a confluência de processos dinâmicos e contraditórios que estruturam sua trajetória, como: *“Estou perto de me aposentar e eu não quero me aposentar com essa coisa ruim dentro de mim, eu quero voltar a acreditar na educação”*. *“Eu estou me sentindo um ET, porque sou de outra geração”*. *“Hoje eu tenho um olhar de todos os ângulos e eu observo que todos esses espaços apresentam dificuldades”*. *“Sabe aquele professor que planejava e sabia das coisas, não existe mais”*.

Para compreender as relações indissociáveis entre subjetividade e identidade, numa perspectiva processual e dinâmica, é necessário considerar as condições subjetivas em que a própria identidade se constitui. Como acrescenta Rey (2005b), a subjetividade não é algo ordenado e definido de um único modo, ao contrário, se expressa a partir da confluência de uma série de sentidos de elevada variabilidade. Essas significações vão ocorrendo no curso irregular e contraditório das próprias ações do sujeito.

Nessas condições, há uma relação entre o movimento social e individual que constitui a subjetividade. Há, portanto, uma permanente tensão entre as significações estabelecidas e as inúmeras alternativas de ruptura. É com essas lentes que compreendemos as falas que expressam as vivências e as significações da professora Laura.

A partir das contribuições da Psicologia Sócio-Histórica, Bock e Gonçalves (2005) afirmam que o sujeito deve ser compreendido como histórico e ativo, ou seja, “[...] suas capacidades cognitivas e de sensibilidade fazem parte da atividade que ele realiza no contexto histórico”. (p. 115)

Sendo assim, um percurso de 30 anos no magistério, como o da professora Laura, não pode ser desconsiderado ou compreendido de modo superficial. Esse percurso necessita ser entendido e valorizado se quisermos acessar como as significações de encanto, desencanto, pertencimento,

desagregação, autonomia, alienação, coletividade, individualismo, entre outras, foram se constituindo.

Considerar a categoria historicidade<sup>29</sup> é fundamental quando fazemos uso da abordagem já anunciada. Todavia, essa categoria se mostra ainda mais importante e necessária nesta análise, pois a questão do tempo, das mudanças, perpassa as significações construídas pela professora e serve de apoio para entendermos a composição da sua subjetividade.

Na maioria dos núcleos encontramos significações que se modificaram e tornaram-se negativas ao longo do tempo. Laura afirma que no início da sua carreira os valores eram outros, mas agora percebe muitas modificações. Uma dessas mudanças refere-se à diminuição da qualidade na formação dos professores. *“Os valores mudaram muito e eu fico muito angustiada”. “Por conta da minha história, minha visão é muito diferente daqui, dos meus colegas, o pessoal acha que eu sou muito exigente”. “Eu estou me sentindo um ET, porque sou de outra geração. A coordenadora até pede pra eu fazer oficinas, porque ela diz que eu sei dessas coisas, mas os outros não. Eu acabei fazendo muitos inimigos com essa vontade de passar um pouco do que eu sei”.*

A professora expõe seu desapontamento com a educação, mas ressalta que nem sempre se sentiu assim, explicita seu desejo de voltar a sentir o mesmo encantamento que no início da carreira. *“Porque eu estou perto de me aposentar e eu não quero me aposentar com essa coisa ruim dentro de mim, eu quero voltar a acreditar na educação”.*

Ao considerar a prática pedagógica e a gestão escolar como aspectos centrais da boa qualidade do ensino, justifica sua preocupação com os processos formativos e acrescenta que anteriormente as formações oferecidas eram melhores. *“Então percebo que os professores que estão agora na rede são ignorantes, eles não estudam, não fazem curso é assim que venho percebendo a rede”. “Hoje eles estão abrindo cursos de licenciatura sem critérios. Eu fiz magistério, depois pedagogia com muita qualidade, quando eu*

---

<sup>29</sup> Para maiores esclarecimentos ver Capítulo I: Contribuições da Psicologia Sócio-Histórica.

*fiz a pós-graduação na USP questioneei muito, porque já percebi que era uma formação mais frágil”.*

Laura avalia que os processos aligeirados de formação de professores e a atuação frágil da equipe gestora são responsáveis pela má qualidade da educação. *“Aqui eu percebo que não dá nem pra discutir, porque minhas colegas não entendem as propostas, as concepções, não estudam”. “Aqui nesta escola todo dia tem uma coisa, um dia é uma festa, outro dia uma gincana, outro dia o ensaio e eu não consigo ensinar. A coordenadora disse pra eu não me preocupar que tudo iria se encaixar e daria certo, mas eu disse a ela que essa escola não era séria e isso trouxe um enorme mal-estar. Parece que eles estão mais preocupados com essas festas do que com a aprendizagem dos alunos”.*

A professora atribui a fragilização do ensino a esse percurso de mudanças e aponta os professores e a gestão escolar como disparadores desse processo. Entretanto, os fatores externos à escola são desconsiderados em sua avaliação. Esse é um aspecto curioso, pois a professora demonstra compreender o fenômeno educativo de modo linear. Compreender a educação, o espaço escolar, requer uma visão de totalidade, em que as demandas sociais, políticas e econômicas, além do contexto no qual a escola está inserida, sejam consideradas.

Como acrescenta Morin (2001), a compreensão global dos problemas é essencial para o ser humano, pois os problemas particulares, para serem pensados adequadamente, devem ser considerados em seus contextos. Sendo assim, o desafio da complexidade é o desafio da visão global.

As pessoas desprovidas da noção de totalidade desenvolvem uma inteligência que apenas consegue perceber fragmentos do complexo do mundo, fraciona os problemas, unidimensionando o que é multidimensional. (ibid., p. 16)

Nessas condições, a visão unidimensional acaba favorecendo o ocultamento de variáveis importantes na busca por uma educação de boa qualidade, como a condução do poder público na construção de políticas para o setor. Também corremos o risco de passar a responsabilizar individualmente

os sujeitos, excluindo a importância que o coletivo exerce na construção e execução das decisões.

Pode ser que em outras carreiras ou que com outros trabalhadores os sintomas sejam diferentes. No entanto, quando tratamos da educação e dos profissionais que nela atuam, o esvaziamento do coletivo aparece como um sintoma avassalador. Nessa realidade, os professores passam a exercer uma prática pedagógica solitária, pois o outro se torna invisível, a troca entre pares perde significação, porque os sucessos ou fracassos tornam-se individuais. Não é preciso mais do que isso para compreender que, nessas condições, as significações de resistência são minadas, já que o outro passa a ser mais um, ninguém ou um estorvo.

As considerações de Bauman (2001) são importantes para compreendermos esse fenômeno contemporâneo de estreitamento do público e alargamento do privado. Esse privado não se refere apenas aos espaços, às instituições, esse conceito tem uma abrangência muito maior, porque se refere ao crescente processo de individualização, de desprendimento das redes de pertencimento social.

Esse tempo de liquefação dos sólidos, como afirma Bauman (ibid.), dilui os laços afetivos e sociais, explicita um tempo de desapego e provisoriedade. As significações voltadas ao individualismo, por exemplo, são recorrentes na fala da professora, ela afirma seu desencanto, mas não reconhece esse mesmo sentimento entre seus pares.

Como pensar o professor? Onde está a compreensão do coletivo, a tolerância com os pares? Para essas indagações, Gatti nos aponta uma alternativa de compreensão:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesses processos que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. (GATTI, 2003, p. 196)

Arroyo (2011), em sua obra *Ofício de Mestre*, busca dar visibilidade ao processo educativo apontando os profissionais da educação como sujeitos

centrais, discutindo a importância de se recolocar o professor em lugar de destaque. Com isso, Arroyo não pretende secundarizar os demais sujeitos que compõem a comunidade escolar, ao contrário, anuncia a urgência com que a identidade docente precisa ser reconhecida e pensada.

Houve no imaginário sobre a educação uma despersonalização que não acontece em outros campos sociais. O imaginário sobre o magistério tem muito a ver com a despersonalização da educação. A professora e o professor vistos apenas como apêndices. (ibid., p. 10)

Como já comentado, as falas da professora Laura explicitam que nem sempre foram os sentimentos de desencanto e desapontamento que significaram sua trajetória, sua carreira também foi marcada por um maior comprometimento político e convicção na credibilidade do ato educativo. O que poderá ter acontecido na trajetória profissional de Laura que a deixou desencantada?

De acordo com pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), podemos afirmar que as significações de desencanto, vulnerabilidade e desprestígio profissional não rondam apenas a professora Laura, esse pode ser o retrato da carreira do magistério no Brasil, como também em muitos países da América Latina.

