

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação

MARCO ANTÔNIO DURÇO

**AS TÁTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO
FRENTE ÀS PRESCRIÇÕES E OS DESAFIOS DO
COTIDIANO ESCOLAR**

Itatiba - SP

2015

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação

MARCO ANTÔNIO DURÇO

**AS TÁTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO
FRENTE ÀS PRESCRIÇÕES E OS DESAFIOS DO
COTIDIANO ESCOLAR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, *Campus* Itatiba-SP, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Discursivas, Processos Culturais e Educacionais.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno

Itatiba - SP

2015

37.015.3 Durço, Marco Antônio.
D958t As táticas de professores do ensino médio frente às
prescrições e os desafios do cotidiano escolar / Marco Antônio
Durço – Itatiba, 2015.

200 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São
Francisco.

Orientação de: Luzia Bueno.

1. Táticas do professor. 2. Condições de trabalho docente
3. Educação matemática. 4. Ensino médio. I. Bueno, Luzia.
II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Marco Antônio Durço defendeu a tese “AS TÁTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO FRENTE ÀS PRESCRIÇÕES E OS DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR” aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 19 de fevereiro de 2015 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Luzia Bueno
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Examinadora

Profa. Dra. Alexandrina Monteiro
Examinadora

Profa. Dra. Cármen Lúcia Brancaglioni Passos
Examinadora

Profa. Dra. Rosana Maria Mendes
Examinadora

À minha maior admiradora e fonte de amor, de
inspiração, de incentivo e de conforto, minha
filha muito amada, Dhandara Diniz Durço.

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer torna-se muito particular no seu momento. Corri o risco de esquecer alguém, que de alguma forma colaborou com o desenvolvimento deste trabalho. A intenção é me lembrar de todas estas pessoas, familiares, amigos, professores, colaboradores e instituições. Desta forma fica aqui registrado o meu mais profundo e carinhoso agradecimento a estas pessoas tão importantes para o desenvolvimento completo desta Tese de Doutorado.

À minha filha, Dhandara, que com toda a sua inocência e ternura de seus 08 anos, sempre estava ali para me perguntar se meu “livro” já estava pronto, se o papai já tinha acabado e já vinha dormir. Mesmo recebendo o “não” como resposta tinha o abraço, o sorriso, o beijo e o amor que só quem é pai sabe como são da mais profunda sinceridade. Você é minha fonte de vida!

À minha avó e segunda mãe, Vó Tereza, que na sabedoria e vivência dos seus 94 anos ainda se orgulha em dizer que o neto terminou seu Doutorado. “Agora sim! Ele é doutor!” Ela sempre será minha maior fonte de inspiração.

Aos meus pais Didier e Marinez, “*in memoriam*”, que sempre acreditaram em minhas metas e conquistas, me apoiando e incentivando de onde estiverem agora.

Aos meus familiares que mesmo estando distantes compreenderam a minha ausência e falta de tempo para todos e para quase tudo.

À professora Dra. Luzia Bueno, orientadora do momento final dessa tese, que sempre me inspirava como professora, jeitinho calmo e manso de falar, sempre sorrindo, nela entendi a importância de se pesquisar de forma mais ampla, talvez pesquisar de verdade. É muito simples agradecer o professor orientador, mas com a minha orientadora não é bem assim. Entendo que, durante o percurso dessa caminhada, muitas surpresas apareceram e foi exatamente em um desses momentos de maior mudança que ela se apresentou e me amparou, obrigado Professora Dra. Luzia Bueno.

Gostaria de fazer um agradecimento especial à Professora Dra. Regina Célia Grando, que fez a orientação da pesquisa e da redação da tese até dezembro de 2014. Tive nela minha referência, meu escudo, minha guarda e meu estaleiro de “reforma”, só assim consegui, eu um engenheiro, enfrentar e caminhar na estrada do saber educacional. Tenho por você, Regina, o mais profundo agradecimento e carinho.

Como não deixar de agradecer à Professora Dra. Adair Mendes Nacarato, quase que minha segunda orientadora. Era cada puxão de orelha! Sempre me encaminhando “Marco não é bem assim!” Ficava imaginando como uma pessoa podia conhecer tanto de um assunto, agora entendo, é a Adair.

Às professoras Dra. Alexandrina Monteiro e Dra. Jackeline Rodrigues Mendes acho que nunca vou compreender Foucault! Mas as ideias de Bauman irão comigo para sempre!

Aos meus colegas queridos de doutorado, Birgit Riffel Yara Frei, Fernando José de Oliveira e Natal Pires Junio, pelo incentivo em entrar no programa, sair da condição de conforto e encerrar o doutorado. Tantas foram as idas à Itatiba, uma correria só, mas sempre juntos, estudando e incentivando uns aos outros.

Ao colega e, nas horas de aperto, professor, Luciano Cury, como não se lembrar de sua simpatia e disponibilidade para me ajudar com toda a sua competência “naquela disciplina” que não conseguia entender.

A realização deste trabalho só aconteceu devido à colaboração dos professores J.R. e L.M., meus entrevistados, desta forma fica aqui registrado meus sinceros agradecimentos.

À USF pela compreensão da distância geográfica existente entre Araxá – MG e Itatiba – SP, disponibilizando todos os recursos, meios e profissionais possíveis a tempo e a hora para me ajudar.

Às funcionárias da secretaria do programa, Ana Lúcia Pereira da Silva Minutti e Ana Paula Chrispim, que sempre foram muito prestativas, atenciosas e amigáveis, sempre dando uma ajudinha.

Aos demais funcionários da USF com seu profissionalismo, cordialidade e prontidão no atendimento de minhas solicitações.

Ao CEFET pelo apoio financeiro e sua política de sempre capacitar o professor.

Aos funcionários do CEFET – MG que ajudaram e encaminharam minhas solicitações no decorrer deste doutorado.

Muito obrigado a todos vocês!

“Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ou dele [...]. Já nas ciências humanas seu objeto de estudo é o homem. [...] Diante dele o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois, encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se dessa maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos” (Maria Teresa de Assunção Freitas, 2010).

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO: PESSOAL E PROFISSIONAL | 13 |
| CONSTRUINDO A PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO | 17 |
| APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS | 23 |
| CAPÍTULO II – O TRABALHO DOCENTE E SUAS CONDIÇÕES | 32 |
| 2.1 AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE | 32 |
| 2.1.1 O trabalho do professor | 36 |
| 2.1.2 Questões da remuneração salarial | 58 |
| 2.1.3 A feminização do magistério e suas condições de trabalho | 61 |
| 2.1.4 As influências externas nas atividades docentes | 70 |
| CAPÍTULO III – AS ATIVIDADES PRESCRITAS E A REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DE MINAS GERAIS | 79 |
| 3.1 UMA SINOPSE DA SITUAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE EM MINAS GERAIS | 79 |
| 3.2 AS PRESCRIÇÕES E REGULAÇÕES DAS ATIVIDADES DO TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DE MINAS GERAIS | 86 |
| 3.2.1 A atividade prescrita pelo Governo Estadual de Minas Gerais para o docente do Ensino Médio | 87 |
| 3.2.2 Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio em Minas Gerais | 88 |
| 3.2.3 Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) | 91 |
| 3.2.4 Orientações pedagógicas: O dia a dia do professor | 108 |
| CAPÍTULO IV - DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 113 |

| | |
|---|------------|
| 4.1 A PESQUISA QUE SE REALIZA COM A PESSOA DO OUTRO – A RELAÇÃO DE ALTERIDADE ENTRE PESQUISADOR E PESQUISADOS..... | 115 |
| 4.2 A ESCOLHA PELA PESQUISA QUALITATIVA..... | 118 |
| 4.3 SUJEITOS E ESCOLA DA PESQUISA | 120 |
| 4.3.1 Apresentando os professores colaboradores | 120 |
| 4.3.2 A escola apresentada pelos professores | 123 |
| 4.4 DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA..... | 124 |
| 4.5 O DESAFIO DE SE REALIZAR ENTREVISTAS COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: DIFICULDADES E LIMITES..... | 126 |
| 4.6 PROPOSTA DE ANÁLISE DA PESQUISA | 132 |
| 4.7 ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS PARA ANÁLISE ... | 133 |
| 4.7.1 A Pré-análise | 134 |
| 4.7.2 Exploração do material..... | 135 |
| 4.8 O CONTEXTO DAS ENTREVISTAS | 137 |
| | |
| CAPÍTULO V – TÁTICAS FRENTE ÀS CONDIÇÕES E PRECARIIDADES DO TRABALHO DOCENTE: DANDO VOZ AOS PROFESSORES | 146 |
| | |
| 5.1 AS TÁTICAS DESENVOLVIDAS E UTILIZADAS NO QUE SE REFERE À PROFISSIONALIDADE DOCENTE | 146 |
| 5.2 AS TÁTICAS DESENVOLVIDAS E UTILIZADAS NAS ATUAIS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO INTERIOR DE SALA DE AULA | 161 |
| 5.3 AS TÁTICAS QUE OS PROFESSORES DESENVOLVEM E UTILIZAM FRENTE ÀS AÇÕES REGULADORAS E PRESCRITIVAS DO FAZER DOCENTE | 168 |
| 5.4 AS TÁTICAS QUE OS PROFESSORES DESENVOLVEM E UTILIZAM NO USO DO PORTAL VIRTUAL DO PROFESSOR (CRV) | 180 |
| | |
| CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES E INCONCLUSÕES..... | 189 |
| | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 196 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|------------|
| Figura 1: Página inicial do portal virtual do professor - SEE-MG | 94 |
| Figura 2: Proposta do CBC para a disciplina de matemática | 95 |
| Figura 3: Proposta Curricular - CBC | 96 |
| Figura 4: Biblioteca Virtual..... | 98 |
| Figura 5: PAAE/SIMAVE (Área restrita) | 100 |
| Figura 6: PAAE..... | 101 |
| Figura 7: SIMAVE..... | 102 |
| Figura 8: Avaliações..... | 103 |
| Figura 9: Oficinas em andamento | 104 |
| Figura 10: Publicações..... | 105 |
| Figura 11: Separação das categorias de análise em um agrupamento | 136 |

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar como professores do Ensino Médio da cidade de Araxá (interior do estado de Minas Gerais) desenvolvem e utilizam táticas para poderem sobreviver em seus cotidianos escolares. A pesquisa foi realizada com a colaboração de um professor e uma professora de matemática da rede pública estadual do município de Araxá, MG ambos com mais de 20 anos de magistério, professores para os quais foram dados “voz e ouvidos” para saber o que dizem sobre as suas condições de trabalho docente, suas rotinas de trabalho, sobre seu cotidiano escolar e perceber quais são as táticas que estes professores desenvolvem e utilizam em seu cotidiano escolar que lhes permitiam sobreviver frente aos questionamentos, adversidades e prescrições que lhes são imputadas. A intenção foi o acompanhamento dos caminhos de suas atividades docentes, mapeando e analisando as entrevistas realizadas sobre suas rotinas de trabalho, tanto dentro de sala de aula como nas atividades inerentes aos professores: reuniões, semana de prova, correção de exercícios, dentre outras. Assim, apresenta-se como hipótese desta tese se os professores entrevistados desenvolvem e utilizam táticas de sobrevivência face às atividades prescritas e realizadas. Desta forma, objetivou-se na pesquisa: (1) Investigar as táticas de professores do ensino médio da rede pública estadual de Minas Gerais frente às prescrições e/ou regulações e desafios do cotidiano escolar; (2) Investigar como as táticas são produzidas e utilizadas nas prescrições e regulações do trabalho docente, desses professores, desenvolvidos no interior e fora da sala de aula. Pôde-se apresentar, neste trabalho, uma análise das táticas que estão presentes na constituição da profissionalidade docente, das táticas que surgem diante das atuais condições de trabalho docente no interior da sala de aula, as táticas que permitem dar um (re) significado às regulações e às prescrições do trabalho docente no estado de Minas Gerais e as táticas para utilização do Portal Virtual do Professor, apresentado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Tais táticas, em nenhum momento, se contrapuseram às estratégias apresentadas pelas prescrições e regulações, apenas apresentaram uma maneira de “burlar” as regras apresentadas, sem, contudo, trazer prejuízo para os alunos. Assim, esta pesquisa se apresenta como forma de contribuição para a área de investigação sobre o trabalho docente de professores da rede pública no estado de Minas Gerais, podendo servir

como um banco de dados para governos e pesquisadores da área educacional no desenvolvimento de novos e eficientes projetos educacionais.

Palavras-chave: táticas do professor, condições do trabalho docente, educação matemática, ensino médio.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how high school teachers in the city of Araxá (the state of Minas Gerais) develop and use tactics to survive in their school every day. The research was conducted with the assistance of a teacher and a math teacher at public schools in the city of Araxá, MG both with over 20 years of teaching, teachers for which were given "voice and ears" to know what they say on their working conditions of teachers, their work routines on their daily school and understand what are the tactics that these teachers develop and use in their daily school that allowed them to survive opposite the questions, adversity and provisions made against them. The intention was the monitoring of their classes paths, mapping and analyzing the interviews about their work routines, both within the classroom and in activities inherent teachers: meetings, week-proof, correction exercises, among others. So, is presented as hypothesis of this thesis is the teachers interviewed developing and using survival tactics against the prescribed and performed activities. Thus, the aim in the research: (1) To investigate the high school teachers tactics of public state of Minas Gerais front the requirements and / or regulations and challenges of everyday school life; (2) To investigate how the tactics are produced and used in the requirements and regulations of teaching, these teachers, developed inside and outside the classroom. It might be presented in this work, an analysis of the tactics that are present in the constitution of the teaching profession, the tactics that arise under the current conditions of teaching within the classroom, the tactics that enable you to (re) meaning to regulations and the requirements of teaching in the state of Minas Gerais and the tactics to use the Virtual Teacher Portal, presented by the Ministry of Education of Minas Gerais. Such tactics, in no time, if countered the strategies presented by the provisions and regulations, only had a way to "circumvent" the rules presented, without, however, bring harm to students. Thus, this research is presented as a contribution to the area of research on the teaching of public school teachers in the state of Minas Gerais, and may serve as a database for governments and researchers in the education sector in developing new and efficient educational projects.

Keywords: Teacher tactics, conditions of teaching, mathematics education, secondary education.

INTRODUÇÃO

Nessa introdução, serão apresentadas três seções, sendo elas: a apresentação do pesquisador, a problemática de pesquisa e a estrutura deste trabalho.

O primeiro desafio desta tese iniciou-se na forma metodológica em que o projeto desta se constituiu. Faz-se necessário evidenciar a formação do autor na área de exatas, onde a metodologia de pesquisa passa por formas de provar ou desenvolver determinado sistema eletrônico. A partir do primeiro projeto apresentado para o ingresso no programa de Pós-graduação da Universidade São Francisco, ficou claro que os conceitos adquiridos em meu¹ Mestrado deveriam ser expandidos, e até mesmo ressignificados buscando novas formas de se fazer e desenvolver uma pesquisa.

O interessante é que de meu projeto original pouco restou, entre o momento em que ingressei para o programa de doutorado da Universidade São Francisco, onde foi solicitado um projeto de pesquisa até a elaboração desta tese, muitas foram as mudanças, os descartes, as reescritas e as conversas com minha orientadora. Reforço a importância das disciplinas do curso na definição e tomada de corpo desta pesquisa, pois, somente depois de muita dedicação aos estudos nas disciplinas é que a definição do objeto de investigação e o problema de pesquisa puderam ser delineados. Além disso, outro ponto relevante no direcionamento e desenvolvimento da pesquisa foi o exame de qualificação, quando cada professor da banca me proporcionou questionamentos e enriquecimentos fundamentais para que esta pesquisa pudesse ser concluída e, enfim, passar à construção da tese.