As pesquisadoras discutem que há pouco cuidado com a carreira, salário e condições de trabalho dos docentes, com isso a atratividade da profissão para as novas gerações torna-se enfraquecida, enquanto o abandono da carreira tem crescido entre os profissionais já formados.

Arroyo (2011) aponta que pensar o fenômeno educativo é dar visibilidade ao professor como “[...] alguém que aprendeu a viver o humano, seus saberes e valores, o significado da cultura [...]”. (p.10) É por esse motivo que não é possível compreender o professor como mais um integrante do quadro de recursos humanos. Faz-se necessário acolher, cuidar da sua formação, oferecer condições dignas de trabalho e, mais ainda, possibilitar a construção de uma realidade que possa oferecer valorização social à profissão.

O que por alguns pode ser compreendido apenas como sentimentalismo, para nós traz múltiplas significações, pois a valorização social

real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira, salários, condições de trabalho, além de mobilizar aspectos importantes da dimensão subjetiva, já que ressignifica o modo como o sujeito e a sociedade compreendem a profissão.

Nessas circunstâncias, o desencanto da professora Laura tem contribuído com o seu afastamento dos movimentos de resistência e com a diminuição da credibilidade no processo educativo. *“Eu estou desencantada, acho que me desencantei, porque até então eu lutava, eu sempre lutei muito”. “[...] Eles perguntam o que aconteceu que eu não tenho mais brilho quando falo sobre educação, não defendo mais essa bandeira como eu fazia antes. Hoje eu estou engrossando o discurso de todo mundo, de que a escola está falida”.*

De acordo com Heller (1975, *apud* GATTI, 1996), estamos todos imersos na cotidianidade, nela agimos e nos expressamos como sujeitos.

Como seres particulares e genéricos ao mesmo tempo, estamos sujeitos a cristalizações, perdendo de vista a totalidade de nossa situação como pessoas num dado contexto social, alienando-nos. Com esse processo de fragmentação e parcialidade tornamo-nos particularidade. Como particularidade agimos com base em juízos provisórios que, ao invés de serem continuamente reelaborados, cristalizam-se e tornam-se guias de nossas avaliações de situações e pessoas e de nossas ações, na vida em geral e no trabalho. (ibid., p. 88)

Esse processo de cristalização também infiltra nossas concepções, retira de nós a possibilidade de ressignificação, porque exclui o movimento contraditório que é necessário à compreensão crítica dos fenômenos. É essa ausência de movimento que encontramos quando refletimos nas falas da professora Laura a respeito da organização pedagógica da escola onde atua.

Laura apresenta como queixa recorrente o que ela denomina de falta de seriedade da equipe escolar. *“Eu preciso ensinar meus alunos, eles gostam de fazer oba, oba e eu não concordo, acho que esses alunos precisam de aula, eles têm que aprender”.* *“Agora, que é um mês de festa junina, já entrei em vários conflitos, porque a coordenadora manda organizarmos as gincanas, as prendas e eu disse que não faria essas coisas, porque se faço isso, quando*

*que dou aula”? “Aqui nesta escola todo dia tem uma coisa, um dia é uma festa, outro dia uma gincana, outro dia o ensaio e eu não consigo ensinar”.*

É importante ressaltar que Laura é uma professora muito comprometida e empenhada em oferecer aos seus alunos um ensino que, na sua compreensão, é de boa qualidade. Em suas falas é possível identificar sua preocupação com o ensino, a organização da aula e a execução do planejamento. No entanto, Laura não considera que as atividades diferenciadas, que compõem a rotina pedagógica, possam contribuir com a aprendizagem dos alunos. Sobretudo, desconsidera essas atividades como espaço de possibilidades, em que o ensino pode tornar-se mais coerente e eficaz, porque a aprendizagem pode ser mais significativa e prazerosa.

Mizukami (1986) afirma que há várias formas de conceber o fenômeno educativo. Este fenômeno, por sua própria natureza, é multidimensional e não há uma única teoria que o explique exhaustivamente. Diferentes formas de aproximação do fenômeno educativo podem ser consideradas como mediações, possíveis historicamente, que permitem explicá-lo se não em sua totalidade, pelo menos em alguns aspectos.

De acordo com a autora, ao se considerar a intencionalidade da ação educativa, exercida por professores em situações de ensino-aprendizagem, bem como a multidimensionalidade do fenômeno educacional, há uma questão importante que permeia essa reflexão: sempre há uma concepção, que é conhecida ou não pelo professor, mas que fundamenta sua ação.

Sendo assim, consideramos que a concepção de educação da professora Laura significa o espaço de ensino-aprendizagem a partir de intervenções que priorizam as atividades formais.

Essa análise não busca exercer juízo de valor a respeito da concepção de educação da professora, bem como da escolha dos seus procedimentos de ensino. Até porque o docente na rede pública tem liberdade de cátedra, ou seja, é concedido a ele o direito de exercer sua função sem que haja a imposição de uma única abordagem metodológica ou didática.

No entanto, consideramos que as atividades diferenciadas, isto é, a escolha e a adoção de diferentes procedimentos de ensino ajudam e apóiam o

fazer pedagógico. Inclusive, os eventos escolares podem ser contextualizados e organizados de modo a contemplar o planejamento do professor.

De acordo com Scarpato (2004), ao elaborar o plano de ensino ou as aulas, o professor tem de optar pela melhor maneira de ensinar um conteúdo aos alunos, de acordo com a realidade e a especificidade que se apresentam para ele. A busca por uma aprendizagem integral parte do pressuposto de que o aluno aprende não apenas pela dimensão cognitiva, mas também afetiva e motora. Nesse aspecto, as atividades diferenciadas podem exercer um papel importante na prática pedagógica, pois, ao ampliar as possibilidades de aprendizagem, contribuem com a construção de uma visão de mundo mais complexa, portanto, mais crítica e reflexiva.

O desafio da construção dessa visão de mundo é pertinente e indispensável em qualquer espaço formativo. Entretanto, para professoras como Laura, que ensinam em regiões de alta vulnerabilidade social, com alunos cujo vínculo com o conhecimento é frágil ou inexistente, esse desafio é ainda maior, porque a mobilidade social e econômica tão almejada, em muitas situações, está desconectada da educação escolar como espaço de construção do conhecimento.

Nessas circunstâncias, a educação formal precisa, necessariamente, encontrar caminhos que signifiquem o saber como algo, mesmo que em longo prazo, mais compensador que a violência, por exemplo. Também estamos cientes de que a escola não é o único espaço onde o sujeito poderá se apropriar da cultura sofisticada. Por outro lado, desde que atenda à sua função básica, que é a aprendizagem dos alunos, a escola é uma das instâncias mais importantes de democratização e inclusão social.

### **5.3 Análise Inter-sujeitos**

Ao pesquisar as significações constituídas por professores acerca do modo como as políticas educacionais, articuladas ao sistema de ensino se relacionam com suas vivências e trajetórias profissionais, buscamos nos afastar de uma visão linear e unidimensional, cuja responsabilização individual

de sujeitos ou instituições oculta processos que culminam na construção de uma falsa consciência da realidade.

A partir das contribuições da Psicologia Sócio-Histórica, o estudo das categorias significado e sentido nos aproxima de uma visão complexa da realidade, cujas significações oriundas dos espaços sociais, políticos, econômicos e culturais são consideradas como elementos importantes na compreensão do fenômeno estudado.

Dessa forma, por meio do trabalho de produção e análise dos dados obtidos por meio das conversações realizadas com as professoras Keila e Laura, pretendemos dar visibilidade ao modo como as políticas públicas em educação, articuladas ao sistema de ensino, compõem a subjetividade docente.

Nesta síntese, apontamos as significações que foram recorrentes nas análises dos núcleos. Embora as falas das professoras tenham sido organizadas a partir de agrupamentos de temas, cujas significações fossem incomuns, evidenciamos que alguns eixos temáticos transcenderam esses agrupamentos e perpassaram o discurso das professoras. Sobre essas significações é que gostaríamos de tecer algumas considerações.

Embora a caracterização dos sujeitos da pesquisa já tenha sido contemplada, esse é um aspecto importante a ser considerado logo no início desta análise. Ambas as professoras que colaboraram com a pesquisa são docentes do Ensino Fundamental I, na rede Estadual de Ensino de São Paulo, essa condição as aproxima, entretanto outra as afasta, Keila é professora categoria OFA (ocupante de função atividade), mais conhecida por temporária, embora esteja na rede há mais de 18 anos, enquanto Laura é efetiva, também com uma longa trajetória nessa rede de ensino.

A partir dessa condição de carreira, tanto a trajetória profissional como a situação de vida das professoras foram se constituindo por meio de significações muito variadas. Aspectos voltados à questão da sobrevivência, dignidade, categorização da carreira foram recorrentes na fala da professora Keila, enquanto na da professora Laura apareceram questões voltadas à

formação, relação ensino-aprendizagem, atuação da gestão escolar, entre outros.

É interessante observar como essas significações ganham visibilidade e se constituem a partir das experiências de cada professora. Sendo categoria OFA, Keila sempre precisou se preocupar com questão da sobrevivência. Uma professora nessa categoria não consegue aula todos os anos, perde aulas ao longo do ano, ou seja, a sombra da perda de vínculo ronda esses profissionais constantemente, além do decréscimo de benefícios, se comparado aos efetivos. Essa instabilidade e desamparo não permitiram que Keila tivesse condições de se preocupar com qualquer outra questão que não sua própria sobrevivência e a da sua família, o assunto em pauta é a busca por uma vida digna.

Já a professora Laura, sendo categoria efetivo, tem outras experiências em sua trajetória profissional, que se espelham na sua condição de vida. Laura tem uma estabilidade profissional, o que resulta numa maior segurança financeira. Também pôde acessar o cargo de diretora, além da sua experiência na rede privada de ensino, ou seja, essa estabilidade permitiu que Laura pudesse investir em sua formação, vislumbrasse outras experiências e se preocupasse com questões secundárias.

Um aspecto curioso é que ambas abordam o papel do Estado, representado por meio da Secretaria Estadual de Ensino de São Paulo. No entanto, a partir das significações constituídas por cada uma, a relação entre elas e o poder público se modifica, por exemplo: enquanto Keila compreende o Estado como uma instituição instável e ameaçadora, Laura deposita muita confiança em seu papel controlador.

Vejamos algumas passagens nas quais podemos evidenciar essas relações. Professora Keila: *“O Estado foi mudando, a questão das categorias, isso me prejudicou bastante”*. *“Eu perdi toda a estabilidade”*. *“Para o próximo ano não sei como ficará”*. *“Na cabeça do professor precisa ser mais claro as coisas, mais definidas”*. *“Na verdade nós não sabemos como o Estado avalia, eu pelo menos não sei como ele chega nessa quantidade de dinheiro, como faz para pontuar e atingir a meta”*. *“Tudo isso é tão obscuro que não está*

*dando nem pra entender”. “Hoje a gente tem essas categorias, para nós isso é um terror”. “Porque esse é um processo discriminatório, você acaba sendo discriminada, há também preconceito, porque você é um professor O”.*

Professora Laura: *“Nessa reunião perguntaram pro secretário da educação sobre esse pessoal da categoria O e ele disse: vamos abrir concurso, eles que estudem e passem. Concordo com ele, antes era assim e tinha muito mais qualidade”. “Parece que o Estado percebeu que esses professores não sabem ensinar, então eles mandam essas atividades todas prontas só para serem aplicadas”. “Parece que eles [Estado] pensam que estamos brincando na sala de aula, eu acho que eles pensam isso mesmo, todos fingindo”. “Eu penso que eles mandam essas atividades para forçar os professores a trabalhar alguns conteúdos, porque eles sabem que o professor escolhe aquilo que ele ensina”. “Eu acho que essas políticas vieram como uma resposta a todo esse processo de má formação”.*

Embora as falas destacadas pareçam distintas, há significações que as aproximam e que por isso estão destacadas nessa síntese. Tanto Keila quanto Laura não apontam a busca por soluções coletivas, em nenhum momento, durante toda a conversação, as professoras mencionaram o papel do sindicato. Essa é uma constatação assustadora, porque mesmo numa sociedade em que as instituições de representação de classe perdem força ou até podem receber insinuações de ausência de ética durante as negociações, essas instituições continuam sendo o modelo mais adequado e viável de representação do coletivo. Poderíamos até pensar em outros modelos de representação, no entanto, sem o fortalecimento das significações voltadas ao coletivo, isso seria muito difícil.

Essa constatação nos preocupa, não apenas porque esvazia os sindicatos, diretamente, mas porque esvazia a possibilidade de compreender que as lutas não são solitárias. As significações individualistas ganham força na realidade social em que vivemos, com isso a compreensão da igualdade, alteridade e equidade tornam-se cada vez mais enfraquecidas, pois construímos uma impressão de que a nossa dor é sempre maior ou mais legítima que a do outro.

Por essas razões é que consideramos a ausência de buscas coletivas como um aspecto relevante encontrado nas falas das professoras. Ao compreenderem os problemas enfrentados, de modo compartimentado, elas se afastam da visão de totalidade e, conseqüentemente, passam a compreender a sua realidade de modo ingênuo e pouco crítico.

Como afirma Freire (2006), o homem é um ser de relações, não apenas de contatos, por isso sua vocação ontológica em ser livre e consciente. É no coletivo que a busca por uma sociedade aberta e democrática se ressignifica, só nessas condições é que uma educação dialogal e ativa pode possibilitar a construção de uma consciência crítica.

Outro aspecto importante, que resulta do enfraquecimento do coletivo e do afastamento de discussões políticas, é o fortalecimento dos mecanismos de responsabilização individual. A lógica da gestão adotada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, nos últimos anos, articula-se a uma visão empresarial, cujas políticas para o setor se estruturam na cultura do desempenho assegurada pelo Estado avaliador, com ênfase na eficiência da administração pública e no controle de resultados<sup>30</sup>.

De acordo com Marques (2012), a promoção por mérito, bonificação salarial e avaliação docente, não são políticas adotadas apenas pelo Brasil. Esse é um movimento que vem ganhando força em outros países da América do Norte e Sul, além da Europa e Ásia. Essa é uma tendência que se evidencia em redes de ensino, por meio de alterações na estrutura da carreira, que se apoiam em discursos de responsabilização dos docentes pelos resultados educacionais.

Essas propostas partem do princípio de que os docentes motivados e estimulados monetariamente são induzidos a aprimorar seu comportamento, resultando na melhoria da qualidade da educação. Por esse motivo, essas políticas oferecem incentivos por desempenho e remuneração diferenciada. (ibid.)

Vejamos o que as professoras pensam a esse respeito, Keila: *“O bônus em si é algo bom para o professor, mas na verdade nós não sabemos como o*

---

<sup>30</sup> Para maiores esclarecimentos consultar: Capítulo 2.2 Políticas Públicas em educação no Estado de São Paulo: como tudo começou.

*Estado avalia. Eu pelo menos não sei como ele chega nessa quantidade de dinheiro, como faz para pontuar e atingir a meta”. “Essa prova [classificatória] tira nosso direito como pessoa, porque se não fizermos nossa situação no Estado não fica bem”. “Não sentimos que a prova foi algo planejado, algo preparado para mostrar aquilo que você aprendeu. Não, não parece isso, parece algo elaborado às pressas apenas para classificar os professores, isso gera muito stress, uma ansiedade”. “Todo ano temos que fazer a prova classificatória para participarmos da atribuição de aulas, no ano passado eu passei, mas não consegui atuar, porque minha classificação não atingiu”. “Nesse ano eu não passei na prova, estava muito nervosa, mas eu consegui pegar como professora auxiliar, foi uma proposta do Estado para esse ano”. “Eu acho que nós deveríamos ter um salário digno sem precisar de bônus. Lógico que quando o bônus chega, ele é muito bom, porque nós já temos um salário defasado, mas esse bônus deveria ser revertido em um salário digno”.*

*Laura: “Eu só não concordo com o bônus do SARESP, porque as escolas passam a trabalhar só na época do SARESP e não dá pra ser assim, os alunos têm que saber fazer aquelas questões o ano todo, em qualquer situação, isso é uma questão de conteúdo”. “A prova de mérito eu acho que é válida sim, teria que fazer mesmo, sempre, a cada dois anos, conciliando a prova com o dinheiro, o bônus”. “Eu acho que deveria ter uma prova todo ano e o professor que se destacar poderia ganhar alguma coisa, ou os professores que fizessem bons cursos, que aumentasse o salário”.*

É possível evidenciarmos que as professoras, de certa forma, até apresentam uma compreensão elaborada a respeito dessa discussão. Keila, por exemplo, expõe a necessidade de um salário digno e não apenas premiações pontuais. Já Laura aponta o problema gerado pela bonificação atrelada à avaliação externa dos alunos.