Trajatória de formação: pessoal e profissional

Nesta seção, apresento minha trajetória profissional enquanto professor da rede federal de engenharia e de ensino técnico no Centro Federal de Educação Tecnológica de

¹ A partir desse momento do texto será utilizada a 1ª pessoa do singular uma vez que se faz referência ao desenvolvimento da pesquisa narrada pelo próprio pesquisador.

Minas Gerais (CEFET-MG). Acredito que a análise apresentada nesta pesquisa vem carregada das marcas da minha formação e constituição enquanto professor e pesquisador, o que faz necessário discorrer acerca disso.

Formei-me na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais no curso de Engenharia Elétrica – Ênfase em Eletrônica. Terminei meu curso no segundo semestre de 1993 e logo estava no mercado de trabalho atuando como engenheiro estagiário. Não diferente de muitos colegas professores, meu início de magistério se deu de maneira não planejada e tendo a profissão docente como um “bico”. Minhas primeiras aulas aconteceram em uma escola estadual de ensino médio que oferecia cursos técnicos à noite, a Escola Estadual Professor Fontes², assim, após uma entrevista não muito rigorosa com o coordenador do curso, fui admitido como professor substituto com contrato temporário para dar aulas de eletrônica aos sábados pela manhã. Este foi, então, meu primeiro contato como responsável por uma disciplina em sala de aula. Fiz desta oportunidade meu laboratório de aprendizado para ser professor. Apesar de não possuir nenhum tipo de orientação por parte da área pedagógica da escola, uma vez que esta não trabalhava aos sábados, e sem nenhum curso voltado para licenciatura, consegui bons resultados com a turma, até mesmo além do esperado pela escola. Na minha mente, um pensamento ecoava: *“tentarei fazer diferente dos meus professores, serei muito dedicado aos meus alunos, vou me esforçar para que tenham um bom curso, e, se possível, não tenham que passar por concorrência desleal como a que enfrentei. Vou me dedicar muito”*. Assim o fiz, consegui chamar a atenção e despertar o interesse da turma pelo curso de microprocessadores³ e, principalmente, naquele segundo semestre de 1993, consegui ensinar tudo o que queria e entendia como essencial para que os alunos do “Professor Fontes” tivessem a chance de uma concorrência leal no mercado de trabalho. Segundo Tardif e Lessard (2005) o professor não acompanha o pleno desenvolvimento de seus alunos, pois, a total formação do aluno não ocorre apenas na escola, mas em sua trajetória social, assim, o professor não possui nenhum controle sobre os alunos que não seja consentido pelos alunos. Logo, percebi enquanto docente a incapacidade de não acompanhar o desenvolvimento pleno de meus alunos, muito diferente do que acontecia com os projetos que desenvolvia no meu estágio de engenheiro.

² <http://www.escolafontes.com.br/>

³ Disciplina integrante do currículo do curso técnico de Eletrônica, conforme especificações do Ministério da Educação (MEC).

A jornada de trabalho era exaustiva, não havia tempo e dinheiro para nada. Algum tempo depois, foi publicado um edital para concurso de professores efetivos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFETMG), para o *campus* IV na cidade da Araxá, interior de Minas Gerais. Vi aí minha chance, dediquei-me aos estudos, apesar de uma carga excessiva de trabalho (estágio e aulas) e obtive êxito no referido concurso.

Mais uma vez, estava entrando em uma sala de aula com uma carga de conhecimento da matéria na “*ponta da língua*”, porém, sem nenhum preparo acadêmico ou pedagógico para enfrentar tal situação. Agora, com uma responsabilidade muito maior, pois fazia parte do quadro permanente do CEFET-MG como professor efetivo. Com essa consciência, procurei o primeiro curso que me desse suporte necessário para tal tarefa, uma Especialização em Metodologia de Ensino⁴. Depois desse curso, dediquei-me à área técnica com outro curso de Especialização em Eletrônica Industrial Assistida por Computador⁵, no CEFET-MG e o Mestrado em Engenharia Elétrica na Universidade Federal de Uberlândia⁶.

Durante o tempo em que me dediquei às tarefas de ensinar, sempre busquei a orientação pedagógica do CEFET-MG, para melhorar a elaboração de uma avaliação, participar de reuniões de coordenação, reunião com os pais, dentre outras tarefas do cotidiano do professor. Além da profissão docente, fui conduzido a outros cargos no CEFET-MG: por duas vezes fui coordenador do curso de eletrônica e, por último, (de agosto de 2009 a dezembro de 2011) estive no cargo de Diretor de Ensino com responsabilidades voltadas à área pedagógica e educacional, até então pouco conhecidas por mim.

Nesse cargo, é que pude tomar consciência da falta que estava me fazendo o estudo e percepção do conhecimento bem fundamentado das relações de trabalho docente e suas condições, o desenvolvimento do trabalho docente, a profissionalidade docente, as conceituações e aplicações do professor reflexivo e pesquisador, os saberes docentes entre muitos outros temas de fundamental importância na profissão docente, seus aspectos e toda a responsabilidade de ser um professor. A oportunidade de investigação e reflexão sobre tais

⁴ Especialização em Metodologia de Ensino. (Carga Horária: 360h). Centro Universitário do Planalto de Araxá, UNIARAXA, Brasil. *Título*: Evasão e Repetência. *Orientadora*: Vanda Terezinha Gama.

⁵ Especialização em Eletrônica Industrial Assistida por Computador. (Carga Horária: 360h). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET/MG, Brasil. *Título*: Desenvolvimento de Circuito Utilizando Microprocessadores. *Orientadora*: Márcia Gorett Ribeiro Grossi.

⁶ Mestrado em Engenharia Elétrica - Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Brasil. *Título*: Desenvolvimento de um rastreador tridimensional e sua aplicação em estudos cinesiológicos, Ano de Obtenção: 2001. *Orientador*: Alcimar Barbosa Soares.

questões me foi apresentada através do Curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade São Francisco – USF. Assim como eu, a grande maioria dos professores das áreas técnicas do CEFET-MG *campus* Araxá é de engenheiros com um alto grau de especialização (mestres e doutores) nas suas respectivas áreas de atuação. Tal característica é inerente ao tipo de cursos oferecidos pela escola, ou seja, engenharias e cursos técnicos e ao próprio processo público de concurso para professores com a exigência de sua formação técnica específica. No entanto, o trabalho docente no CEFET-MG, assim como em todas as escolas, envolve diretamente o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de estudantes socialmente, economicamente e culturalmente diversificados. Percebi que a possibilidade da pesquisa no campo da Educação, além de contribuir com a área de investigação, contribuiria para a minha prática pedagógica e para a de muitos outros professores das áreas técnicas do CEFET-MG. Desta forma, esta tese se apresenta como uma maneira de contribuição para a área de investigação do trabalho docente, ampliando a experiência em sala de aula e me possibilitando a tornar-me pesquisador na área educacional.

Portanto, a partir da minha trajetória, nasceu a necessidade de um aprofundamento na área em que trabalho há mais de 20 anos: Educação. Apesar de ser engenheiro, optei pela profissão docente, não nego que em diversas vezes pensei em abandonar a escola e voltar para a indústria onde, talvez, a remuneração seja mais expressiva, mas o “ópio” do ensinar me fez ficar cativo de meus alunos. Tornei-me professor “aos trancos e barrancos”. Minha formação técnica impedia-me de entender determinados acontecimentos e processos que ocorriam na escola. Na verdade, minha preocupação era a área tecnológica; no entanto, a oportunidade de estar diante da Diretoria do Departamento de Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, *campus* Araxá, tornou-se um divisor de águas em minha carreira. A partir dessa experiência, entendi, finalmente, a importância das ciências humanas para a formação, conduta e desenvolvimento profissional docente.

Entendo que apresentar a minha trajetória de constituição profissional contribui para compreender as escolhas teóricas e metodológicas que compõem os referenciais de investigação desta pesquisa. Acredito que as análises das entrevistas aqui realizadas possam não ter uma interpretação única, mesmo porque ela vem permeada das marcas e concepções da própria trajetória do professor pesquisador. Entretanto, apresenta-se uma análise possível diante a minha formação, o contraste com o referencial teórico, a revisão das pesquisas sobre o assunto e o confronto com o material produzido nas entrevistas.

Construindo a problemática de investigação

Nos últimos anos, tem sido discurso e prática do governo federal, a melhoria do nível de ensino no território nacional. Inúmeras políticas públicas vêm sendo adotadas para esse fim. Em relação ao Ensino Médio, por exemplo, espera-se que seja concluído por todos os brasileiros em idade escolar. Porém, não bastam a ampliação de salas de aula e a criação de cursos de recuperação de ensino e aprendizagem para um público específico, é preciso garantir o acesso à escola a toda criança em idade escolar e um investimento econômico e financeiro regular, não sazonal e progressivo na educação básica. O sistema de ensino estadual é oferecido de forma regular, possuindo a mesma base de diretrizes em todos os estados da federação⁷, sendo fomentado pelos governos estaduais, o que traz investimentos de acordo com a situação econômica de cada estado, apresentando, com isso, situações desiguais de parcela financeira de um estado para outro. As secretarias estaduais de educação têm dotação orçamentária fixada pelo governo federal para fomento das suas unidades de Ensino Médio⁸ baseada em suas arrecadações estaduais.

Há o problema da permanência desse aluno na escola, bem como a defasagem na relação idade e série, que vem sendo “resolvida” por meio da Educação de Jovens e Adultos. Entendo que a escola é constituída por “*software*” e “*hardware*”, ou seja, de parte humana e a parte física, assim, os profissionais que trabalham na escola têm que ter uma formação adequada, tanto em termos de conhecimento, quanto de recursos financeiros. Para isso, vários projetos deverão ser debatidos e implantados, visando à ampliação das condições socioeconômicas, das capacidades cognitivas, dos recursos para pesquisa e melhoria na formação dos professores e pessoal, bem como melhorias e ampliação das estruturas físicas das escolas.

Como alguns dos problemas de regionalismo e políticas públicas para a melhoria das escolas dependem de ações dos governos, resta ao governo procurar interlocuções com as áreas acadêmicas, mudanças de forma coletiva das ações pedagógicas e ações microssociais e macrossociais para que cada escola possa formar seu aluno dentro de parâmetros próximos de

⁷ <http://www.todospelaeducacao.org.br>

⁸ Investimento direto em Ed. Básica em 2010 (4,3 % do PIB) - Fonte: Deed/Inep/MEC

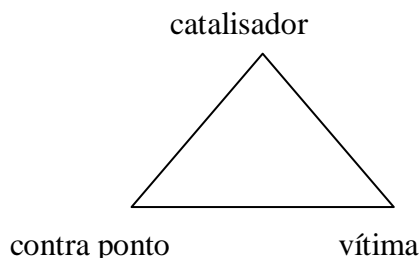
competência curricular, sejam elas rurais ou urbanas, de cidades grandes ou pequenas. Um dos fatores para que se consiga tal equilíbrio curricular do aprendizado pode passar pelos aspectos qualitativos, ou seja, melhoria dos cursos de pós-graduação oferecidos de forma presencial ou não, principalmente nas cidades de interior, e quantitativos de formação, ou seja, o aumento desses cursos fora dos grandes centros urbanos a que o professor da rede pública estadual tem acesso. Certamente, tais questões políticas e de formação dependem de como a profissão docente vem sendo concebida e tratada pelas políticas públicas nos governos municipais, estaduais e federais. Para além da legislação que se coloca, há a percepção dos professores sobre os desafios e as ações que constituem sua profissão.

Nesse contexto, conforme Tardif e Lessard (2005), existe a necessidade de se analisar as condições de trabalho docente, investigando em uma abordagem qualitativa as possibilidades de inserção e permanência dos docentes, suas condições de trabalho, o número de aulas ministradas, a quantidade de escolas que trabalham, as condições financeiras, sociais e culturais a que este professor está submetido.

O trabalho do professor é desenvolvido com seres humanos, assim como outros profissionais (médicos, advogados, etc.), no entanto, o professor encontra-se em uma condição diferente dos demais profissionais. Nem sempre o aluno está em sala de aula por livre arbítrio, pode estar ali por obrigação dos pais, da legislação, com a perspectiva de almejar uma situação econômica melhor com o avanço nos estudos, entre outros motivos. A relação que se estabelece entre o trabalho do professor e a perspectiva educacional do aluno, conforme explica Frigotto (2005), pode se tornar conflituosa, principalmente a partir do amadurecimento dos alunos. O trabalho desenvolvido com os alunos adolescentes, em sua maioria no Ensino Médio, acaba por revelar que as condições de trabalho docente nesta fase da educação são permeadas de relações emocionais, de poder e conduta, de diversidade, de tensões e dilemas entre outros aspectos sociais, culturais e econômicos.

Atualmente, o docente está se transformando em um sujeito catalisador, contraponto e vítima. Segundo Hargreaves (2001), os professores estão sendo colocados nos vértices de um triângulo de interesses competitivos e imperativos. Em um dos vértices, apresentam-se como os catalisadores de uma sociedade de valorização do conhecimento em que as oportunidades e prosperidades são determinadas por estes conhecimentos adquiridos; os professores são o contraponto, em um segundo vértice, em que se apresentam em posição de confronto com o que esta sociedade do conhecimento estimula e dos riscos de ameaça à igualdade, à vida

comunitária e pública; e no terceiro vértice, tornam-se as vítimas desta sociedade de conhecimento com a intensificação das expectativas em relação à educação, não aceitando as soluções cada vez mais padronizadas com o menor custo possível.



Assim, nessa perspectiva, o professor torna-se o único responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno. É cobrado, por esta sociedade, que a educação deve prosperar mesmo em meio ao caos. Assim, a culpabilidade atribuída ao professor o leva à desmotivação, depressão e até ao abandono da profissão. Surgem, dessa maneira, o desenvolvimento e a utilização de táticas por parte dos docentes, que buscam sobreviver a este contexto escolar de cobrança, de concorrência, de sobrecarga de trabalho, entre outros aspectos. Essas táticas são desenvolvidas e utilizadas por professores frente às prescrições, regulações e desafios do cotidiano escolar.

Nessa nova etapa de aprendizado globalizado, a sala de aula deixou de ser a única fonte de aprendizado, o mundo tecnológico passa a fazer parte deste aprendizado, através de recursos tecnológicos, a internet pode e é acessada em quase qualquer ambiente, sendo, inclusive, mais atraente para os alunos, dada a presença de seus recursos sonoros, visuais e interativos. A aprendizagem rompe barreiras no mundo globalizado enquanto a sala de aula continua sendo o mesmo ambiente tanto em sua disposição quanto em seus atrativos.

No novo mundo globalizado, o apelo ao descartável é notório, o tempo de aprendizado nos parâmetros normais se tornou demasiadamente longo. Para o aluno, a escola não mais é apresentada como a fonte do conhecimento, mas sim a garantia de um diploma que não significa efetivamente sucesso social e econômico. Não se tem bons empregos para todos os alunos, mas sim uma competição para os melhores currículos. Nessa reviravolta competitiva, a própria escola, que não possui distribuição de verbas de maneira igualitária, se vê sem ferramentas, recursos didáticos e financeiros para fornecer as mesmas condições de ensino e aprendizado para todos os alunos que se desenvolvem de modo heterogêneo. Cada aluno, de

acordo com sua perspectiva socioeconômica, será avaliado no caminho de sua escolha, podendo ser aprovado nos concursos vestibulares, irem para o mercado de trabalho, entre outras oportunidades, porém, tal alternativa não é oferecida nem gerenciada pela escola, mas sim pelas condições de cada aluno, sejam essas sociais, econômicas, culturais, etc.