Embora as falas de Keila pareçam demonstrar uma visão mais criteriosa a respeito dessas políticas, isso não se afirma, pois não encontramos na sua análise uma compreensão de totalidade. O que verificamos é que, por ter uma situação financeira instável, é capaz de perceber algumas fragilidades do sistema, no entanto, mantém um discurso de lamentação. Por outro lado, por

meio da conversação, foi possível inferir que a questão financeira não é um problema para Laura, por isso suas significações a respeito dessas políticas são despretensiosas, inclusive, considerando viável o modelo meritocrático de premiação.

Verificamos que a compreensão das professoras, a respeito do princípio meritocrático, se apoia na noção de justiça subjacente, ou seja, embora não aprovelem integralmente essas políticas, consideram sua viabilidade. Nessa condição, o princípio da responsabilização individual torna-se oculto ou secundário, pois, à medida que essas políticas forem ajustadas, serão totalmente aceitas.

Gostaríamos de encerrar essa síntese fazendo algumas considerações a respeito da capacidade de refletir, já que em muitas passagens abordamos o modo como as professoras que participaram da nossa pesquisa compreendem a realidade.

Como um profissional do ensino, o professor tem sua capacidade intelectual colocada à prova cotidianamente, no entanto qual será o real nível de reflexão que se espera do professor? Será mesmo que uma compreensão crítica da realidade é o que se espera dele?

Todo ser humano, pelo caráter geral de sua cultura e por ser portador da cultura humana e da cultura de uma determinada sociedade, é um sujeito reflexivo. Porém, há sempre uma substantiva diferença e graus diferentes entre as reflexões que os diversos seres humanos produzem. Partimos do pressuposto de que todo ser humano é dotado de reflexividade, mas afirmamos que nem toda reflexão é do mesmo grau ou nível. A questão distintiva das diversas formas sociais de reflexão são simultâneas e anteriores ao próprio processo reflexivo. Este processo anterior e que marca radicalmente o resultado do conhecimento fundado na reflexividade situa-se, por um lado, nas condições históricas e objetivas do sujeito que reflete e, por outro, diríamos, no trabalho, como ação fundante do humano e de sua condição. (GHEDIN, 2008, p. 130)

Acreditamos que a compreensão do professor necessita estar amparada numa reflexão crítica emancipada, ancorada numa perspectiva política que compreenda que a realidade se constitui num contexto de uma sociedade de classes.

Certamente, nem todos concordam que o professor deva acessar esse nível de reflexão, até porque essa emancipação promoveria visibilidade à sua função social. O desejo de transformação da realidade nasce na utopia, mas necessita construir ferramentas práticas de oposição e resistência. Não é mais possível atribuir ao sucesso ou ao fracasso individual uma educação de boa qualidade, essa educação precisa ser compartilhada e viabilizada por todos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como mencionado diversas vezes neste trabalho, a presente pesquisa buscou compreender o modo como as políticas educacionais, articuladas ao sistema de ensino, compõem a subjetividade docente.

Considerando a relação entre políticas educacionais e significações constituídas por professores, escolhemos delimitar como foco de investigação duas políticas públicas para a educação no estado de São Paulo: Lei Complementar 1093/09, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado dos professores categoria OFA, e a Lei Complementar 1097/09, que instituiu o sistema de promoção por mérito para os integrantes do quadro do magistério.

Pensar sobre a dimensão subjetiva das políticas educacionais foi uma tarefa complexa e desafiadora, pois num tempo em que se despreza a política, menos ainda parece importar suas implicações subjetivas. É notório que elas ganham visibilidade, principalmente, em ocasiões extremas, como grandes tragédias ou eventos de muita euforia. Nessas situações, os holofotes viram-se para o poder público, seja por sua ausência, indiferença, ou até presença ostensiva. Por outro lado, essa visibilidade, quando muito, aproxima o cidadão da compreensão objetiva da importância do espaço democrático, no entanto esse entendimento parece raso, pois não é capaz de promover a defesa da vida comunitária, do bem comum, da tolerância, da ética e da justiça.

Nessa realidade, a dimensão subjetiva continua ali, no lugar onde sempre esteve, na materialidade, no movimento que é histórico e contraditório, que não é apenas um ou outro, ele é um e outro. É nesse espaço que buscamos compreender a docência, o modo como as políticas educacionais geram significações múltiplas e se relacionam com a vivência e trajetória profissional dos professores.

Por meio da pesquisa, foi possível verificar que a rede de ensino do estado de São Paulo sofre um forte problema estrutural, que há quase duas

décadas tem sido negado. Considerando a importância do professor numa rede de ensino e que este é o gestor da sala de aula, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo tem um enorme problema, além da ausência de professores por motivo de saúde, escassez de profissionais, abandono de carreira, ele ainda promove desarticulação entre a categoria. Essa Secretaria não apenas divide os profissionais entre efetivos e temporários, como promove uma distinção entre os professores não efetivos.

Dessa forma, há várias redes de ensino dentro da mesma rede, ou seja, uma verdadeira “Torre de Babel”. Enquanto o Estado se preocupa em construir políticas públicas, que do seu ponto de vista promoverão a boa qualidade do ensino, como aplicação de avaliações externas, prova classificatória para os professores temporários, prova de mérito para os efetivos, ele demonstra pouca preocupação com a carreira dos professores.

As significações de pouco ou quase nenhum interesse do Estado pelos professores podem ser percebidas por meio da construção das políticas estudadas, por exemplo: o que pensa o poder público quando legisla uma política de classificação dos professores, quando esses são distinguidos por meio de letras do alfabeto, cuja categoria O, conhecida entre os professores por “otário”, é a categoria mais precarizada? Ou quando cria um plano de carreira cujo acesso à última faixa salarial será conquistada após 30 anos de trabalho, sendo que a aposentadoria do docente é prevista aos 25 anos de contribuição? Ou quando inaugura a prova de mérito, repassando ao professor a responsabilidade de receber ou não um reajuste salarial, isso desde que não se afaste por licenças médicas, quase impossível na realidade cotidiana, não mude de escola, também muito difícil quando se está em áreas de alta vulnerabilidade social. Enfim, o Estado realmente quer valorizar seu professor?

Nessas condições, as ações que poderiam intervir na promoção de uma educação de boa qualidade são minadas, abortadas antes mesmo de chegarem até as escolas. Isso acontece porque quem constrói essas políticas não leva em consideração a realidade vivida pelos professores. Quem faz ou deveria fazer os projetos acontecerem são os professores, eles são os

gestores da sala de aula, em parceria com os alunos, a equipe gestora e a comunidade escolar fazem a aula acontecer, se os professores continuarem fragilizados, esperaremos eternamente por uma educação de boa qualidade.

Essa constatação não culpabiliza o professor, apenas evidencia que as políticas que desconsideram a dimensão subjetiva do trabalho docente podem ser catastróficas, culminando em resultados antagônicos aos esperados. Ao estabelecer o princípio da premiação/punição e do incentivo financeiro, a gestão educacional do Estado de São Paulo apenas faz adiar a adoção de políticas comprometidas com a valorização da educação e, conseqüentemente, da carreira do professor.

Políticas construídas a partir de uma concepção empresarial promovem um deslumbramento passageiro entre os professores, isso porque logo se dão conta de que não acessaram um salário digno ou que não receberam a gratificação, porque lecionam em regiões esquecidas, cuja nota da avaliação externa, que condiciona a premiação, sempre está abaixo da média, ou seja, sua real condição de trabalhador não foi modificada.

Sobre as conseqüências dessas políticas, Zákia (2008) traz algumas considerações: os incentivos baseados em premiação ou incentivo financeiro estão vinculados a comportamentos questionáveis que vão de seleção de alunos, fraudes, redução de currículo, até concentração dos melhores professores em determinadas escolas. Além disso, políticas desse tipo promovem a competição entre os pares, reduzindo as possibilidades de cooperação e de construção de uma identidade de rede.

Afinal, essas políticas geram significações de subserviência ou de autonomia e emancipação?

A pesquisa mostrou que essas políticas constroem múltiplas significações, mas em nenhuma das situações promovem a emancipação do sujeito, ao contrário, infantilizam porque afastam o professor da relação ensino-aprendizagem, a essência do fenômeno educativo. Num cenário como o

descrito, todos passam a vida, a carreira, correndo atrás do que deveria ser direito. O professor temporário busca ser efetivo, o efetivo busca uma escola mais bem localizada, com mais recursos, todos buscam por um salário digno. As queixas que se relacionam à profissionalização roubam a energia que deveria estar canalizada na relação ensino-aprendizagem. Nessa realidade de lamúrias, em qual momento se percebem como ensinantes, intelectuais, “guardiões da cultura formal”? Em poucos ou em nenhum momento.