Além disso, no mundo globalizado e voltado ao descartável, o mercado de trabalho não pode esperar pelos longos anos de aprendizado do aluno. Lucro e tempo de estudo não são compatíveis entre si. Dessa forma, a concepção de um Ensino Médio profissionalizante, com formação técnica de curto prazo passa a ser, ao longo dos anos, um foco dos projetos educacionais governamentais. Nessa proposta, o professor será novamente submetido a tratar de novos desafios na equalização social, sendo que esses desafios, nem sempre, fazem parte do papel pedagógico do professor. Tais desafios são acompanhados por novos e descartáveis problemas sócio-tecnológicos que, em muitos casos, são novas problemáticas para as quais o docente não tem tempo nem preparação para se envolver.

Segundo Facci (2004), o professor deve ser analisado à luz da sociedade globalizada. A atual política, ainda com característica neoliberal, apresenta um continuado processo de desvalorização sistemática da profissão docente e, simultaneamente, deteriorização da imagem social do professor. Desta forma, vê-se o Estado exercendo controle autoritário sobre a escola e, por ampliação, sobre os professores. A autonomia profissional da classe se vê ligada a um estatuto degradado, colocando o perfil profissional docente em níveis insuficientes para a atual necessidade social. Sem o reposicionamento das diretrizes de investimentos e adequações curriculares da educação e a efetiva sustentabilidade dos recursos – financeiros, éticos e sociais – direcionados para as novas necessidades e exigências da escola da sociedade globalizada, o futuro das sociedades estará comprometido. Ao professor é imputada, mais uma vez, a tarefa de influenciar de dentro de sua sala de aula este novo posicionamento da sociedade. Para Hargreaves (2001),

[...] quando aprendizes atuais são mais diversificados e exigentes, o ato de cuidar deve tornar-se menos controlado; mais responsivo com a variedade cultural dos estudantes; mais inclusivo de suas próprias ideias, exigências de percepção e aprendizagem; e mais pronto a envolver e não apenas compensar pelas famílias e comunidades a partir das quais estudantes buscam elevar a sua aprendizagem para mais altos níveis. Esse é o mandato

social e emocional para o profissionalismo do professor hoje (HARGREAVES, 2001, p. 12)⁹ (tradução nossa).

Outro aspecto ainda na educação é sua característica missionária, ou seja o professor possui a “missão” de desenvolvimento de ensino e aprendizagem mas sem devido reconhecimento financeiro, que chega a ser ideológica, a qual obriga o Estado a criar as condições de dignidade social que tendem a prestigiar ou cativar novos professores. Um exemplo disso são as dificuldades que as escolas do interior têm em conseguir professores em determinadas áreas de atuação - como por exemplo, física, química, entre outras - cujos profissionais são cada vez mais atraídos pelos melhores salários pagos pela indústria, comércio, etc. Assim, observa-se que a profissão docente está em um situação de contínua carência da formação de novos professores com um corpo profissional desprestigiado e sem autonomia, levando, cada vez mais, à diminuição de professores iniciantes na carreira e por convicção. O que se observa é a carreira docente como sendo um segundo emprego ou subemprego, como evidencia Nóvoa (1992),

Mais do que uma profissão desprestigiada aos "olhos dos outros", a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior. A ausência de um projeto coletivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando asa a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autônomos (NÓVOA, 1992, p.11).

Nesse sentido, a atual situação de desprofissionalização do trabalho docente não permite que o professor tenha elementos e condições para desfrutar e desenvolver atividades nos meios sociais, econômicos, culturais, acadêmicos entre outros, de maneira adequada e com a dedicação necessária. A discussão sobre as condições de trabalho docente perpassa o conhecimento profissional e a identidade construída pelo profissional, como afirma Fonseca (2008):

A formalização do *conhecimento profissional* ligado ao ato de *ensinar* implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico - didáticas, pedagógicas (*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*), que, contudo, se jogam num

⁹ When current learners are more diverse and demanding, the act of care must become less controlled; more responsive to the cultural diversity of students; more inclusive of their own ideas, perception and learning requirements; and more ready to engage and compensate not only for the families and communities from which students seek to elevate their learning economies to higher levels. This is the social and emotional mandate for teacher professionalism today.

único saber integrador, situado e contextual – *como ensinar aqui e agora* –, que se configura como ‘prático’ (FONSECA, 2008 p. 94).

Frente a essa problemática, a presente pesquisa parte da seguinte hipótese: que os professores desenvolvem e utilizam táticas de sobrevivência dentro do cenário da profissão docente na realização das atividades prescritas e não prescritas em seu cotidiano escolar, dentro e fora de sala de aula. Dessa forma, busca-se evidenciar as táticas de sobrevivência desenvolvidas e utilizadas pelos professores de matemática que foram entrevistados em cada um dos cenários, sejam eles escolares, sociais, econômicos e etc. Nesse sentido, nossa investigação parte da seguinte questão: *quais são as táticas desenvolvidas e utilizadas por professores de Ensino Médio da rede pública de Minas Gerais frente às prescrições, regulações e os desafios do cotidiano escolar?* Para tanto, buscamos os indícios dessas táticas nas entrevistas realizadas com os professores em confronto com as prescrições e regulações do trabalho docente.

Nesta pesquisa, objetivou-se: (1) investigar as táticas de professores do Ensino Médio da rede pública estadual de Minas Gerais frente às prescrições e/ou regulações e desafios do cotidiano escolar; (2) investigar como as táticas são produzidas e utilizadas nas prescrições e regulações do trabalho docente, desses professores, desenvolvidos no interior e fora da sala de aula.

As prescrições aqui utilizadas são concebidas na perspectiva teórica de Clot (2010). Para esse autor, a diferenciação entre tarefa prescrita e atividade realizada é que a tarefa prescrita é aquilo que deve ser feito, enquanto a atividade realizada é o que se faz, tendo aqui toda a estrutura social do indivíduo e o lugar de realização da tarefa. Aproximando este conceito para os docentes, temos as atividades prescritas como sendo a normatização elaborada pelas secretarias de ensino e coordenações pedagógicas de cada escola. As atividades realizadas assumem um caráter particular para cada professor, de acordo com as características de cada escola, cada sala, cada aluno, sendo estas atividades realizadas e determinadas por como e quanto da atividade prescrita é efetivamente desenvolvida no fazer pedagógico de cada docente.

A pesquisa foi desenvolvida com a colaboração de um professor e uma professora, ambos com mais de 20 anos de magistério na disciplina de matemática, docentes estes da rede pública estadual do município de Araxá, Minas Gerais. Dessa forma, foi possível “dar voz e

ouvidos” ao que dizem esses professores sobre as suas condições de trabalho docente e suas rotinas de trabalho intenso, bem como perceber quais eram as táticas que eles desenvolvem e utilizam em seu cotidiano escolar, as quais lhes permitiam sobreviver frente aos questionamentos, adversidades e prescrições que lhes são imputados. Essas táticas são abordadas segundo o conceito apresentado por Certeau (1998), em seu livro “A invenção do cotidiano – artes de fazer”. Por ser um conceito central na presente pesquisa, dedicamos um capítulo teórico em que buscamos conceituar as táticas e estratégias: o capítulo 1 desta tese.

Os professores escolhido da disciplina matemática possuem um aproximação com a formação do pesquisador, ou seja, trabalham com a área de exatas, possibilitando uma maior interação entre entrevistados e pesquisador e, também, uma melhor compreensão dos acontecimentos e deslocamentos por parte do autor. Os resultados obtidos não seriam, em absoluto, analisados de uma forma tão interativa e próxima do pesquisador caso fossem de outra área, como por exemplo, português.

Convém esclarecer, que durante um semestre acompanhou-se algumas atividades desses docentes, realizando entrevistas sobre suas rotinas de trabalho tanto dentro da sala de aula como nas atividades inerentes aos professores: reuniões, semana de prova, correção de exercícios, etc. Foram realizadas, no total, oito entrevistas com os professores no início, meio e final do semestre letivo escolar. O conteúdo dessas entrevistas, bem como os documentos oficiais que regulam o trabalho docente e o documento curricular do estado de Minas Gerais, foram os instrumentos de investigação e análise que compõem esta pesquisa.

Entende-se que esta pesquisa se apresentará como forma de contribuição para a temática de investigação sobre as táticas que os professores desenvolvem e utilizam no seu cotidiano escolar tanto dentro como fora da sala de aula. Mas, antes de nos aprofundarmos nela, é conveniente explicar como a mesma está organizada.

Apresentação dos capítulos

O corpo de um trabalho nunca nasce pronto, é formado aos poucos e com muitas reescritas e discussões. O capítulo com o referencial teórico começou a ser escrito ao longo de

meu doutoramento. Tive que, primeiramente, passar pelas disciplinas do curso, em que eu já ia percebendo quais seriam os possíveis estudos que poderiam ser utilizados, bem como afinar os conteúdos estudados com o objeto da pesquisa e focar nesses referenciais. Vários foram os encontros e discussões com minha orientadora até conseguir determinar estes referenciais.

No capítulo 1, apresentam-se as táticas de sobrevivência dos professores historicamente constituídas, assim como as conceituações de estratégias e táticas subjetivas e coletivas desenvolvidas e utilizada por estes.

No capítulo 2, são apresentados os pressupostos teóricos das condições de trabalho docente na perspectiva de darem suporte à análise das táticas que os professores entrevistados desenvolvem e utilizam em suas atividades cotidianas dentro e fora da sala de aula.

No capítulo 3, há a contextualização do trabalho docente referente às prescrições e regulações do estado de Minas Gerais.

No capítulo 4, temos os pressupostos metodológicos da pesquisa, o perfil dos professores colaboradores, a caracterização da pesquisa e os procedimentos de análise.

No capítulo 5, traremos a análise dos conteúdos das entrevistas à luz da teoria investigada de modo a dar sustentação à elaboração de conclusões e a fim de responder à questão de investigação.

No capítulo 6, finalmente, são apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

CAPÍTULO I – CONCEITUANDO AS TÁTICAS DE SOBREVIVÊNCIA DOS PROFESSORES

Neste capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos produzidos por Michel de Certeau (1998) relativos às táticas e estratégias. Fundamentam-se esses conceitos com vistas à análise de táticas desenvolvidas e utilizadas por professores escolares. Busca-se traçar um movimento de compreensão sobre como o autor apresenta a constituição de tais conceitos e as possibilidades de se pensar esses conceitos no universo do cotidiano de trabalho docente.

Podem-se perceber vários conceitos estudados na obra de Michel de Certeau, no entanto, para esse trabalho destacam-se os conceitos de lugar, espaço, estratégia e tática que serão fundamentais nas análises dos dados produzidos. Segundo Albuquerque (2011), o uso de metáforas na obra “A invenção do cotidiano – artes de fazer” de Certeau tem a intencionalidade de não limitar o conceito produzido, não o fechar, mas sim, permite sua transição, se abrindo para ser (re) significado de acordo com contexto de sua utilização. A definição de um conceito é oferecida por metáforas, que determinam um sentido amplo, não rigoroso, aberto à imaginação do conceito. Em vez de definir um conceito, são apresentadas metáforas para que ocorra a proliferação dos sentidos. Certeau não busca um sentido rígido, mas sim um discurso aberto podendo ter suas significantes ao se estudá-lo, escreve para causar efeitos, para ampliar os conceitos.

Dessa forma, busca-se a ampliação dos conceitos apresentados por Michel de Certeau, (re) definindo ou (re) inventando seus sentidos para que possam ser aplicados ao cotidiano do docente no enfrentamento e adequação das normas e prescrições em seu dia a dia.

Segundo Certeau (1998 p. 201), “Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”, ou seja, uma configuração instantânea de elementos em suas posições, implicando uma relação de estabilidade. Como exemplo, nos apresenta o lugar como sendo uma rua, uma praça que, quando planejada e construída percebe-se apenas a malha viária de uma cidade e, portanto, ausente de significado, representando apenas a configuração espacial das coisas.

A partir do momento em que os indivíduos passam a narrar e praticar esse lugar, este toma corpo, movimento e dimensão, passa a ser considerado o “*espaço*”.

Em suma, o *espaço é um lugar praticado*. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signo – um escrito (CERTEAU, 1998 p. 202).

Sob a perspectiva de Certeau (1998), podemos entender o espaço como a prática ou a narrativa do lugar, ou seja, como os sujeitos o transformam a partir das suas ocupações, apropriações e vivências. Transforma-se lugar em espaço com as articulações dos elementos de um lugar, não necessariamente comuns, podendo ser desarticulados. O indivíduo é que assume o papel articulador e transformador entre o lugar e o espaço. Para Certeau (1998), são os passos que moldam os lugares e os transformam em espaços, escrevendo e inserindo suas camadas simbólicas, sobrepondo-se e criando uma rede infinita de significados que são compartilhados simbolicamente através da comunicação e modificam os usos que os sujeitos fazem dos mesmos.

Segundo Albuquerque (2011), estratégia e tática são conceitos opostos, mas articulados. A estratégia é edificada pelas estruturas rígidas dos poderes dominantes, é o planejamento que se desenvolve em longo prazo, é um planejamento racionalizado, podendo ser prático ou discursivo. Já as táticas são uma relação de forças apresentada no cotidiano e requerem um planejamento e uma temporalidade definida.

Ainda segundo Albuquerque (2011), as táticas são o aproveitamento de falhas nas estruturas ou situações de fragilidade da estrutura para manobrar as estratégias dominantes. A tática é um movimento não planejado, não calculado que o indivíduo faz para “burlar” as estruturas de comando, seja esta estrutura social, econômica ou política.

O que se percebe ao se ter contato com a obra de Certeau (1998), é que as táticas advêm da estrutura mental do indivíduo, trata-se de um ordinário em formação, cujas táticas são formadas e sedimentadas durante os longos anos de sua existência e, por isso, a cada manobra estratégica elaborada pelo poder dominante, o indivíduo não a absorve instantaneamente, pois sua estrutura mental é, de certa forma, rígida ou sedimentadas em seus conceitos fundamentais. Neste conflito de inovação ou mudança, a tática é a proposta de sobrevivência do indivíduo.

Ao fazer referência ao ordinário em formação não nos referimos ao lugar comum, ou ao desprivilegiado, mas sim àquele cidadão de Michel de Certeau em “A invenção do cotidiano – Artes de Fazer” (CERTEAU, 1998), que vive e se mistura com as imposições de

seu “colonizador”, fazendo de seu cotidiano o pano de fundo de seu reposicionamento, burlando, dando golpes e recriando nos espaços deixados, esquecidos ou escondidos pelas normas vigentes. Este ordinário é o professor em seu estado embrionário.

Para Certeau (1998), o dueto – estratégia e tática – rege o cotidiano dos nichos sociais, sejam pequenos, médios ou grandes e podem ser observados em diversos períodos de tempo ou história.

Segundo Certeau (1998), o conceito de estratégia é:

[...] o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico (CERTEAU, 1998, p. 46).

E para tática, o autor apresenta:

[...] “tática”, um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O próprio é uma vitória do lugar sobre o tempo (CERTEAU, 1998, p. 46).

[...] chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha (CERTEAU, 1998, p. 100).

A centralidade das práticas e do discurso são fatores de influência sobre o indivíduo em seu lugar. Tal centralidade pode ou não estar institucionalizada criando discurso e prática. O lugar do discurso/prática é a instituição e esta cria suas estratégias através do discurso ou da prática que são definidos pelo lugar institucional que os delegam. Michel de Certeau se identificava com os indivíduos que estão fora da ordem estabelecida, que desenvolviam e utilizavam táticas de sobrevivência diante das estratégias institucionais. Ele procurava o entendimento do discurso que estava fora da ordem do discurso, o discurso marginal,

taticamente produzido, ou seja, o discurso transgressor. Afinal, o indivíduo é múltiplo e não pode se manter unicamente dentro de uma estratégia rígida.

No caso dos docentes, são tantas as novas estratégias das estruturas político-pedagógicas que surgem em curtos espaços de tempo que este não pode conseguir acompanhar e se adaptar aos processos que, em sua maioria, se apresentam de forma prescritiva. Assim, os professores acabam por desenvolver e utilizar táticas que lhes permitam sobreviver nos variantes contextos escolares. Os docentes não criam uma tática específica para uma dada estrutura estrategicamente constituída, desenvolvem e utilizam os movimentos táticos com uma reação subjetiva individual ou coletiva como um movimento de sobrevivência para aquela estrutura pronunciada ou percebida.

A tática aproveita um momento de curto espaço de tempo dentro de um contexto para desviar, escapar ou burlar uma estratégia. A tática é a arma dos que se sentem fracos, é o aproveitamento de uma ocasião para tencionar os modos de ação, desviar da atuação de uma estratégia. O professor, no desenvolvimento de suas atividades cotidianas, acaba por desenvolver e utilizar táticas, fazendo escolhas não previstas e insuspeitas diante das prescrições, criando e bricolando com as estratégias dispostas, construindo, assim, um discurso ou prática próprios que não estão prescritos, mas são funcionais nos contextos escolares.

Segundo Albuquerque (2011), os agentes da cultura escolar aprendem rapidamente as táticas. As estratégias, ou a construção da prescrição, são rapidamente respondidas pelo agente receptor (docentes) da estratégia. Os agentes se apropriam do conceito e dão um novo uso para ele de forma a se beneficiarem. Assim, de um lado, se usa a prescrição para controlar, do outro, se usa para fortalecer sua sobrevivência através das táticas. A estratégia tenta aprisionar e produzir sentidos que a sustentem. O discurso estratégico é um discurso que produz uma fronteira limite, barrando a capacidade de criação do indivíduo.

Para Certeau (1998), as coisas se fazem no fazer-se e no narrar-se, os objetos e sujeitos são construções da ação e da narração e são produtos destes. Esses discursos tanto podem ser presididos por estratégias como por táticas, as quais se apropriam em determinado momento das lacunas das estratégias.

Nessa perspectiva de Michel de Certeau, pode-se compreender que outros autores também utilizam o conjunto conceitual estratégia e tática. Embora com conotações diferentes das abordadas nessa tese, o conceito vai ao encontro do proposto pelo próprio Michel de

Certeau, que na utilização da conceituação metafórica, permite a ampliação do conceito desenvolvido, trazendo o pesquisador para dentro de sua pesquisa. Isso é o que pode ser notado em Chartier e Hébrand (1998), ao afirmarem que,

A invenção do cotidiano não pode ser facilmente assimilada a um gênero (seus relatos de espaço atêm-se, ainda, ao do ensino?) nem a uma disciplina (numerosas são as convocadas para isso e questionadas, sem que nenhuma advogue o direito de julgar as outras). Livro difícil, voltado para uma enunciação inquieta de si mesma, sem que o aprofundamento leve a bom termo a questão de sua própria legitimidade. Livro aberto, sobre o qual perguntava-se Michel de Certeau, enquanto ainda o escrevia: “Deixará ele um dia de ser inacabado?” Livro que não se deixa facilmente compreender, mas cuja leitura nunca decepciona: a cada página há muito o que recolher, e tomá-lo de empréstimo parece muito fácil (CHARTIER; HÉBRAND, 1998, p. 29)¹⁰ (tradução nossa).

Algumas pesquisas no campo da educação podem ser usadas como exemplos do uso de novas perspectivas desses conceitos.

No trabalho de dissertação de Carvalho (2011), a autora busca evidenciar as estratégias que o governo mineiro utiliza ao apresentar à sociedade o complexo medida-avaliação-informação, na figura do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e os seus impactos na prática docente. A autora aponta para o fato de que os professores não estão inseridos no processo de maneira efetiva e participativa, além de uma relação com o resultado das avaliações do PROALFA como sendo uma meritocracia salarial. Diante dessa estratégia colocada pelo governo mineiro, a autora aponta que surgiram táticas imprevisíveis contempladas de acordo com o momento de legitimação por parte dos docentes que se apropriaram da proposta colocada pela política educacional e colocavam em prática novas ações que lhes permitiam cumprir o objetivo apresentado,

Operacionalizando os conceitos de estratégias e táticas, foi possível identificar, por meio dos discursos sobre a prática, sob a ótica das professoras, algumas das estratégias de governo para a implementação do Proalfa e as táticas produzidas pelas professoras no cotidiano escolar frente à política pública de avaliação oficial. Essas táticas foram caracterizadas tanto

¹⁰ L'invention de la vie quotidienne ne peut pas être facilement assimilable à un genre (leurs rapports spatiaux gardent généralement, même lors de l'enseignement?) Ou à un cours (beaucoup sont appelés à cela et interrogés, sans préconiser le droit de juger autre). Livre difficile, face à une énonciation agitée lui-même, sans le léger approfondissement à une conclusion fructueuse de la question de sa propre légitimité. Ouvrir le livre, sur lequel nous avons demandé si Michel de Certeau, tout en écrivant, "il ne sera plus un jour d'inachevé" livre qui ne laisse pas facilement comprendre, mais dont la lecture ne déçoit jamais: chaque page il ya beaucoup à recueillir, et à partir de prêt semble trop facile.

na forma de legitimação quanto na de resistência (CARVALHO, 2011, p. 124).

Outro exemplo pode ser tomado com o artigo de Duran (2007), em que a autora se apropria dos conceitos de estratégia e tática de Michel de Certeau. Nesse trabalho, a estratégia é apresentada como as orientações de questionamento que o estado de São Paulo faz frente às práticas alfabetizadoras no Ciclo Básico Continuado. Já as formas subterrâneas de convívio com as políticas impostas, suas manobras e “burlas” são as táticas que os docentes e alunos desenvolvem.

Nessa pesquisa, a autora utilizou a conceituação de estratégia e tática de Michel de Certeau para verificar como os professores manifestaram-se frente à orientação de uma perspectiva de análise questionando sobre a sua prática alfabetizadora no Ciclo Básico com interesse no exercício de um “não poder”, ou seja, formas subterrâneas de conviver com políticas impostas, instituídas por um lugar de poder e de querer. Nesse sentido, alunos e professores reagiram taticamente à implantação dos Ciclos Básicos Continuados apresentando inovações e reelaborações de interpretação das políticas educacionais em suas maneiras de fazer,

Constituindo-se objeto de reflexão dos professores, as invenções cotidianas representam as diferentes formas de os professores se ajustarem a essa política, as diferentes formas de reorganizarem o cotidiano de suas práticas. Tais invenções do/no cotidiano vão produzindo uma “cultura”, saberes pedagógicos da escola, saberes produzidos por professores e alunos, na dialeticidade da vida cotidiana, na concretude do cotidiano escolar (DURAN, 2007, p. 127).

Muitos outros trabalhos poderiam aqui ser incluídos para ampliar a repaginação dada aos conceitos de estratégia e tática de Michel de Certeau, como por exemplo: (CUSTODIO, 2011), (MUNHOZ, 2012), (MASCHIO, 2012) e (SILVA, 2012). Porém, este não é o objetivo deste trabalho e mencioná-los apenas ressalta a amplitude e abstração pretendida por Michel de Certeau em seus conceitos de estratégia e táticas.

As táticas de sobrevivência que os docentes desenvolvem e usam em seu cotidiano profissional podem ter como seu primeiro fator de surgimento a forma como as leis que regem a educação são implantadas e das políticas escolares. Em ambos os casos, os professores não participam de sua elaboração e avaliação, sendo colocados apenas como executores, cujos processos e os resultados de suas atividades são controlados por competências externas. As táticas cotidianas são implícitas e concernentes aos processos permanentes de resignificação

dos papéis prescritores e acontecem no cotidiano, às vezes, para superação de problemas, às vezes, de forma subjetiva. Nas entrevistas dos professores, podem ser notados diversos tipos de táticas e também diversos níveis em que é possível situá-las.

As manifestações das táticas cotidianas dos docentes não se esgotam, pois as situações conflitivas, desafiadoras e, até de injustiça, acontecem no decorrer da vida profissional do docente. Há táticas que, sendo ambivalentes, são desenvolvidas em conflitos individuais e não organizadas. Em algumas ocasiões, o que se pode notar é o desenvolvimento de táticas coletivas, apresentadas como soluções subjetivas que atingem a coletividade dos professores. As táticas remodelam, criam, recriam e expandem o cotidiano escolar sem, necessariamente, provocar uma mudança efetiva e contextual. Apenas permitem aos professores uma adaptabilidade às normas prescritas. O desenvolvimento de uma tática não pressupõe que os docentes que a desenvolvem e utilizam estão conscientes dos efeitos de suas ações, mas se amparam em escolhas axiológicas. Como nos apresenta Certeau (1998), as táticas acontecem de forma não presumida,

Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos, [...] mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião” (CERTEAU, 1998 p. 47).

É com a apropriação dos conceitos de Michel de Certeau sobre táticas e estratégias que se busca analisar as táticas desenvolvidas e utilizadas apresentadas nas entrevistas dos professores colaboradores deste trabalho.

CAPÍTULO II – O TRABALHO DOCENTE E SUAS CONDIÇÕES

Neste capítulo, apresentam-se as discussões teóricas que permeiam as condições do trabalho docente, bem como a sua precarização. Para isso, recorreu-se a teóricos como Tardif e Lessard (2005), Hargreaves (2001), Chamon (2005), Freitas (2010), Huberman (1992) entre outros. Foca-se em uma discussão sobre: o trabalho do professor; as questões de remuneração salarial, a feminização do magistério e as influências externas sobre o trabalho docente.

2.1 As condições do trabalho docente

Quando se procura o significado da palavra *trabalho*, seja em nossa língua quanto em outra, a diversidade de definições é enorme. Nota-se que as definições do termo tem significado de acordo com os contextos, áreas de atuação e os momentos social, histórico e cultural.

Segundo Machado (2007), sua definição atravessa os campos de *esforço humano recompensado, atividades produtivas ou criativas*, entre outras até passar para os campos da filosofia,

O trabalho se constitui claramente, como um tipo de *atividade* ou de *prática*. [...] é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de *forma de organização coletiva* destinada a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama de *divisão de trabalho*); assim, esses membros se vêm com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídas, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia. (MACHADO, 2007, p. 78).

Assim, pode-se perceber que as definições de trabalho permeiam campos variados e com significações relativizadas, podendo ser melhoradas ou alteradas dentro dos contextos estudados ou propostos.

Conforme Machado (2007), as primeiras referências que se tem sobre o trabalho acontecem na bíblia e de forma negativa, sendo este atribuído como castigo pelo pecado

original. Posteriormente, tem-se sua associação aos escravos gregos e romanos. Pode-se entender o termo trabalho derivado do grego *tripalium* (instrumento para torturar escravos), como a definição original da palavra trabalho. Somente na reforma protestante é que se passou a se associar o termo à valoração positiva. Porém, é no século XVIII, com a revolução industrial, que o valor positivo do trabalho se consolida, sendo esta sua definição ainda atual.

Já que se refere ao trabalho docente, este começa a ser discutido a partir do século XVIII, porém, somente a partir da segunda metade do século XIX, o sistema educacional é ampliado consideravelmente sendo associado à promessa de se tornar uma entidade de referência para a integração social através da empregabilidade plena,

A promessa integradora da escolaridade estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições “educacionais” de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego (GENTILI, 2002, p. 49).

Ainda segundo Gentili (2002), dois fatores podem ser apresentados no que se refere ao surgimento do trabalho docente,

[...] o primeiro, que tem havido uma profunda ressignificação do conteúdo que historicamente definiu o sentido daquele *corpus* teórico que marcou a origem da economia da educação como campo disciplinar. Segundo, que essa mudança não foi produto nem da crítica teórica a ele formulada, nem de uma transformação democrática das relações sociais de produção que permitem explicar o surgimento daquela disciplina. A Teoria do Capital Humano, principal enquadramento teórico usado para definir o sentido da relação trabalho-educação no capitalismo contemporâneo, também mudou para pior. Ela promoveu um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego (GENTILI, 2002 p. 47).

O trabalho docente permanece obscuro até o século XX e somente após a Segunda Guerra Mundial, com o surgimento da Teoria do Capital Humano¹¹, é que passa a ser considerado e estudado.

No entanto, com a crise capitalista na década 1970, a promessa de integração social e econômica da escola em todos os seus sentidos começa a estremecer sendo completamente

¹¹ A Teoria do Capital Humano consiste na busca de desenvolvimento capitalista marcada pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento dos estados de bem-estar e pela confiança, quanto menos teórica, na conquista do pleno emprego. [...] a teoria do Capital Humano promoveu um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação pra o emprego (GENTILI, 2002, p. 47 - 48).

desfeita na década de 1980, quando a escola já não mais garantia a empregabilidade e desenvolvimento socioeconômico entre as camadas mais baixas da população.

Nos países desenvolvidos, as novas exigências modificaram novamente o significado de trabalho, não somente a prestação de serviços se modifica, mas principalmente as exigências e capacidades de processar e interpretar as informações. O trabalhador deixa de ser mero executor e passa a interagir com o trabalho. Novas exigências são colocadas em foco. Mesmo assim, até o final da década de 1990, as pesquisas mais específicas da Ergonomia da Atividade ou das equipes interdisciplinares que se constituíram ainda não tomavam o trabalho do professor com foco de seus estudos (MACHADO, 2007).

A partir dos anos 1990, a empregabilidade é apontada como sendo o eixo de políticas destinadas a diminuir os riscos sociais deixados pelas duas últimas décadas. Desenvolve-se a Teoria do Capital Humano que colocou a escola como responsável na formação do novo indivíduo para o novo tipo de emprego que era exigido pelo mercado capitalista. Segundo Gentili (2002), a Teoria do Capital Humano se baseia na escola e nas políticas públicas na medida em que:

[...] a escola e as políticas públicas podiam e deveriam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva. Mediante a transmissão, difusão e socialização dos conhecimentos e saberes, a escola [...] contribuí para formar o capital humano que, como um poderoso fator produtivo, permite um aumento tendencial das rendas individuais e, conseqüentemente, o crescimento econômico das sociedades (GENTILI, 2002, p. 53).

O trabalho do professor é um enigma, conforme aponta Machado (2007). É fácil de entender tal afirmação se considerados os fatores que norteiam o trabalho docente: mobilização integral em diferentes e diferenciados ambientes, com sujeitos isolados, com ações conjuntas, promovendo aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de capacidades, com diferentes instâncias superiores, sendo que para conseguir isso são utilizados diferentes instrumentos sociais.