Essa realidade também contribui para a pauperização da profissão. O professor temporário se preocupa menos com a sua formação, primeiro porque canaliza toda a sua energia na busca pela sobrevivência; depois, porque sua noção de temporalidade fica comprometida, o futuro parece sempre distante ou inalcançável, vivendo a instabilidade, busca apenas garantir o imediato.

As significações encontradas, a respeito do professor efetivo, são ainda mais curiosas, já que a estabilidade no cargo poderia gerar certa sensação de segurança e altivez, o que poderia promover uma reflexão crítica a respeito da sua condição, um engajamento coletivo de resistência e oposição a essas políticas reducionistas. Infelizmente, não é bem isso o que acontece, haja vista o esvaziamento dos sindicatos e o desprezo por buscas coletivas.

Seja por uma identidade fragilizada, formação aligeirada, condições de trabalho inadequadas, pouca atratividade da profissão, carreira pífia, ausência de valor social ou todas essas características juntas, o que verificamos é que o professor tornou-se estrangeiro de si mesmo. Há que se promover políticas que, de fato, estejam comprometidas em colaborar com o professor, ressignificando sua função social, essa – com certeza, não é uma tarefa solitária, mas sim construída com esforço coletivo.

Sobre a possibilidade de transformar a condição do professor, Rios (2010) nos traz considerações importantes:

[...] o trabalho docente competente é um trabalho que faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Ele utiliza todos os

recursos de que dispõe - recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno - e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício. (ibid., p. 107)

Indubitavelmente, o caminho de possibilidade descrito não é o trilhado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que, nos últimos anos, tem adotado políticas perversas de massificação e responsabilização individual, amparadas numa concepção neoliberal, cuja cultura do desempenho ora tem servido para acalmar, premiando alguns e punindo outros, ora para ocultar a verdadeira condição do professor.

## **REFERÊNCIAS**

AGUIAR, W. M. J; BAPTISTA, M. T. D. A. A transformação do professor como elemento mobilizador de mudança na realidade escolar. *Psicologia da Educação*. 1º sem. 2004, vol. 16. pp. 83-101.

AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: ciência e profissão*. São Paulo. 2006, n. 2, ano 26, pp. 222-245.

AGUIAR, W. M. J; LIEBESNY, B; MARCHESAN, E; SANCHEZ, S. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M; GONÇALVES, M. G. (Orgs.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.

ARANHA, M. L. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARELARO, L. Interessa uma formação de professores consistente e crítica? *Caros Amigos*, junho. 2011, ano XV. nº. 53. p. 6.

ARROYO, M. *Ofício do Mestre: imagens e auto-imagens*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educ. Soc.* Campinas, v 31, n. 113, dec. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302010000400017&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000400017&lang=pt). Acesso em: junho de 2011.

ASBAHR, F. S. *Sentido pessoal e projeto político-pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia Histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo. 2005.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BIANCHETTI, R. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOCK, A. M. Formação do Psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília. 1997, vol. 17. n. 2, pp. 37-42.

BOCK, A. M; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. L. *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOCK, A. M; GONÇALVES, M. G. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: REY, F. G. (Org.) *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Educação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. (Orgs). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.

BOCK, A. M. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M; GONÇALVES, M. G; FURTADO, O. (Orgs) *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BONAMINO, A; ALVES, F. FRANCO, C. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação e Sociedade*. Campinas. out. 2007, vol. 28. n. 100 - Especial, pp. 989-1014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1728100.pdf>. Acesso em: jul. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.738, 16 de julho de 2008. *Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica*.

\_\_\_\_\_. Biblioteca da Presidência da República. *As desigualdades na escolarização do Brasil – Relatório de Observação n. 2*. 2007. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/1/catalogo/conselhos/conselho-de-desenvolvimento-economico-e-social/relatorios/observatorio-de-equidade-relatorio-de-observacao-no-02/view>. Acesso em: jul.2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. 2012. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>. Acesso em jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - *Recursos para a educação*. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=14607>. Acesso em jul. 2012.

CAVALCANTE, M; PIZZI, L; FUMES, N. Reflexões sobre a atividade docente a partir de uma perspectiva sócio-histórica. In: MAZZOTI, A; FUMES, N; AGUIAR, W. (Orgs.) *Estudo sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão*. São Paulo: EDUC; EDUFAL, 2010.

CHADE, J. Professor do ensino Fundamental no país é um dos mais mal pagos do mundo. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 4 out. 2012. Caderno Vida, p. A24.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Diretrizes para a carreira e remuneração. *Cadernos de Educação*. Brasília: n. 21. 2. ed. out. 2009. Disponível em: [http://www.cnte.org.br/images/pdf/caderno\\_de\\_educacao\\_2009.pdf](http://www.cnte.org.br/images/pdf/caderno_de_educacao_2009.pdf). Acesso em: mai. 2011.

\_\_\_\_\_. *Marcha nacional cobrará respeito ao piso*. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/lutas-da-cnte/piso-salarial-e-carreira/10438-marcha-nacional-em-setembro-cobrara-respeito-ao-piso>. Acesso em: jul.2012.

CRUZ, S. H. *O ciclo básico construído pela escola*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. 1994.

CUNHA, B. B. *Classes de educação especial: para deficientes mentais?* Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo. 1988.

CURY, C. R.J. *Educação e contradição*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões*. Campinas: Autores Associados, 2008.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D; MIRANDA, H; MENEZES, L. C; FISCHMANN, R. (Orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FERNANDES, R. Expansão e qualidade na Educação Superior Brasileira. *Educação Superior em Debate: Universidade e compromisso social*, Brasília – Inep. 2006, vol. 4, pp. 7-19.

FERNÁNDEZ, A. *Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE. P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. *Política e Educação*. 8. ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. *10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. Rio de Janeiro, julho de 2011.

\_\_\_\_\_. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FURTADO, O; SVARTMAN, B. Trabalho e alienação. In: BOCK, A. M; GONÇALVES, M. G. (Orgs). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, M. As causas do atraso na política educacional brasileira. *Caros Amigos*, junho. 2011, ano XV. n. 53. p. 6.

GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. ago. 1996. n. 98. pp. 85-90.

\_\_\_\_\_. Formação continuada e professores: a questão social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. jul.2003. n. 119. pp. 191-204.

\_\_\_\_\_; BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: set.2012.

GENTILI, P; SILVA, T. T. (Orgs). *Neoliberalismo, qualidade e educação: visões críticas*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S; GHEDIN. E. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOERGEN, P. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, A. J; FERNANDES, C. M. (Orgs). *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, M. G. *Psicologia, subjetividades e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2010.

GORZ, A. *Crítica da Divisão do Trabalho (coletivo)*. Trad. Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GRAMSCI. A. *Concepção dialética da história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KAHHALE, E. M; ROSA, E. Z. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, A. M; GONÇALVES, M. G. (Orgs). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal-Lógica dialética*. Trad. C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo. 2012, vol. 38. n. 1. pp. 13-26. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: jul. 2012.

LIRA, I. S. As discussões acerca da valorização do magistério brasileiro. *Simpósio anual da ANPAE*. 2011. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0224.pdf>. Acesso em: nov. 2011.

MARQUES, L. M. Avaliação, valorização do magistério e carreira docente: dimensões articuladas na política educacional vigente no estado de São Paulo. *Simpósio anual da ANPAE*. 2011. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0284.pdf>. Acesso em: nov. 2011.

\_\_\_\_\_. *Programa de valorização pelo mérito implantado pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo: opiniões de professores coordenadores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo. 2012.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vygotskyano*. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARX, K. *Textos escolhidos*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

\_\_\_\_\_. *O capital*. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MAZZOTI, A; FUMES, N; AGUIAR, W. (orgs.) *Estudo sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão*. São Paulo: EDUC; EDUFAL, 2010.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIZUKAMI, M, G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, C. A educação no meio rural na Amazônia: a dialética opressão X libertação em Paulo Freire. In: SAUL, A. M. (Org). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Articulação Universidade/ Escola, 2001.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Maria Helena Kuhner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NASCIMENTO, D. N. Da educação e o projeto neoliberal: direito da justiça social ou do reinado ilimitado do capital? *Revista Educação*, Goiânia. 1997, vol.1. n. 1, pp. 61-79.

NOGUEIRA, M. A. *Em defesa da política*. São Paulo: SENAC, 2001.

PATTO, M.H. S. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PEIXOTO, M. G. *A condição política na pós-modernidade*. São Paulo: EDUC, 2004.

PLACCO, V. M. N. S; SOUZA, V. L. T. (Orgs) *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

POCHMANN, M; BARBOSA, A; PONTE, V; PEREIRA, M.A. SILVA, R. *Atlas de Exclusão Social: Agenda Não liberal da Inclusão Social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2004.