O conceito do trabalho docente vai mais além do que um simples conceito de trabalho, não se pode falar em cidadania sem se considerar o indivíduo e a sua instrução institucionalizada. A busca para a escolarização em massa na contemporaneidade passa pelos vieses políticos, sociais, econômicos e do desenvolvimento de uma nação. Metas de educação são propostas e, cada vez mais, cobradas no mundo globalizado. Assim, o ambiente escolar prima, fundamentalmente, por desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem de seus

alunos, já possuindo o *status* de ser pilar fundamental da sociedade contemporânea, junto com outras áreas. Conforme aponta Tardif e Lessard (2005),

O ensino em ambiente escolar representa, em igual título que a pesquisa científica, o trabalho industrial, a tecnologia, a criação artística e a prática política, uma das esferas fundamentais de ação nas sociedades modernas. O ensino escolar possui uma espécie de proeminência sobre outras esferas de ação, pois antes de qualquer área vem a alfabetização do indivíduo (TARDIF; LESSARD, 2005 p. 7).

Nesse sentido, Hargreaves (2001) afirma que

Na sociedade informacional as esperanças para a reconstrução social e educacional estão sendo amplamente investidas em países desenvolvidos e menos desenvolvidos – e as escolas e seus professores são vistos como vitais para sua missão central (HARGREAVES, 2001 p. 6)¹² (tradução nossa).

O contexto escolar encontra-se em transição, ampliado e modelado para uma nova sociedade informacional e isso se dá com a implantação dos novos modelos político-econômicos globalizados. Tem-se uma maior autonomia e flexibilidade na escola, no entanto, uma descentralização administrativa, financeira e pedagógica é cada vez mais pronunciada. O resultado disso são as crescentes demandas de atividades e responsabilidades envolvendo o professor e os contextos escolares.

O mercado contemporâneo passa a ter papel fundamental, deslocando-se de apenas receptor de mão de obra para interlocutor das necessidades deste novo modelo educacional. Esta alteração transforma o trabalho docente, cobrando dos professores maiores responsabilidades e resultados pedagógicos,

A configuração dos sistemas educativos é alterada nos seus aspectos físicos e organizacionais, sob critérios de produtividade e excelência, expressando uma regulação que, embora dirigida à instituição pública e estatal, encontra-se fortemente ancorada no mercado (OLIVEIRA, 2007, p. 357).

A reforma educacional das últimas décadas veio para diminuir os custos e efetivar padronização nos processos educacionais, medidas estas que causaram maior flexibilidade e transversalidade à escola, porém, sua aplicação deverá ser estendida aos educadores. A

¹² “It is in this society that hopes for educational and social reconstruction are being widely invested in developed and developing countries—and schools and their teachers are vital to its core mission.”

descentralização administrativa, financeira e pedagógica atribui maior autonomia às escolas, porém, o trabalho docente passa a ser ampliado e aplicado fora do eixo ensino-aprendizagem, como exemplos, há a Lei de Diretrizes e Base (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que impelem o trabalho docente ao coletivo, levando sua responsabilidade para a gestão escolar, seja de recursos financeiros ou humanos.

A escola passa a ser e ter responsabilidade fora do seu local de atuação. Captação de recursos e descentralização administrativa faz com que o professor tenha tarefas não apenas relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Cada vez mais, o professor é o responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno, não mais o conjunto de fatores sociais, culturais, econômicos, etc. Os órgãos centrais transferem suas obrigações para a escola, seus funcionários e os representantes da comunidade. Entretanto, “o paradoxo desse modelo regulatório é que, ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos, também cresce o controle sobre eles” (OLIVEIRA, 2007, p. 367).

Nas próximas seções serão apresentadas algumas características do trabalho docente. Tais características foram escolhidas objetivando-se a hipótese desta tese. Muitas outras características poderiam ser aqui discutidas, no entanto, fugiriam ao escopo desse trabalho.

2.1.1 O trabalho do professor

O trabalho do professor faz parte de uma categoria maior que trata das relações de trabalho. Segundo Tardif e Lessard (2005), podemos estabelecer três classes que caracterizam o trabalho: trabalho material, trabalho cognitivo e trabalho sobre os outros.

No trabalho material, seu desenvolvimento concerne a realidades tangíveis, materiais, mensuráveis que possuem substância e forma determinadas, definidas, fixas. O objeto material não oferece nenhuma resistência ao trabalhador e pode ser tratado conforme uma lógica puramente instrumental e axiologicamente neutra. Ele pode ser desfeito, refeito, consumido, vendido, etc. O trabalho material pode ser facilmente identificado nos processos produtivos e de comercialização industriais e sua remuneração está diretamente ligada com a aceitação e sucesso no mercado dos produtos fabricados.

O trabalho cognitivo é o trabalho sobre os símbolos, que remete a processos cognitivos baseados em informações, conhecimentos, concepções, ideias etc. Ele é ligado às atividades como a observação, a compreensão, a interpretação, a análise e a criação intelectual. Todo o trabalho humano consiste em manipular informações, construir uma representação de seu próprio trabalho *antes de* e *a fim de* executá-lo. O trabalho cognitivo apresenta-se indissociável das atividades laborais, sejam elas quais forem. Esse trabalho, ainda pode ser mensurado e remunerado nas atividades de criação, inovação e melhoria de produtos e serviços.

Já o trabalho sobre o outro é desenvolvido *sobre* e *com* os seres humanos e leva, antes de tudo, às relações entre as pessoas, com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas; o trabalho sobre outrem levanta questões de poder e até mesmo conflitos de valores. Nesse tipo de contexto de poder, portanto, é necessário que haja uma forte ética do trabalho orientada ao serviço e à ajuda para evitar os riscos de abusos. Nos ofícios e profissões que são exercidos junto a clientes é a maior carga de trabalho sobre o outro que se desenvolve. Passa a ser necessário, ao trabalhador desse tipo de classe, que se instaure uma relação de consenso sobre o cliente e garantia de assegurar a natureza exata do serviço prestado e dos resultados esperados. Pode-se, então, apontar que, em alguns setores dessa modalidade de serviço, as interações entre os trabalhadores e seus clientes são nominais e episódicas (médicos, advogados, entre outros), elas são igualmente mediatizadas por produtos. No entanto, segundo Tardif e Lessard (2005), em muitas outras formas de interatividade relacional pessoal, socialmente centrais, as relações entre os protagonistas do serviço e as pessoas que são o alvo desta ação constituem o processo de trabalho, o qual consiste em manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, inclusive elas próprias, como é o caso da docência.

Nesse sentido, o trabalho docente encontra-se centrado nas perspectivas do trabalho cognitivo e *sobre* o outro, uma vez que o trabalho material se caracteriza pela remuneração da transformação da matéria inerte, o que não é foco do profissional da educação.

Não se pode deixar de caracterizar a docência como uma atividade humana. Como os demais trabalhos desenvolvidos pelos seres humanos, ela possui modos de agir próprios, atua sobre “materiais” com objetivo claro de sua transformação através de técnicas e ferramentas específicas. Porém, nesta atividade, o professor age e interage com a classe e com a escola com a missão de desenvolvimento da aprendizagem e da socialização dos alunos atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas,

métodos, livros, exercícios, normas, etc. Na atividade docente, podem-se privilegiar os aspectos organizacionais ou os aspectos dinâmicos decorrentes dela. Nessa linha, Tardif e Lessard (2005) esclarecem que,

O trabalho interativo, pela simples pressão inerente à interação humana e pelas relações de poder e os tipos de conhecimento que são necessários, afeta diretamente as orientações e as técnicas do trabalho, as relações com os usuários, as margens de manobra e as estratégias dos trabalhadores, os recursos e os saberes dos trabalhadores, bem como o ambiente organizacional no qual, se desenvolvem as tarefas (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 49).

Para os trabalhadores docentes, estes aspectos se apresentam de formas transparentes e indissociáveis, ou seja, não se pode desenvolver o ensino e a aprendizagem em uma turma, normalmente com muitos alunos, sem uma completa dominância da estrutura de sala de aula, sem estar o professor envolvido no dinamismo que é aplicado em cada nova aula, nova turma e suas inter-relações, sem estar intencionalmente preparado para o desenvolvimento da aula – segundo o conhecimento dos alunos e as condições de aprendizagem destes, sem desenvolver os conteúdos, as atividades, as provas e, definitivamente, sem desenvolver atividades fora de sala de aula.

Além disso, estas atividades se intensificam com o aumento do número de aulas, número de alunos e número de escolas em que o docente trabalha. Entende-se que, além dos polos do trabalho docente, anteriormente destacados, pode-se perceber esse trabalho como atividade laboral, como *status* social e, principalmente, como uma atividade que se torna cada vez mais importante na medida em que a experiência docente acumulada agrega conhecimentos sobre a condução da aula e outros fatores que, na maioria das vezes, não são desenvolvidas dentro dos cursos de graduação para a carreira de magistério. Tais aspectos apontam para a percepção de que a escola não é um lugar neutro de trabalho, mas sim um ambiente social de trabalho.

Segundo Huberman (1992), a carreira docente pode ser ordenada em seqüências permeadas por fases, o que pressupõe uma continuidade. Cada uma das fases prepara para a próxima etapa, no entanto, esse processo limita o leque de possibilidades que ali poderiam ser desenvolvidas, sem poder articular a sua seqüência. Com isso, o estudo da vida profissional docente torna-se difícil de ser analisado, uma vez que “o desenvolvimento de

uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos (HUBERMAN, 1992, p. 38)”.

Quando se conceitua “carreira” é possível comparar pessoas que estão realizando diferentes atividades profissionais. É diferente da análise da “vida” de indivíduos, ou seja, carreira é o estudo do percurso de um indivíduo em uma dada instituição e as influências que esses indivíduos exercem na instituição e vice-versa. No caso específico dos docentes,

Trata-se, portanto, essencialmente, de uma carreira pedagógica, a carreira daqueles que, ao longo das suas vidas (ou até ao momento em que os interrogamos), viveram situação de sala de aula, apresentando-se, antes de mais, como professores (HUBERMAN, 1992, p. 38).

Huberman (1992) apresenta uma cronologia da carreira docente desde sua entrada para o magistério até sua aposentadoria. Tal cronologia é desenvolvida em sete fases diferentes de maneira transversal, pois o estudo longitudinal do acompanhamento de um ou mais docentes em seus 35 a 40 anos de magistério ainda não foi desenvolvido.

A entrada na carreira

Na entrada da carreira tudo é questão de sobrevivência e descoberta. Na sobrevivência acontece o “choque do real”, a confrontação inicial com os professores, alunos e demais áreas da escola, nesse instante o docente se depara com a complexidade da situação profissional não aprendida na faculdade e nos estágios curriculares. Já a descoberta acontece com o entusiasmo de se estar ingressando na profissão “escolhida” (por opção ou a contra gosto), a experimentação e a exaltação tomam forma e corpo no docente. Sua responsabilidade diante das turmas, aulas, alunos e programas faz o docente se sentir parte de uma carreira profissional. Vale ressaltar que essas duas questões, sobrevivência e descoberta, ocorrem de maneiras simultâneas e paralelas.

A fase de estabilização

Esta fase apresenta-se ao docente como o tempo necessário para que ele, em suas escolhas subjetivas, comprometer-se em definitivo com o magistério, além do ato de nomeação, meramente administrativo. Passa a serem professores diante da sociedade e diante de si mesmo, mas podendo deixar de sê-lo em função de contextos sociais ou econômicos

mais atrativos. É nessa fase que se dá a desvinculação ou não do profissional docente de sua carreira,

Uma vez colocados, em termos de efetivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades, Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento (HUBERMAN, 1992 p. 40).

A estabilização aproxima os docentes de sentimentos de competência pedagógica crescente, levando-os a se preocuparem mais com os objetivos didáticos do que consigo próprios. Desenvolvem-se, nessa fase, a confiança e o estilo próprio de ensino. O reflexo pode ser percebido em médio prazo na flexibilidade da gestão da classe, segurança quanto aos insucessos, determinação dos limites toleráveis em classe, segurança e espontaneidade perante suas turmas.

A fase de diversificação

Com a passagem da fase de estabilização, começam a surgir experiências pessoais inovadoras, no que diz respeito à diversificação do material didático escolhido, experimentação de novas formas de avaliação, agrupamento de alunos quebrando o *layout* da sala e até mesmo alterando a sequência de conteúdos conforme os contextos apresentados em cada sala.

Os professores, nessa fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas (HUBERMAN, 1992, p. 42).

É nessa fase que os professores passam a buscar novos desafios e se apresentam como fonte de ideias a serem colocadas em prática. Mas, em sua maioria, acabam por desenvolverem rotinas pedagógicas (ou táticas) dos fazeres docente.

Pôr-se em questão

Nessa fase, começam a ser despertadas dúvidas diversas no docente, sejam elas sobre a carreira, comportamento, mudança de emprego e não somente questões ligadas à área pedagógica. A rotina pedagógica se institui na carreira docente, além disso, nenhum tipo de

atividade inovadora significativa é desenvolvida, seja por comodismo, seja por sobrecarga de trabalho.

[...] trata-se de uma fase de múltiplas facetas, [...] é a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a “crise” (HUBERMAN, 1992, p. 43).

Ainda segundo Huberman (1992), esta não é uma fase comprovada de forma empírica em outras literaturas no sentido de que todos os docentes alcançam. Além disso, há uma questão de gênero, em que homens e mulheres a atravessam de formas diferenciadas, sendo mais marcada nos homens mais jovens e para as mulheres chega em um período de maior amadurecimento. Em sua maioria, essa fase se relaciona mais aos aspectos desagradáveis do trabalho docente ou de suas condições.

Serenidade e distanciamento afetivo

Em sua grande maioria, os professores atingem essa fase depois de vivenciada a fase anterior e passam a apresentar uma serenidade frente às situações do dia a dia escolar, passam a ter uma percepção de como se dará o desfecho de grande parte de conflitos ou discussões em suas turmas. São menos sensíveis, menos vulneráveis no que diz respeito aos olhares dos outros (professores, pais, diretores, etc.).

Percebe-se que esses professores vão perdendo suas ambições, há menor busca por inovações, pedagogicamente investem menos em si e surge um distanciamento afetivo em relação aos alunos.

Conservantismo e lamentações

Embates entre os alunos em seus novos contextos – digitais, sociais, entre outros – e os professores, já com certa idade, fazem dessa fase um ponto conflitante entre eles. Em sua grande maioria, os professores acabam por se oporem aos modos de disciplina, aos colegas mais novos, aos programas políticos pedagógicos, ou seja, passam a ser “ranzinhas” do sistema em que estão incluídos há tantos anos. O professor nessa fase,

[...] queixa-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, “decadentes”), da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes “demasiado frouxa”), dos seus colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados) (HUBERMAN, 1992, p. 45).

Nessa fase, também é possível perceber uma questão de gênero, em que as mulheres demonstram desagrado na evolução dos alunos e os homens passam a idealizar que as modificações não conduzem à melhoria do sistema, ou seja, as mulheres estão com o olhar voltado mais para a questão do aluno, enquanto os homens se identificam com o sistema.

O desinvestimento

Esta é a fase final da carreira docente, provocando um “catarse” interior, recuando diante dos problemas e desafios escolares, em algumas situações por tantas decepções passadas, em outras por um desgaste físico e mental trazidos pelos anos de docência,

[...] identificam grupos de docentes que, não tendo podido chegar tão longe quanto as suas ambições os teriam conduzido, desinvestem já a meio da carreira, ou que, desiludidos com os resultados do seu trabalho, ou das reformas empreendidas, canalizam para outro lado as suas energias (HUBERMAN, 1992, p. 46).