REY, F. G. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Trad. Marcel A. F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Trad. Marcel A. F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Trad. Raquel. S. L. Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *Compreender e Ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, N. *Lições do Príncipe e outras lições*. 13. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

ROSUT, A; SILVA, B. F; ALBUQUERQUE, C. *Dicionário Completo da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

SACRISTÁN, G. *Poderes instáveis em educação*. Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SADER, E; GENTILI, P. (Orgs). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 11. ed. São Paulo. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SANTOMÉ, J. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SÃO PAULO. Lei nº. 10.261 de 28 de outubro de 1968. *Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado*.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. LC nº. 444, de 27 de dezembro de 1985. *Estatuto do Magistério Paulista*.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. LC nº. 836, de 30 de dezembro de 1997. *Plano de carreira do quadro do magistério*.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. LC. nº. 1.093, de 16 de julho de 2009. *Dispõe sobre a contratação por tempo determinado*.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. LC. nº. 1.097, de 27 de outubro de 2009. *Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação*.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. LC. nº. 1.143, de 27 de julho de 2011. *Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação*.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. LC. nº. 1.163, de 4 de janeiro de 2012. Altera a L. C. nº. 1.093, de 16 de julho de 2009. *Dispõe sobre a contratação por tempo determinado*.

SARAIVA, K; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação e Realidade*, Rio Grande do Sul. mai/ago. 2009, vol. 34. n. 2. pp. 187-201.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica*. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. A defesa do ensino público. *Caros Amigos*, junho. 2011, ano XV. nº. 53. p. 6.

SCARPATO, M. (Org). *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. São Paulo: Avercamp, 2004.

SCOZ, B. *Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SERRONI, P. G. *Formação docente e fracasso escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. 1997.

SEVERINO, Antonio, J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d' Água, 2001.

SILVA, T. T. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P; SILVA, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade e educação: visões críticas*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, F. G. *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2007.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na Educação Básica brasileira: a evidência do SAEB – 2001. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, ago. 2004, vol.12. n. 38.

SOUZA, D. T. *Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico em uma classe de Ciclo Básico*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo. 1991.

SOUZA, J. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Minas Gerais: UFMG, 2009.

SOUZA, L. M. Estado e políticas públicas educacionais: reflexões sobre as teses neoliberais. In: FRANÇA, R. L. (Org.) *Educação e Trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho*. Campinas: Alínea, 2010.

SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: ANGELUCCI, C. B; VIÉGAS, L. S. (Orgs.) *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

SUBPREFEITURA DA CAPELA DO SOCORRO. *Histórico*. Disponível em: [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/capela\\_do\\_socorro/historico/index.php?p=916](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/capela_do_socorro/historico/index.php?p=916). Acesso em: jan. de 2012.

UNIDOS NA EDUCAÇÃO: especial professores do Estado de São Paulo. *Unidos pra Lutar*, São Paulo, ago. 2011.

VIÉGAS, L.S. *Progressão Continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo. 2002.

VIEIRA PINTO, A. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZÁKIA, S. M. L. Avaliação e carreira do Magistério: premiar o mérito? *Revista Retratos da Escola*, Brasília. jan/dez 2008, vol. 2, n. 2-3, pp.81-93. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/articleviewFile/126/115>. Acesso em: abril. 2012.

**ANEXOS**

**ANEXO I**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**EQUIPE GESTORA**

POLÍTICAS PÚBLICAS E SUBJETIVIDADE DOCENTE:  
SEUS IMPACTOS NA VIDA E NO TRABALHO DE PROFESSORES  
DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Pesquisadora: Aline Aparecida Perce Eugenio

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Caruso Ronca

O objetivo da presente pesquisa é compreender de que modo as políticas públicas em educação, articuladas ao sistema de ensino, compõem a subjetividade docente. Por essa razão, essa instituição foi escolhida para participar dela.

A participação da gestão escolar consistirá em permitir que a pesquisadora converse com quatro professores (as). Por questões de ordem metodológica, essa conversação será realizada com dois professores da categoria efetivo e dois da categoria OFA. Entretanto, de antemão lhe é assegurado total sigilo sobre as informações da instituição. O produto final dessa pesquisa poderá, eventualmente, ser publicado ou divulgado em eventos, mas essa divulgação priorizará a omissão de qualquer elemento que permita a sua identificação.

A participação, voluntária, poderá ser interrompida a qualquer momento sem que isso cause qualquer ônus ou transtorno de qualquer espécie. É pouco provável que a participação na pesquisa traga benefícios imediatos. No entanto, além de ser assegurada ausência de danos ou riscos, espera-se que seus resultados possam vir a beneficiar a comunidade ligada à Educação, da qual a instituição faz parte.

Caso novas questões ou dúvidas ocorram ao longo do processo (ou mesmo após seu término), a instituição poderá saná-las entrando em contato com:

Aline Aparecida Perce Eugenio – telefone (\_\_\_\_\_)

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP (\_\_\_\_\_)

Vale esclarecer, que o nome da instituição e de seu representante será pedido apenas para efeito de preenchimento dos dados junto ao Comitê de ética da Universidade. No decorrer do desenvolvimento da pesquisa esses nomes, assim como os dos (as) professores (as) participantes serão substituídos por nomes fictícios.

Entendemos todos os aspectos envolvidos na participação da instituição na pesquisa e concordamos em fazê-la de forma voluntária.

Nome da instituição

---

Nome de um representante da equipe gestora:

---

Assinatura

---

São Paulo \_\_\_\_\_, maio de 2012.

**ANEXO II**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**PARTICIPANTE**

POLÍTICAS PÚBLICAS E SUBJETIVIDADE DOCENTE:  
SEUS IMPACTOS NA VIDA E NO TRABALHO DE PROFESSORES  
DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Pesquisadora: Aline Aparecida Perce Eugenio

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Caruso Ronca

O objetivo da presente pesquisa é compreender de que modo as políticas públicas em educação, articuladas ao sistema de ensino, compõem a subjetividade docente. Por essa razão, a senhora foi escolhida para participar dela.

Sua participação consistirá em submeter-se a uma conversação que, por questões de precisão no registro das informações que a senhora prestar, deverá ser gravada. Entretanto, de antemão lhe é assegurado total sigilo sobre suas respostas. Elas serão analisadas e eventualmente o produto final poderá ser publicado ou divulgado em eventos, mas essa divulgação priorizará a omissão de qualquer elemento que permita a sua identificação.

Sua participação, voluntária, poderá ser interrompida a qualquer momento sem que isso lhe cause qualquer ônus ou transtorno de qualquer espécie. É pouco provável que sua participação na pesquisa lhe traga benefícios imediatos. No entanto, além de lhe ser assegurada ausência de danos ou riscos, espera-se que seus resultados possam vir a beneficiar a comunidade ligada à Educação, da qual a senhora faz parte.

Caso novas questões ou dúvidas lhe ocorram ao longo do processo (ou mesmo após seu término), a Sr<sup>a</sup>. poderá saná-las entrando em contato com:

Aline Aparecida Perce Eugenio – telefone (\_\_\_\_\_)

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP (\_\_\_\_\_)

Entendi todos os aspectos envolvidos na minha participação na pesquisa e concordo em fazê-la de forma voluntária.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

São Paulo \_\_\_\_\_, maio de 2012.

### **ANEXO III TRANSCRIÇÃO DA CONVERSAÇÃO REALIZADA COM A PROFESSORA KEILA**

**Professora Keila, gostaria que você me contasse um pouco sobre sua experiência na docência no Estado de SP, quanto tempo trabalha na rede?**

Tenho por volta de 15 anos de trabalho, eu parei um pouco, mas comecei como estagiária em 1989 e desde então comecei a alfabetizar. Nos últimos anos minha filha ficou muito doente, teve câncer e eu tive que parar para cuidar dela e depois retomei em 1999. Foi por conta dessa situação que as coisas foram saindo do controle. O Estado foi mudando, a questão das categorias e isso me prejudicou bastante. Eu tenho todo esse tempo de Estado, mas hoje sou categoria O.

**Me conta um pouco mais sobre o seu tempo de trabalho e a categoria O.**

Eu já estava ensinando há bastante tempo, mas como estava como eventual acabei perdendo meus pontos e depois de 2009, com essa legislação nova, eu fui parar na categoria O. Essa é a lei, como não tinha jeito, eu era L e como essa categoria foi extinta eu fui parar na O. Hoje a gente tem essas categorias, para nós isso é um terror, porque eu perdi toda a estabilidade, não podemos usar mais o servidor, no meu caso, por exemplo, que minha filha teve câncer e faz manutenção do tratamento, não podemos usar o hospital estadual. Isso dificultou bastante, hoje estou como professora auxiliar nessa unidade. Todo ano tenho que fazer a prova para participar da atribuição de aulas, no ano passado eu passei, mas não consegui atuar, porque minha classificação não atingiu. Você sabe né? Tudo no Estado vai mudando e eu não consegui pegar aula. No ano que eu não passei na prova estava muito nervosa, então eu consegui pegar como professora auxiliar, foi uma proposta do Estado para esse ano.

**Me fala um pouco mais, todo ano tem essa prova?**

Todo ano e isso tem dificultado bastante, não por que a gente não saiba fazer, mas porque muitas professoras já têm uma programação, tem diário pra entregar, fora o stress. Não é fácil estar na sala de aula e chegar ao final do ano, quando acontece a prova nós já estamos cansadas e logo após todo esse stress chega a hora da prova. Não sentimos que a prova tenha sido algo planejado, algo preparado para mostrar aquilo que nós aprendemos. Não, não parece isso, parece algo elaborado as pressas apenas para classificar os professores, isso gera muito stress, muita ansiedade. Essa prova tira nosso direito como pessoa, porque se não fizermos nossa situação no Estado não fica bem.

**Então, por conta dessa questão da prova, esse ano você conseguiu ficar com qual turma?**

Como eu te falei, acabei não passando dessa vez. Estou como auxiliar e tenho quatro turmas fixas, mas são turmas de reforço. Essas turmas fazem parte de

um projeto do Estado para atender esses alunos com dificuldades e graças a Deus eu fui escolhida pela direção da escola para ficar nesse projeto.

**Você realiza um trabalho voltado à alfabetização?**

Isso, eu fico com as crianças que têm dificuldade e também dou apoio às crianças com necessidades especiais.

**Como nós já estamos abordando a carreira, sobre essa questão das categorias, você percebe que a insatisfação que você me relatou também é coletiva? Os demais professores têm essa percepção?**

Sim, com certeza, porque esse é um processo discriminatório, você acaba sendo discriminada. Há também preconceito, porque Você é um professor O. Ou então parece que essas questões são naturais, parece que é tudo muito sutil, estamos todos juntos, mas na verdade, nós sentimos muito, porque a categoria O não, a categoria O não pode. Também não podemos participar da prova de mérito, categoria O não, tudo não. Essas coisas trazem desconforto, não só isso né? Nos prejudica, até nossa auto-estima, porque o trabalho é o mesmo. Julgar só pela prova não é justo, isso é igual com os alunos, nunca podemos avaliar apenas por uma única prova, porque ele pode ser criativo, produzir muito bem, mas não estar bem no dia da prova ou estar muito ansioso. Nós mesmos trabalhamos tanto valorizando o que o aluno já tem, já conhece, mas com o professor é diferente. Ninguém nos oferece um bom curso para melhorar nosso trabalho, mas nos oferecem essa prova, que na verdade, não prova nada. Apenas uma prova não avalia ninguém, mas o trabalho cotidiano sim. O processo deveria ser considerado, mas hoje esse modo de avaliar o professor é muito ruim. Muitos professores choram um com o outro, eu também choro de tristeza, isso tem nos prejudicado muito, porque nós também comemos, temos família, contas para pagar e nessas condições fica muito difícil. Agora, graças a Deus, tenho esse contrato de um ano, mesmo assim o nosso salário é reduzido.

**Nessa situação, você sabe como será no próximo ano?**

Não, para o próximo ano não sei como ficará, estão falando em fazer um concurso. Se tiver mesmo, vou me preparar para ver se eu consigo sair dessa categoria, entrar pela porta da frente.

**Keila você chegou a comentar, mas eu gostaria que você me falasse um pouco mais sobre a questão do bônus.**

Olha, o bônus em si é algo bom para o professor, mas na verdade nós não sabemos como o Estado avalia, eu pelo menos, não sei como ele chega nessa quantidade de dinheiro, como faz para pontuar e atingir a meta. Eu não sei, na verdade, eu acho que nós deveríamos ter um salário digno sem precisar de bônus. Lógico que quando o bônus chega, ele é muito bom, porque nós já temos um salário defasado, mas esse bônus deveria ser revertido em um salário digno. O mais complicado é que nós não sabemos como funciona, um ganha, outro não. Por isso deveria ter um salário justo, a gente não quer muita coisa não, nós só queremos um salário digno, aquilo que deveria ser nosso direito.

**E sobre a prova de mérito, o que você pensa sobre isso?**

Olha, como eu sou categoria O, eu nem posso fazer. Tudo isso é tão obscuro que não está dando nem pra entender. Na cabeça do professor precisa ser mais claro as coisas, mais definidas e, ainda mais, não apenas esclarecidas, mas principalmente coerentes. O Estado está precisando de coerência, porque hoje estamos numa interrogação, muita coisa sem resposta.

**Certo Keila, então para finalizarmos, nós já fizemos um panorama da carreira. Agora gostaria que você me falasse sobre duas questões, uma que você até já abordou um pouco, mas gostaria que você retomasse: o que mais te entristece? Em seguida, gostaria que você me contasse o que mais te encanta, o que te dá forças para resistir e continuar na docência?**

No geral o que mais me entristece é saber que nós trabalhamos com seres humanos, com a formação, se nós não tivermos um respaldo de valorização como vai ser? Porque nossa sociedade precisa do professor, mas essa desvalorização está afastando os professores. Aqui na nossa escola mesmo tivemos uma atribuição, mas não apareceram professores. Está acontecendo que a profissão do professor está desacreditada, ninguém acredita mais na escola e, por consequência, ninguém valoriza o professor. Esse incômodo é coletivo, estamos entristecidos, mas professor não pode ser assim, não podemos estar na escola desanimados, porque os alunos esperam de nós. Os alunos ainda esperam algo de nós que possa mudar suas vidas, por isso o professor precisa estar bem. O professor é a arma principal e por isso precisa de mais investimento nele.

**Já estamos caminhando para o encerramento, pelo que percebi passa pela esperança, não é?**

Sabe o que me motiva e me motiva muito, as crianças, os alunos eu ainda acredito que posso fazer a diferença, mesmo com essa defasagem toda, essa dificuldade toda que nós encontramos eu ainda acredito que sou capaz de mudar a realidade dessa sociedade.

**Keila você gostaria de falar mais alguma coisa, abordar algum assunto?**

Não, só te desejo boa sorte nos estudos!

**Obrigada!**

#### **ANEXO IV TRANSCRIÇÃO DA CONVERSAÇÃO REALIZADA COM A PROFESSORA LAURA**

**Professora Laura, gostaria que você me contasse um pouco sobre a sua experiência, como você está percebendo a carreira do magistério, como ela vem sendo construída dentro da rede estadual de SP?**

Eu falo por mim, porque eu já vou completar no próximo ano 30 anos de magistério e eu passei por todos os caminhos no magistério: professora, coordenadora, diretora, vice-diretora e agora voltei pra sala de aula. Hoje eu tenho um olhar de todos os ângulos e eu observo que todos esses espaços apresentam dificuldades. A dificuldade está no lugar, na escola, ainda acho que o diretor faz a diferença, ainda acho que o diretor é a cara da escola. Então eu acho que diretor tem que estar presente em tudo na escola, inclusive, no pedagógico. Ele precisa se mostrar presente, participativo, a equipe e os alunos precisam saber quem é a autoridade da escola, mas uma autoridade que tem parceria. O diretor é o alicerce é tudo na escola, mas eu estou muito decepcionada. Estou perto de me aposentar, aqui no Estado tenho dois cargos, um é esse que no ano que vem completa 30 anos e o outro eu tenho 6 anos. Quando eu me aposentar, no ano que vem, quero ver se eu saí da educação, já estou estudando, procurando alguma coisa, acho que vou abrir um negócio. Eu estou desencantada, acho que me desencantei, porque até então eu lutava, eu sempre lutei muito. Quando chegou, por exemplo, o construtivismo, as idéias de Paulo Freire eu abraçava as propostas, eu amei a educação, pra mim educação era tudo. Eu fazia greve, já fui também da prefeitura de SP, ia à inauguração das escolas novas, cheguei a fazer uma cirurgia no joelho, porque eu alfabetizei por muito tempo e eu ficava no chão com as crianças. Eu fazia muitos cursos, fiquei estudando alfabetização por quatro anos com uma turma e chegamos a lançar um livro sobre o tema, lá na prefeitura. Então, tudo que você imagina eu já fiz. Depois eu saí da prefeitura e entrei numa escola privada de alto padrão na zona sul de SP, fiquei lá concomitante com o meu tempo de Estado. Nessa escola eu aprendi muito, porque lá nós tínhamos muita formação, nós estudávamos muito e isso fazia toda a diferença. Aqui eu percebo que não dá nem pra discutir, porque minhas colegas não entendem as propostas, as concepções, não estudam. Então percebo que os professores que estão agora na rede são ignorantes, eles não estudam, não fazem curso é assim que venho percebendo a rede. Aqui na escola eu sou a única que trabalha com material dourado, porque na escola particular eu aprendi a usar todos esses materiais, vinham muitos professores da PUC e nos ensinavam outras práticas, outras estratégias, sempre abordando as várias disciplinas.