Nessa fase, os professores já se depararam com tantas decepções, desafios não realizados, planos políticos desarticulados, que a sala de aula passa a ser encarada apenas como o formalismo de sua profissão e passam a focar em outros objetivos não ligados à docência.

No caminhar da carreira docente, o professor adquire, ou lhe é imputado, a prerrogativa do “amadurecimento” da profissão. A experiência é colocada como um processo de aprendizagem espontânea e linear, adquirida com o tempo. Nessa obtenção de experiência, o trabalhador adquire certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem,

Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos (TARDIF; LESSARD, 2005 p. 51).

Mas também se pode compreender a experiência adquirida pelo docente por meio da intensidade e da significação de uma situação vivida por ele, traumas ou concepções, por exemplo. Os professores também evidenciam algumas experiências decisivas dessa natureza na composição de sua carreira,

A maioria dos docentes descrevem suas práticas não em termos de funções, mas em termos de experiências. Por um lado, eles são submetidos a um *status* que impõe regras e distribui proteções que, na maior parte, eles aceitam e defendem, mas que definem apenas bem parcialmente o que eles fazem e o que são. Ao contrário, os docentes [...] consagram uma grande energia para dizer que não são redutíveis ao que a instituição faz e espera deles, na medida em que essa apresenta vários princípios contraditórios. Por outro lado, os docentes se referem sem cessar a uma interpretação pessoal de sua função por meio da construção de um ofício apresentado como uma experiência privada, quando não íntima. Tal intimidade vem do fato de os atores terem que combinar lógicas e princípios diversos, geralmente opostos, uma combinação que eles percebem como obra sua, como a realização ou o revés de sua personalidade. Assim, mesmo estando ligados às regras burocráticas que os oprimem, os docentes definem seu ofício como uma experiência, como uma construção individual realizada a partir de elementos dispersos: o respeito ao programa, a preocupação pelas pessoas, o apreço pelas performances, pela justiça (DUBET, 1994, p. 16-17)¹³ (tradução nossa).

Dessa forma, a experiência e a tática que cada docente tem ou desenvolve é particularmente própria; não deixando de ser individual é de uma coletividade particular do trabalho do professor, compartilhando-a com todos os seus desafios e suas condições, não possuindo uma concorrência pelo saber entre seus atores. A experiência social do ator é precisamente as situações e significações pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos, ou seja, mesmo individualizados em suas salas de aula, o trabalho que é exigido de um professor é muito próximo e compartilhado do que é exigido do professor de outra sala. Misturam-se de forma única e particular a evolução de regras, fases

¹³ La plupart des enseignants décrivent leurs pratiques pas en termes de fonctions, mais en termes d'expérience. D'une part, ils sont soumis à un statut qui impose des règles et des protections qui distribue la plupart du temps, ils acceptent et défendent, mais la définition que partiellement et ce qu'ils font et ce qu'ils sont. Plutôt, les enseignants [...] consacrent beaucoup d'énergie à-dire qui ne sont pas réductibles à ce que l'institution fait et attend d'eux dans la mesure où il présente plusieurs principes contradictoires. D'autre part, les enseignants font constamment référence à une interprétation personnelle de sa fonction par la construction d' une lettre présentée comme un privé, si ce n'est l'expérience intime. Cette intimité vient du fait que les acteurs doivent combiner des logiques différentes et des principes, généralement à l'opposé, une combinaison qu'ils perçoivent comme son travail comme la réalisation ou l'échec de sa personnalité. Même étant liés à des réglementations bureaucratiques qui les oppriment, afin que les enseignants définissent leur métier comme une expérience, comme une construction individuelle faite à partir d'éléments dispersés: le respect du programme, le souci des autres, l'appréciation des performances, de la justice.

ou experiências novas com as regras, fases ou experiências que são desenvolvidas desde o seu tempo de aluno, sendo eles próprios e os outros (professores) espelhos de seus modos de conduta. Quando perguntamos a formação do professor a um aluno ou pais de alunos, a resposta pode ser um pouco direcionada “ele é formado em tal disciplina”, o que mostra que todo o esforço e o tempo despendidos com o processo de aperfeiçoamento ao qual o professor se submete em cada uma das fases de sua carreira que passou ou se encontram, fica oculto entre os documentos da escola. Não se percebe nenhuma forma de divulgação destes processos contínuos de evolução a que passa os professores; além disso, tais esforços de ampliação de sua capacitação ocorrem de forma concomitante ao trabalho docente, aumentando ainda mais sua carga de trabalho.

O governo Federal atualmente tenta desenvolver projetos educacionais pensando em uma manutenção ou compensação de condições que melhorem as atuais condições de trabalho docente, como por exemplo, um projeto de lei em trâmite no senado que determina a seguinte composição de turma para as escolas públicas:

O projeto de lei do Senado (PLS 504/2011) é de autoria do senador Humberto Costa (PT-PE) e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/1996).

De acordo com a proposta, as turmas de pré-escola e dos dois primeiros anos do ensino fundamental não poderão exceder a 25 alunos. Já as classes das demais séries do ensino fundamental e as do ensino médio, segundo determina o projeto, devem ter, no máximo, 35 alunos (SENADO, 2009).

Acredita-se que não será somente a diminuição do número de alunos por sala que alterará as atuais necessidades e condições do trabalho docente, porém, é um indicativo de que o governo federal, ao menos no discurso, está reconhecendo a imprescindível necessidade de valorização e melhoria das condições de trabalho docente, tanto salariais como de estruturação da carreira, melhoria das condições físicas das escolas, entre outras.

O ponto de total igualdade entre as classes desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio é a atividade de se lecionar em sala de aula com a interação dos alunos entre si e entre eles e o professor, sendo este o único ponto comum a todos os docentes. A tarefa de relacionamento entre alunos e professores não pode ser colocada como se fosse de um desenvolvimento simples, linear, unificada e estática, pelo contrário, é de extrema complexidade e com um altíssimo grau de interação entre as partes, sendo fortemente

direcionada por aspectos emocionais, sociais, econômicos, etc. Esta tarefa pode ser dividida em duas categorias: atividades ligadas à gestão da classe e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de uma matéria.

Segundo Tardif e Lessard (2005), algumas atividades ligadas à gestão da classe podem ser relacionadas como:

- A organização social da classe, ou seja, colocar em prática as rotinas e o cumprimento das regras gerais estabelecidas para assegurar o funcionamento coletivo dos alunos em classe;
- A organização didática e material da aprendizagem, sendo estas representadas como as formas de trabalho em grupo, individual, etc., divisão de trabalhos, utilização do livro didático, dentre outras;
- O controle das turmas e das atividades inerentes de sala de aula, aqui podem ser incluídos o atendimento dos alunos nas carteiras, a intervenção com os problemas e demais rotinas de aula.

E algumas atividades ligadas ao ensino e aprendizagem de uma matéria podem ser relacionadas como:

- Planejamento a curto, médio e longo prazo da matéria;
- Reorientações dos currículos;
- Verificação da aprendizagem do aluno;
- Envolver os alunos na aprendizagem.

Para o docente, é muito difícil delimitar ou separar essas duas categorias de tarefas, a gestão do grupo e o ensino da matéria, já que, para ele, o andamento delas se dá de forma entrelaçada e sem nenhum tipo de limite ou diferenciação e ambas acontecem para o desenvolvimento de sua aula. Além disso, as interações com os alunos acontecem de forma física, verbal, emocional, cognitiva e etc. ampliando-se por uma vasta gama de atitudes; nesse instante, as táticas de sobrevivência são desenvolvidas e utilizadas pelos docentes nos ajustes e reajustes de cada uma de suas turmas ou alunos.

Tão importante quanto a aula propriamente dita, sua preparação passa pela tarefa que o professor tem de desenvolver os conteúdos e os conceitos para cada turma, respeitando suas particularidades e individualidades. Entende-se que cada aula, então, pode possuir o mesmo conteúdo, porém seu desenvolvimento jamais seguirá o mesmo percurso de turma para turma,

de aluno para aluno. De forma injusta, esta atividade é negligenciada na grande maioria das escolas, não sendo levada em conta na composição da atividade docente e nem do salário do professor. Se o ensino propriamente dito ocupa o essencial do tempo do professor, é preciso vincular maior tempo a essa atividade central a preparação das aulas.

O tempo de preparação pode transformar-se rapidamente em intercâmbio com os alunos ou em comunicação com os colegas ou pais. À noite, nos fins de semana, ou nas férias, muitas vezes, os professores se ocupam com diversas atividades ligadas a seu trabalho: preparam aulas, deveres de casa, documentação, cursos, o material pedagógico e as provas, assumindo, ao mesmo tempo, a correção dos trabalhos dos alunos. Esse trabalho acontece de forma invisível e, na maioria das vezes, impedindo que o professor desfrute com sua família, de seus momentos de lazer e descanso.

Assim, o trabalho fora do horário das aulas se justifica por diversas razões, sobretudo para a adaptação constante do ensino para torná-lo mais interessante e mais pertinente aos alunos. No entanto, é notória a questão política de só reconhecer o trabalho desenvolvido dentro de sala de aula, desta forma todo o custo da atividade docente se limita apenas à atividade realizada dentro de sala e o 1/3 da carga docente de preparação na composição dos salários dos professores, que são na sua maioria funcionários públicos, sejam municipais ou estaduais.

Outro ponto de relevância e que também acontece de forma invisível no trabalho docente é o processo de avaliação não formal dos alunos que não é determinado apenas pelas notas de provas, de trabalhos e de exercícios, mas que leva muitos professores a se manterem atentos e desenvolver o processo de forma contínua e sistemática, evitando a quantificação pura. Fundamentalmente, a avaliação é um processo social complexo em que o julgamento profissional dos docentes se confronta com uma quantidade diversa de critérios, expectativas, necessidades, normas e dificuldades. As atividades de avaliação variam também conforme as disciplinas. Juntando-se a todas estas atividades invisíveis e não mensuráveis, ainda existe a relação direta e cotidiana com os alunos. Os alunos são o objetivo central do desenvolvimento da atividade docente, seu fim primordial, o “objeto” central do trabalho docente. O desenvolvimento da relação entre docentes e alunos é carregado de complexidade, variedade e com tensões e disputas enormes, como aponta Tardif e Lessard (2005),

Todos esses fenômenos modificam profundamente o *continuum* tradicional de formação baseado na sequência “família-escola”. Eles instauram fora da família e da escola novos campos de transmissão e de circulação de saberes sociais suscetíveis de se cristalizar, nos jovens, como modelos de vida que escapam ao controle das autoridades paternas e escolares (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 145).

A compreensão dessa relação passa pelos contextos sociais heterogêneos, relações econômicas e de poder que acabam por jamais serem completas e definíveis. Em cada sala, em cada aluno, tal situação se modifica, tendo o professor que desenvolver táticas a cada mudança de sala, a cada atendimento individualizado ao aluno. Como exemplo, a seguir serão apresentados alguns pontos desta relação, baseado em Hargreaves (2001) e Tardif e Lessard (2005):

- Para a atual época social, a escola ainda encontra-se em constante processo de adaptação para poder se aproximar do “mundo” em que vivem os jovens;
- Para o aluno, a escola deixou de ser o único lugar de aprendizado;
- A atual formação escolar de hoje não garante o sucesso profissional, social ou econômico ao aluno.

Sendo a escola entendida e proclamada pelos órgãos governamentais como a “mola propulsora” de uma reforma socioeconômica, responsável na integração de alunos das regiões socialmente arriscadas e também a chave para uma sociedade mais justa, ainda não foi devidamente ouvido e valorizado o principal responsável por tais mudanças e integrações: o professor. As condições de trabalho docente, a sobrecarga de tarefas diretas e indiretas, os baixos salários, entre outros pontos, estão levando os professores a situações de extrema preocupação, como doenças psicológicas, desinteresse pela profissão, desprestígio social e econômico, dentre outras, causando abandono da profissão e desestímulo de ingresso de novos professores. A realidade é que a cada ano percebe-se um desinteresse de alunos em ingressar em faculdades de carreira no magistério, sendo ainda mais evidente e necessário o desdobramento dos atuais professores para suprir a falta de profissionais no mercado, aumentando, ainda mais, sua sobrecarga de trabalho, como evidenciam Gatti e Barreto (2009),

Mais crítica é ainda a proporção dos estudantes das ciências “duras”: Física e Química, áreas tradicionalmente deficitárias quanto ao número de professores nos sistemas escolares não só brasileiros, como de diversos países (AGUERRONDO, 2004). Certamente os estudantes dessas áreas

encontram melhores ofertas de trabalho fora da docência (GATTI; BARRETO, 2009, p. 158).

E ainda,

Observe-se, contudo, que a escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta, sobretudo entre os licenciados de outras áreas que não a Pedagogia (GATTI; BARRETO, 2009, p. 160).

Certamente o papel de minimizar as desigualdades sociais e econômicas não cabe somente à educação. Os professores são vítimas do descaso e colapso em que se encontra a rede de ensino, principalmente, os professores de países economicamente instáveis, onde a rede educacional pública é um investimento caro e sua vulnerabilidade a coloca sempre nas listas de redução e corte dos gastos estatais. É verificada uma troca absurda entre a diminuição de investimento e aumento burocrático e, até mesmo ideológico, com comparações entre estados, municípios dos rendimentos quantitativos dos alunos e premiações financeiras para os professores cujos alunos se saem bem em determinadas avaliações, como se percebe na concepção do professor catalisador, contraponto e vítima, segundo Hargreaves (2001),

Embora professores e escolas sejam os catalisadores e contrapontos para mudança na sociedade informacional, eles são também vítimas – vítimas do enfraquecimento da rede de bem estar da sociedade, do gasto reduzido para o bem público, de famílias dos estudantes estarem em reviravolta social e do descomprometimento geral para a vida pública (HARGREAVES, 2001, p. 35)¹⁴ (tradução nossa).

Algumas consequências podem ser notadas em termos de ensino e aprendizagem e comportamentais nos professores da sociedade do conhecimento. Eles promovem processos padronizados de alfabetização (HARGREAVES, 2001), valorizando o ler, escrever e contar, de forma padronizada para os alunos, aprendem a implementar e incorporar – sem resistência ou questionamento – as mudanças propostas, comprometem-se com uma submissão profissional e salarial propostas pelos governos, trabalham muito e por longos períodos para

¹⁴ While teachers and schools are the catalysts and counterpoints to change in the informational society, they are also victims - victims of weakening the network of well-being of society, reduced spending for the public good, the families of the students are in social upheaval and disengagement general public life.

poderem compor seus ganhos, ensinam como foram ensinados, aceitam e administram solicitações impostas por agentes externos à educação e acabam por manter resultados direcionados para organizações e macroinstituições. Além disso,

Os muitos apoios que os professores precisam para alcançar as metas e demandas da sociedade informacional têm sido negados e retirados deles – entretendo-os em seus esforços para dar grandes saltos em direção a sua efetivação e profissionalismo (HARGREAVES, 2001, p. 6)¹⁵ (tradução nossa).

Sem retorno e incentivo às bases da educação e a efetiva aplicação de uma sustentabilidade financeira, ética, social e metodológica para os novos apontamentos e necessidades da escola da sociedade contemporânea, o professor continuará preso aos vértices do triângulo catalisador-contraponto-vítima de (HARGREAVES, 2001). Nessa concepção, passam a serem catalisadores da sociedade do conhecimento e de toda oportunidade e prosperidade que esta promete trazer; são confrontadores da sociedade do conhecimento e de todos os tipos de ameaças à igualdade, à vida comunitária e à vida pública; são vítimas da sociedade do conhecimento em um mundo em que a intensificação das expectativas para a educação se defrontam com soluções estandardizadas, fornecidas a um custo mínimo.