**E como foi que você veio para essa escola, que é tão afastada da região onde você iniciou sua carreira e trabalhou durante tantos anos?**

Eu vim parar nessa escola por conta de acúmulo, com dois cargos, um de professora e outro de diretora, não conseguia me acomodar em escolas mais centralizadas, então vim pra cá, em regiões como esta, de muita periferia, ainda há mais vagas. Preferi voltar com os dois cargos pra sala de aula e sair

da direção da escola, isso já tem quatro anos. Por conta da minha história, minha visão é muito diferente daqui, dos meus colegas, o pessoal acha que eu sou muito exigente. No HTPC, por exemplo, eu acabo sendo muito questionadora e acabo virando a encrenqueira. Agora que é um mês próximo da festa junina já entrei em vários conflitos, porque a coordenadora pede para organizarmos as gincanas, as prendas e eu disse que não faria essas coisas. Se fizer isso, quando dou aula? Eu preciso ensinar meus alunos, eles gostam de fazer oba, oba e eu não concordo, acho que esses alunos precisam de aula, eles têm que aprender. Aqui nesta escola todo dia tem uma coisa, um dia é uma festa, outro dia uma gincana, outro dia o ensaio e eu não consigo ensinar. A coordenadora disse pra eu não me preocupar que tudo iria se encaixar e daria certo, mas eu disse a ela que essa escola não era séria e isso trouxe um enorme mal-estar. Parece que eles estão mais preocupados com essas festas do que com a aprendizagem dos alunos.

**Laura percebe que sua angústia repousa nessa questão da formação do professor, desse empobrecimento cultural e intelectual que a docência vem sofrendo, é isso mesmo?**

É isso, os valores mudaram muito e eu fico muito angustiada, porque nessas condições eu vou pra casa com a sensação que eu não ensinei, que não mereço meu salário, porque tive pouco tempo para ensinar. Sem contar com alguns projetos que, na verdade, são atividades que vêm da diretoria de ensino para todas as séries e essas atividades não têm contexto. Dessa forma, os conteúdos que nós planejamos no início do ano estão ficando pra trás, praticamente meu planejamento está parado. Na verdade, os resultados dessas atividades deveriam ser repensados com devolutivas para a coordenadora e a coordenadora deveria levar nossas observações para a diretoria de ensino, mas isso não acontece, não há reflexão sobre nada, muito menos, sobre essas atividades. Parece que o Estado percebeu que esses professores não sabem ensinar, então eles mandam essas atividades todas prontas só para serem aplicadas. Parece que eles pensam que estamos brincando na sala de aula, eu acho que eles pensam isso mesmo, todos fingindo. Estou muito triste, toda essa situação é muito difícil. Eu penso que eles mandam essas atividades para forçar o professor a trabalhar alguns conteúdos, porque eles sabem que o professor escolhe aquilo que ele ensina. Você sabe, o professor acaba ensinado só aquilo que ele domina e muitos conteúdos são deixados para trás. Pulam-se muitos conteúdos, fica tudo sem sequência. Sabe aquele professor que planejava e sabia das coisas, não existe mais. Eu estou me sentindo um “ET”, porque sou de outra geração. A coordenadora até pedi pra eu fazer oficinas, porque ela diz que eu sei dessas coisas, mas os outros não. Eu acabei fazendo muitos inimigos com essa vontade de passar um pouco do que eu sei. Aqui ninguém estuda nada, ninguém sabe nada, praticamente sai da faculdade e vem pra cá.

**Então você percebe que não só a formação em serviço, como também a formação inicial é deficitária? Essa formação está fragilizada?**

Hoje eles estão abrindo cursos de licenciatura sem critérios. Eu fiz Magistério, depois Pedagogia com muita qualidade, quando eu fiz a pós-graduação na

USP questioneei muito, porque já percebi que era uma formação mais frágil. Nessa época eu estava na direção da escola e a escola em que eu era diretora parecia particular, nós tínhamos projetos, eu me comprometia com a equipe, com os alunos, mesmo que isso me custasse muito trabalho e mais tempo de dedicação do que o de costume, mas eu assumia tudo isso. Hoje não encontramos mais esse tipo de formação. Eu só sei que eu estou muito desencantada e até pedi remoção dessa escola, quero ir pra perto da minha casa e tentar levar meus dois cargos, porque eu estou perto de me aposentar e eu não quero me aposentar com essa coisa ruim dentro de mim, eu quero voltar a acreditar na educação. Esse clima está me fazendo mal, até minha família está percebendo. Eles perguntam o que aconteceu que eu não tenho mais brilho quando falo sobre educação, não defendo mais essa bandeira como eu fazia antes. Hoje eu estou engrossando o discurso de todo mundo de que a escola está falida.

**Eu faria essa pergunta mais adiante, mas como você trouxe essas questões, eu gostaria de saber se você ainda tem esperança, ainda te resta algum encanto?**

Eu acho que tem jeito sim, tem caminho, mas pra isso você precisa pensar no diretor da escola, tem que mudar a gestão, cuidar da gestão. Eu já trabalhei em lugares muito difíceis, mas tive bons resultados. Meus alunos sempre foram diferenciados, eu trabalhava no Estado as mesmas coisas que eu fazia na escola particular e dava tudo certo, sempre com muita disciplina, porque tem momento pra tudo e precisamos aprender isso. Eu aprendi tudo isso, aprendi a estudar, aprendi a preparar aula, porque uma boa aula, com domínio do conteúdo, envolve todos os alunos. Mas aqui eu não tenho com quem discutir, eu não consigo trocar. Aqui, por exemplo, em trabalho com duas 4<sup>a</sup> séries, uma ótima que todos acompanham o ritmo da 4<sup>a</sup> série e outra que os alunos não são nem alfabetizados, precisam daquele trabalho de corpo a corpo e isso é um desafio. As crianças dessa sala já chegam desvalorizadas e mudar essa concepção apresentando a escola como um espaço importante é muito difícil.

**Laura você já fez um panorama da carreira do professor, até ampliou trazendo a questão do ensino, mas agora eu gostaria que você me falasse um pouco sobre a sua concepção a respeito das políticas públicas que têm norteado a construção da carreira do professor, sua valorização, como você percebe essa questão?**

Eu acho que essas políticas vieram como uma resposta a todo esse processo de má formação. A prova de mérito, por exemplo, eu acho que é válida sim, teria que fazer mesmo, sempre a cada dois anos, conciliando a prova com o dinheiro, o bônus. Eu só não concordo com o bônus do SARESP, porque as escolas passam a trabalhar só na época do SARESP e não dá pra ser assim, os alunos têm que saber fazer aquelas questões o ano todo, em qualquer situação, isso é uma questão de conteúdo. Eu acho que deveria ter uma prova todo ano e o professor que se destacar poderia ganhar alguma coisa ou os professores que fizessem bons cursos, que aumentasse o salário. A situação está tão ruim, que nem pra prova de mérito os professores estão estudando.

**Laura para encerrarmos, eu sei que seu cargo é efetivo, mas eu gostaria de saber o que você pensa sobre a classificação dos professores, os professores que estão na categoria OFA.**

Eu estive em reunião na Secretaria Estadual da Educação e o que eu ouvi é que vai abrir concurso para todos os níveis de ensino e também diretor de escola. A fala do Secretário é que eles já têm um balanço do número de vagas efetivas disponíveis, além disso, irão chamar os concursados que estão aguardando. Nessa reunião perguntaram para o Secretário sobre esse pessoal da categoria O e ele disse:

\_\_\_Vamos abrir concurso, eles que estudem e passem.

**E você concorda com o Secretário da Educação?**

Concordo com ele, antes era assim e tinha muito mais qualidade.

**Laura você gostaria de falar mais alguma coisa, abordar algum assunto?**

Não, acho que já falei o suficiente.

**Obrigada!**