Diante disso, questiona-se: como o professor realizará a tarefa de ensinar em uma cultura social em constante movimento? O professor terá que tratar de novos desafios na busca pela justiça social, desafios estes que são apresentados na forma de variadas tecnologias que passam a fazer parte do cotidiano e das exigências do mercado de trabalho. Nesse emaranhado de conflitos, ele tem que ensinar para um aluno que se encontra imerso na velocidade do mundo tecnológico, onde diferentes fontes de aprendizado se apresentam para os alunos.

Professores nesse sentido, não são apenas catalisadores da sociedade do conhecimento, eles são também essenciais para o público, democracia

¹⁵ The many supports that teachers need to achieve the goals and demands of the information society have been denied and removed them - hampering them in their efforts to take great leaps toward its accomplishment and professionalism.

comunal que caminha junto com a sociedade do conhecimento e é também ameaçada por ela (HARGREAVES, 2001 p. 3)¹⁶ (tradução nossa).

Como apresenta Hargreaves (2001), passam a ser tarefas dos novos professores dessa era contemporânea à promoção da aprendizagem e o compromisso social e emocional, necessitam comprometer-se continuamente com o desenvolvimento profissional e pessoal seja deles próprios ou dos alunos; passam a aprender a se relacionar diferentemente para com os outros, substituindo as condições de interação por laços e relacionamentos equilibrados, trabalham e aprendem em grupos colaborativos e preservam a continuidade e a confiança básica, sendo mais adeptos à diversidade cultural, menos controladores, mais inclusivos e com maior tempo para envolvimento efetivo com seus alunos, possibilitando uma dedicação integral e exclusiva às suas (poucas) turmas. Logo,

Tornar o ensino um contraponto à sociedade do conhecimento também significa escolas sendo não apenas organizações dinâmicas de aprendizagem em uma flexível sociedade do conhecimento, mas também dando atenção para organizações morais em uma democracia pública. [...] professores que são contrapontos para a sociedade do conhecimento devem também ajudar a preservar a continuidade e relacionamentos de confiança básica que são o fundamento do ato de arriscar, e do mesmo modo constroem comunidades (HARGREAVES, 2001, p. 8)¹⁷ (tradução nossa).

O autor acrescenta, ainda, que

[...] ser um professor que é um contraponto à sociedade do conhecimento significa estar preocupado com a aprendizagem social e emocional, assim como com a aprendizagem cognitiva, desenvolvimento pessoal e profissional bem como aprendizagem profissional, vida grupal como também trabalho de grupo, cuidando assim como cognição e preservando continuidade e segurança e ao mesmo tempo promovendo risco e mudança (HARGREAVES, 2001 p. 8)¹⁸ (tradução nossa).

¹⁶ Teachers in this sense, are not only catalysts of the knowledge society, they are also essential to the public, communal democracy that goes along with the knowledge society and is also threatened by it

¹⁷ Make teaching a counterpoint to the knowledge society also means schools are not only dynamic learning organizations in a flexible knowledge society, but also giving attention to moral organizations in a democracy public. [...] Teachers who are counterpoints to the knowledge society should also help to preserve the continuity of basic trust and relationships that are the foundation of the act of risk, and likewise build communities.

¹⁸ [...] Be a teacher who is a counterpoint to the knowledge society means being concerned with the social and emotional learning, as well as cognitive learning, personal and professional development and professional learning, as well as group life, group work, caring and cognition, as well as maintaining continuity and security while promoting risk and change.

Devido à sua complexidade e quantidade, o resultado instantâneo é que as condições do trabalho docente são diretamente proporcionais a esses aspectos, ou seja, quanto mais complexa a carga de trabalho, mais preocupantes são as condições de trabalho do professor, em que o aumento do acúmulo das atividades desenvolvidas pelos professores – de forma visível ou não – corroboram para uma condição de trabalho visto apenas na profissão docente. Portanto,

Já não se trata mais, aqui, de partir de um modelo de trabalho definido por categorias codificadas, mas sim daquilo que os professores fazem para tentar identificar, desse estudo, a realidade de seu trabalho, nos seus modos de organização próprios, seus conteúdos e suas condições (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 163).

Ainda muito se tem a buscar para descrever, analisar e compreender as condições do trabalho docente tal como é desenvolvida em seus ambientes escolares ou não, conforme as representações e situações de trabalhos vividos e enfatizados pelos próprios atores e segundo as condições, os recursos e as pressões reais das suas atividades cotidianas. Então, apresentar as condições do trabalho docente compreendidas como trabalho interativo – entre professores e alunos, evidenciando as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte deste trabalho e as experiências de seus atores – nos permite uma avaliação do quanto exagerada está a carga de trabalho dos docentes.

Além de todos esses aspectos tratados até aqui, ainda encontram-se associadas ao trabalho do professor algumas atividades relacionadas ao seu tempo de magistério; assim, têm-se as situações de planejamento, o conhecimento curricular, a iniciativa para manter o nível de interesse da turma, o desenvolvimento de trabalhos de colaboração, a ocupação de cargos administrativos, os trabalhos coletivos e os processos de tutoria de novos professores.

O planejamento do ensino, fase inicial de estruturação da matéria a ser ensinada, de organização das atividades de ensino e aprendizagem, bem como a preparação do material pedagógico acontecem em diversos momentos do ano escolar: no começo do ano, nos períodos importantes, antes de cada aula, nas novas atividades, etc. A função mais evidente do planejamento do ensino é transformar e modificar o programa a fim de moldá-lo às circunstâncias únicas de cada situação de ensino, colocando seu conteúdo em acordo com cada turma, desenvolvendo e utilizando táticas que permitam aos professores caminhar dentro do planejamento curricular, marcado pela sua “dureza”, ou seja, não percebe as nuances entre cada aluno, entre cada turma, entre cada escola.

Podem-se ter três tipos de planejamento: um planejamento em curto prazo que pode ser sucinto, uma vez que não indica o como, mas também bastante detalhado, pois cobre o conjunto dos objetivos para cada matéria e para cada etapa, permitindo sua preparação mentalmente e, de forma antecipada, podendo se ter uma visão do conjunto; um planejamento em médio prazo cobre etapas mais curtas, que correspondem a partes ou a blocos dos programas, tais como os bimestres e etapas de recuperações paralelas; e um planejamento em longo prazo que pode englobar a preparação do ano-calendário escolar ou de longos períodos de tempo. Por outro lado, nem sempre o que é planejado, idealizado é o que ocorre efetivamente no ano letivo para cada sala.

No desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula, os alunos, que podem estar em sala de maneira involuntária, podem tentar neutralizar a ação de ensino dos professores, consciente ou inconscientemente. Para a atividade docente, o desenvolvimento do ser humano, no caso, do aluno, é característica e objetivo de sua profissão, sendo, portanto, o trabalho sobre o *outro* cuja presença é, em alguns casos, obrigatória característica marcante. Os alunos, em sua grande maioria, que são forçados a ir para a escola podem mostrar resistência aos professores e às ações que lhes são colocadas, como apontam Tardif e Lessard (2005),

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35).

A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, bem como a necessidade quase constante de “motivar” os alunos, mostra que os professores se confrontam com o problema da participação de seus sujeitos no trabalho de ensino e aprendizagem. Todas essas formas de ocupação social, relacional e interativa do docente têm a influência e a determinação de fortes mediações linguísticas e simbólicas entre os atores envolvidos de forma direta ou indireta, de competências reflexivas de alto nível e de capacidades profissionais para gerir melhor a contingência das interações humanas na medida em que vão se estabelecendo e realizando. Segundo Tardif e Lessard (2005),

A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e

deslanchar um programa de interações com os alunos. [...] ensinar é um trabalho interativo (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 235).

Os autores apontam ainda que, “[...] as tramas interativas cotidianas entre professores e alunos são complexas, [...] a interatividade do trabalho docente não se limita a ações físicas, a comportamentos materialmente observáveis (TARDIF; LESSARD, 2005 p. 248)”.

Nesse sentido,

[...] a tarefa dos professores parece operar em três planos constantemente inter-relacionados uns com os outros: a interpretação, a imposição e a comunicação. [...] Ensinar, portanto, é interpretar a atividade em andamento em função de imagens mentais ou de significações que permitam dar um sentido ao que ocorre. Um professor é, de certo modo, um “leitor de situações” (TARDIF; LESSARD, 2005 p. 250).

A carga de trabalho dos professores é determinada de acordo com as tarefas concretas que são atribuídas a eles tanto dentro como fora da sala em seu cotidiano. Essas tarefas não podem ser entendidas somente como as atividades prescritas, mas também as atividades do cotidiano dos professores, seus componentes e suas condições e as regulações do trabalho docente.

O trabalho do professor não pode ser quantificado ou mensurado de maneira simples. A atual situação da docência na ampla organização socioeconômica do trabalho representa um setor de extrema importância e nevrálgico sob todas as esferas de desenvolvimento, sejam eles econômicos ou humanos. Economicamente, a importância do ensino coloca-se em uma linha paralela à importância e centralidade da política e da cultura, sendo o ensino o representante do modo dominante da atual solução de socialização e de formação na sociedade contemporânea. Esse molde de escolarização propõe a edificação e a institucionalização de uma abertura do campo de trabalho e acaba, na atual política pública, implicando em uma absurda sobrecarga de trabalho docente. Nesse ponto, pode-se perceber a concepção de um “superprofessor” que consegue resolver todos os desafios da educação. Com base em Hargreaves (2001),

Importância sem paralelo está agora sendo atribuída à docência como uma profissão que pode trazer prosperidade econômica e progresso, ao mesmo tempo em que também pode reduzir a diferença de rendimento escolar entre

as crianças de famílias pobres e ricas (HARGREAVES, 2001 p. 1)¹⁹ (tradução nossa).

Além disso, o autor ainda esclarece que

Desde o estabelecimento da educação compulsória para todas as crianças e sua disseminação pelo mundo, a educação pública tem sido repetidamente sobrecarregada com a expectativa de que pode salvar a sociedade. Espera-se que as escolas e seus professores salvem as crianças da pobreza e da miséria; reconstruam a nação após uma guerra; promovam a alfabetização universal como uma plataforma para a sobrevivência econômica; criem trabalhadores qualificados mesmo quando poucos empregos apropriados estejam disponíveis; desenvolvam o sentimento de tolerância entre as crianças naqueles países onde os adultos estão divididos por conflitos religiosos e étnicos; cultivem os sentimentos de democracia naquelas sociedades que mostram as marca do totalitarismo; mantenham a competitividade econômica nas nações desenvolvidas e ajudem outras a se desenvolverem; eliminem o uso de drogas, terminem com a violência e, aparentemente, fazerem a reparação de todos os pecados da geração presente redefinindo como os educadores preparam as gerações do futuro (HARGREAVES, 2001, p. 2)²⁰ (tradução nossa).

Não é tarefa fácil nem tampouco simples determinar ou referenciar a carga de trabalho docente em razão das características intrínsecas dessa profissão, haja vista que esta possui aspectos fortemente determinados pelas instituições governamentais e que pouco dependem da vontade ou participação dos professores em sua organização, tais como: duração das aulas, números de alunos por classe, etc. E, por outro lado, a atividade docente repousa na total liberdade de conduta do docente, ritmo dos alunos no desenvolvimento dos conteúdos, experiência do docente, etc. Além de atividades com frequência esporádica e, até não periódica, como reuniões com pais, tutoria de professores novatos, conselhos de classe e preparação das aulas que, apesar de terem regras estabelecidas, não podem sempre seguirem à risca as prescrições. Diante dessas condições heterogêneas, a carga de trabalho do professor

¹⁹ Unparalleled importance is now being given to teaching as a profession that can bring economic prosperity and progress, while it may also reduce the difference in educational achievement between children from rich and poor families.

²⁰ Since the establishment of compulsory for all children and their dissemination worldwide education, public education has repeatedly been burdened with the expectation that can save society. It is hoped that schools and their teachers save children from poverty and misery; rebuild the nation after a war; promote universal literacy as a platform for economic survival; create skilled workers even when few appropriate jobs are available; develop a sense of tolerance among children in those countries where adults are divided on religious and ethnic conflicts; cultivate feelings of democracy in those societies that show the mark of totalitarianism; maintain economic competitiveness in developed nations and help others to develop; eliminate the use of drugs, ending the violence and, apparently, do the repair of all the sins of this generation redefining how educators prepare future generations.

possui um aspecto particular e, segundo Tardif e Lessard (2005)²¹, os principais fatores da carga de trabalho dos professores são:

- Fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos físicos disponíveis;
- Fatores sociais, como a localização da escola, a situação socioeconômica dos alunos e de suas famílias, a violência reinante no bairro, etc.;
- Fatores ligados ao “objeto de trabalho” (tamanhos das turmas, diversidades entre os alunos, etc.);
- Fenômenos resultantes da organização do trabalho;
- Exigências formais ou burocráticas a cumprir;
- Os modos como os professores lidam com esses fenômenos e as táticas que eles elaboram para assumi-los ou evitá-los.

Esses fatores atuam em sinergia para criar uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas. Dessa forma, vários desses fatores não possuem uma determinação formal e mensurável na carga do trabalho docente, demandam posicionamentos afetivos e exclusivos que não são normatizados e que alteram a carga de trabalho de professor para professor, como por exemplo, os professores que têm alunos com problemas de violência doméstica, uso de drogas, entre outros. Além de uma carga absurda, porém comum, que acontece quando os professores se vêem com dois ou três contratos de 16 ou 20 horas efetivas de aulas e com jornada em diversas escolas, longe de uma situação normal desejável, para um contrato de trabalho de 40 horas semanais com dedicação exclusiva e com uma remuneração satisfatória para garantir as despesas familiares.

A jornada de trabalho e as diferentes formas de trabalho coletivo e individual realizadas pelos professores são características fundamentais que determinam as situações de sobrecarga de trabalho docente, aspectos como local, número de alunos por sala de aula, número de aulas ministradas semanalmente, o salário, entre outros, é que determinam diretamente as condições do seu trabalho e dão características da realidade do trabalho docente nos seus modos de organização próprios, seus conteúdos e suas condições.

²¹ Embora esses sejam características de uma realidade diferente da brasileira, observam-se similaridades com as atuais políticas que vem sendo implantadas no Brasil.

O essencial do trabalho docente é realizado individualmente nas células de trabalho, a classe. O individualismo é uma característica importante dos professores, pois mantém sua autonomia e até molda seu comportamento em sala. Esse individualismo não é somente uma característica pessoal dos professores, mas sim uma consequência da organização do trabalho que, em muitos casos, não permite a existência de colaboração. Cada professor se considera único nas suas relações com os alunos, se considera pessoalmente responsável pelo seu trabalho, tanto pelos fracassos quanto pelos sucessos. A escola e a classe são, ao mesmo tempo, organizações de trabalho estáveis assentadas em normas e controles institucionais, como também em interações entre os professores e os alunos, entre os professores e os outros atores do cotidiano, a começar pelos colegas.

O espaço de trabalho dos professores é um espaço de investimento e não pode ser apenas representado pela sala de aula. Ali os professores pensam, dão sentido e significado aos seus atores, e vivenciam sua função com uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. O trabalho docente dentro e fora da sala de aula não consiste apenas em cumprir ou executar prescrições, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem; é uma interação direta com outras pessoas, sejam elas estudantes ou não; é o desenvolvimento e utilização de táticas para sobrevivência na carreira.

Para Tardif e Lessard (2005), o ato de ensinar é um trabalho composto em que o trabalho se divide em dois polos: um polo de trabalho codificado e outro de trabalho não codificado. Dessa forma, no trabalho codificado se consegue analisar os aspectos burocráticos, codificados e prescritos do trabalho docente, com suas rotinas, obrigações formais, de cargas institucionais, de normas, regulamentos e procedimentos. Já no trabalho não codificado, as análises recaem sobre os componentes informais da atividade, os aspectos implícitos do ofício e suas inúmeras contingências e imprevistos. A docência, com sua característica de trabalho codificado e não codificado, apresenta ao professor aspectos formais e aspectos informais, e que se trata ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e rígido, controlado e autônomo, determinado e contingente, entre outros. A consequência dessa dualidade é que a compreensão da atividade docente passa por um aspecto particular de atuação sempre em mais de uma perspectiva e, sobretudo, adquirindo mais e mais atribuições.

Em cada momento da sua carreira, o professor encontra-se em um ambiente composto por prescrições e regulações, no entanto, sua atuação está sempre voltada às surpresas do convívio com um grupo de adolescentes que estão inseridos em uma cultura juvenil que desafia a todos os docentes diariamente. Assim, sua atuação em classe depende e muito dos aspectos não codificados de sua profissão, ou seja, a aplicação de sua capacidade de, a cada nova turma e a cada novo aluno, desenvolver e utilizar uma nova tática de agir e caminhar no ensino e na aprendizagem para aquela especificidade não apresentada nos projetos prescritos. Nesse sentido, o ato de ensinar requer, em seu dia a dia, “artes de fazer” (CERTEAU, 1998) sempre diferente, inovador e quase sempre paralelo ao que se está prescrito e previsto pelos regulamentos e programas. Dessa forma, o professor age dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar e prever os atos e fatos inteiramente.

Convém destacar também que a relação desenvolvida entre professor e aluno é bilateral, ou seja, nem somente o professor e nem tampouco o aluno possuem uma tomada de atitude e ação isoladamente, dessa forma, o desenrolar da aula acontece com a influência mútua entre seus atores. Logo, ele, o professor, não pode se ater unicamente às atividades de desenvolvimento da classe, nem somente às relações interpessoais entre ele os alunos e entre os próprios alunos, mas sim a ambas. O ensino desenvolvido, aplicado e apresentado pelo professor e compreendido e assimilado pelo aluno, é determinado como uma atividade fortemente relacional e de interações humanas que nem sempre são formalizadas, mas quase sempre diferenciadas e de difícil controle em sua aplicação.

Na natureza do trabalho docente, as interações ocorrem em todos os momentos em sala de aula. O professor se vê diante de uma heterogeneidade de ações, diferenças e conflitos que não se poderia apenas conceituar o trabalho docente, mas sim interpretá-lo em cada um de seus momentos em sala de aula. Sendo o trabalho docente a inter-relação dos trabalhos cognitivos e *sobre* o outro, o professor tem que se desdobrar em “vários profissionais” (psicólogo, advogado, assistente social, etc.) e nesse ponto é que acontece o problema da remuneração profissional docente, que, em raros casos, levam essas condições em seu dimensionamento, temática esta que desenvolveremos na próxima seção.

2.1.2 Questões da remuneração salarial

É comum em todas as profissões, haver uma relação direta entre a quantidade de trabalho desenvolvido ou produzido com a remuneração, ou seja, a quantidade de horas trabalhadas ou a cada projeto finalizado recebe-se um salário. No entanto, tal regra não é tão evidente, direta e fácil de ser aplicada na profissão docente. Primeiramente, porque a remuneração varia de acordo com o nível de ensino (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior) e com o país onde se desenvolve a docência. Como apresentam Tardif e Lessard (2005) baseando-se em uma pesquisa da UNESCO (1989), que informa:

[...] existem cerca de 60 milhões de professores no mundo trabalhando em condições muito diferentes segundo os países e as culturas. Longe de serem grupos economicamente marginais, profissões periféricas ou secundárias em relação à economia da produção material, os agentes escolares constituem, portanto, hoje, tanto por causa de seu número como de sua função, uma das principais peças da economia das sociedades modernas abancadas (TARDIF; LESSARD, 2005 p. 21).

Quando um trabalho é desenvolvido ou realizado sua recompensa direta é o salário. Nota-se que, em qualquer que seja a ocupação profissional, a relação do trabalhador com o seu objeto de trabalho e a natureza deste objeto se caracteriza essencialmente na compreensão da atividade em questão e dos valores financeiros obtidos. Na docência, essa relação se torna uma relação de cumplicidade entre autor e criação. A tarefa docente sobrepõe-se de esforços para sua realização, uma vez que o docente trabalha com seres humanos com relações sociais e econômicas muito diferentes das relações de trabalho tidas com um objeto de massa inerte a ser transformado ou um projeto a ser desenvolvido. Portanto, percebe-se que as delimitações dos ofícios e profissões que trazem a pessoa do outro como seu “objeto” de atuação não podem ser financeiramente definidas sob uma esfera estática, pois se encontram em constantes alterações, reposicionamentos e ajustes.

Diante de tantas peculiaridades questiona-se: como é possível definir a jornada de trabalho de um professor? Como remunerá-lo adequadamente se suas funções e ocupações não se restringem somente às atividades desenvolvidas em sala de aula, mas também naquelas

que ocorrem fora da sala, inclusive em casa e em fins de semana? As atividades docentes cotidianas estão, como em uma orquestra, interligadas e se apresentam de forma uniforme, não se pode pedir ao professor para realizar uma tarefa sem estar pronto para a realização de outras. Tais tarefas se apresentam como os ritos básicos da escola, que se apresentam como grandes rotinas coletivas, como apresentado por Tardif e Lessard (2005):

A jornada começa por um breve período de contato com os colegas, na sala de professores; segue-se um tempo de preparação das atividades do dia e do material necessário, na sequência, uma atividade de acolhida dos alunos, seguida por uma alternância de lições ou outras atividades de aprendizagem, marcadas por períodos de intervalos para recreação e almoço, durante os quais os professores dão prosseguimento a várias tarefas, ao mesmo tempo em que descansam; enfim, a jornada se completa com a partida dos alunos e, finalmente, mais uma atividade a preparação para o dia seguinte, uma reunião, correções, etc. As noites, muitas vezes, são ocupadas com algum trabalho de preparação ou de correção (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 164).

No Brasil, têm-se algumas variações desse modelo, pois a grande maioria dos professores da rede pública estadual se encontra envolvida com atividades de aula em mais de um turno/escola e o modelo estrutural é de apenas um turno de aula (ou manhã, ou tarde, ou noite). Os professores se encontram na sala dos professores, iniciam as atividades de classe, tendo um intervalo (recreio) para conversas informais a respeito de alunos, turmas ou outros assuntos inerentes ao dia. Em algumas ocasiões, como por exemplo, nos fechamentos de bimestre, o tempo do intervalo é aproveitado para elaboração e correção de provas. Ao final do turno de aula há o retorno para casa. Mas podemos tomar este modelo de como a jornada de atividade docente se apresenta, em vias de regra, como um ciclo rotineiro e institucionalizado que começa e termina com o foco central no aluno. As demais atividades acontecem em intervalos distantes dos alunos, hora do recreio, hora do almoço e repouso em casa, utilizados para conversas entre professores, correção de trabalhos, preparação de aulas e demais tarefas. Como a centralidade da atividade docente acontece dentro da sala de aula, é perfeitamente coerente a definição da estrutura celular acerca desta apresentada por Tardif e Lessard (2005),

[...] uma escola sempre repousa, quanto à sua organização sociofísica, sobre um dispositivo simples e bastante estável: a célula, ou seja, espaços relativamente fechados (na maior parte do tempo fechados), nos quais os

professores trabalham separadamente cumprindo aí essencialmente sua tarefa (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 60).

Nessa concepção, cada sala de aula se apresenta como uma célula do trabalho docente, tendo características próprias, ritmo de aprendizado e comportamento particulares, entre outros aspectos. No entanto, esse ciclo rotineiro não é o suficiente para explicar a remuneração do trabalho docente, podemos ainda destacar outros fatores como: a variação do empenho docente em relação ao número de alunos por sala, à matéria lecionada, à idade dos alunos, à localização da escola, etc.

O tempo dedicado ao ensino dos alunos, ou seja, o trabalho efetivo apresentado como aula representa apenas o primeiro indicativo da remuneração do trabalho docente, no entanto, sabe-se que muitas outras variáveis podem ser consideradas para o dimensionamento da atividade docente. O trabalho real docente que, na concepção de Tardif e Lessard (2005), se caracteriza como o trabalho realizado de forma contínua fora do ambiente de sala de aula – o qual acontece na preparação da aula, na correção de atividades, nas reuniões com pais e entre professores e pedagogia, dentre outras – é a representação mais exata dos fazeres docentes e, portanto, a forma mais justa de se determinar o valor financeiro do seu trabalho.

Não podemos somente determinar como tarefa docente apenas as atividades inerentes realizadas em sala de aula, o ensino é uma ocupação composta de muitas e diversas tarefas complexas e não fica restrito apenas ao ambiente de sala de aula. Essas tarefas possuem características que podem ser associadas à atividade de acordo com a necessidade ou momento vivido pelo docente, sendo, portanto, de difícil quantificação. Tarefas como pensar na elaboração de uma avaliação ou em um trabalho durante a noite ou no fim de semana não podem ser quantificadas, mas requerem um total envolvimento do professor em sua elaboração. Tanto ao longo de uma jornada diária típica de trabalho quanto durante um ano letivo escolar, um professor é convocado a realizar diversas outras tarefas além das aulas. Podemos aqui relacionar as reuniões pedagógicas, os encontros com os pais, as correções de prova em casa, a preparação das atividades de recuperação paralela ou no final do ano, dentre outras.

Juntando-se a todos esses aspectos, ainda há os baixos salários, o que eleva a jornada de atividades realizadas, uma vez que o docente acaba tendo que lecionar em mais de um estabelecimento escolar, com mais de um contrato de trabalho e com jornada semanal

superior a 40 aulas. Isso é necessário para que os professores possam ter um salário compatível com outras profissões de mesmo nível de formação, como engenheiros, advogados, etc. Atrelado a isso, tem-se o fato de que a remuneração docente vem caindo em constantes achatamentos nas políticas públicas e está longe de representar a realidade do trabalho desenvolvido dentro e fora de sala de aula. Seu cálculo incide nas horas dentro de sala de aula mais 1/3 da carga remunerada fora dela e pouco leva em consideração o tempo de serviço, a especialização, entre outras características que evidenciam a complexa formação e realização das atividades docentes.

As justificativas políticas para este achatamento sempre são apresentadas e praticadas com a retórica do elevado número de professores que compõem a folha de pagamento das secretarias de educação, a implantação de pisos nacionais, o incentivo à formação continuada, etc. sem, no entanto, observarem a atual sobrecarga de tarefas diretas e indiretas que possui o docente, inversamente ao valor salarial remuneratório deste.

Outro aspecto importante a discutir acerca da política salarial na profissão docente diz respeito às diferenças de gênero (masculino e feminino). Os salários hoje oferecidos tanto a professores do sexo masculino quanto do sexo feminino nas escolas públicas são idênticos, apesar de muito baixos, o que não acontecia no início da história do magistério. Na seção seguinte, apresentaremos como o processo de feminização do magistério influenciou a composição e remuneração atual do corpo docente.

2.1.3 A feminização do magistério e suas condições de trabalho

Nessa seção, discutiremos sobre como se deu o surgimento da profissão docente e seu processo de feminização em dois *locus* socialmente diferentes no mesmo período: na Europa e no Brasil da Idade Moderna. Assim, consideramos as abordagens de Antônio Nóvoa (1991) em seu artigo “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente” e os estudos de Magda Chamon (2005) em seu livro “Trajetória da feminização do magistério: ambiguidades e conflitos”, como os aportes teóricos desta seção e que, adiante, sustentarão as nossas análises.

Segundo Nóvoa (1991), na Europa da Idade Média, o sistema de ensino era uma profissão quase divinal, realizada e dirigida pela Igreja Católica, sendo a educação destinada aos próprios futuros padres e aos filhos da nobreza. O ato de ensinar às crianças era tratado como uma profissão de respeito e estigma, igualando-se às profissões como os cavaleiros. Os mestres tinham em mãos a educação das nobres gerações futuras, devendo ter despreendimento das coisas mundanas, dos desejos imediatos e possuir uma doutrina voltada somente para a educação e afastada das realidades práticas (NÓVOA, 1991). No entanto, tal situação começa a ser descaracterizada no início do século XIX, na Idade Moderna, com o surgimento das cidades, o avanço do capitalismo industrial e o surgimento da burguesia, aumentando-se a necessidade de mão de obra masculina na nova configuração do mercado de trabalho. Essa necessidade alterou o perfil familiar de forma radical, saindo de um modelo patriarcal para um modelo inicial de capitalismo.

A profissão docente se desenvolveu com a atuação, em seus primórdios, pelos padres (homens) e se manteve assim até o início da Idade Moderna, sendo ainda uma profissão de alto valor e prestígio social. Com o avanço da revolução industrial, no século XIX, que difunde um novo sistema familiar muito diferente do sistema patriarcal, a mulher e a criança das classes pobres são necessárias no novo sistema capitalista que se desenvolvia como mão de obra mais barata e consumidores em potencial.

Nesse momento, a estrutura familiar divide-se em dois pontos muito distantes e diferentes. O primeiro, já mencionado, é o novo formato da família das classes pobres que começam a ter na família o homem, a mulher e os filhos como empregados e consumidores. A segunda acontece na alta sociedade em que as mulheres e suas filhas ainda continuam dentro de um sistema patriarcal. Essa situação fazia das esposas dos bem-sucedidos, apenas as guardiãs dos lares e seus bons costumes, além do desenvolvimento de tarefas filantrópicas (NÓVOA, 1991).

Com os ideais republicanos emergentes na Europa e também no Brasil na segunda metade do século XIX, os problemas envolvendo as diferenças de salários entre homens, mulheres e crianças, a precariedade em que se encontrava o sistema social e os interesses tanto dos homens trabalhadores – que viam nas mulheres uma ameaça à sua luta por melhores salários – quanto do sistema capitalista que agora necessitava de uma população com maiores conceitos educacional, formação de mão de obra mais especializada que seria a preparação de um novo mercado consumista. Isso leva a um movimento de reversão ao sistema patriarcal,

colocando a mulher de volta ao lar para que esta cuidasse, dos aspectos higiênicos e educacionais de seus filhos e maridos.

Aqui acontece a necessidade da mudança na forma de se tratar a educação, o número de alunos, que são as crianças que não mais trabalhavam na indústria, aumenta. O Estado havia assumido a escola a partir da metade do século XVIII, no entanto, seus números tanto de estabelecimentos, quanto de alunos eram muito pequenos e formados praticamente por meninos das classes menos favorecidas (NÓVOA, 1991). Nesse ponto de acontecimentos sociais e econômicos, a profissão docente encontra-se estigmatizada como subprofissão e em estado de absoluto abandono, como aponta Nóvoa (1991),

Tornar-se professor primário significa vencer uma evasão, significa escapar a outras condições marcadas por imagens de fadiga: "a do camponês esgotado por jornadas de ceifa, do tamanqueiro que transpira em viças ao girar do trado", [...] Normalmente saídos de meios sociais desfavorecidos, os professores primários sentem-se, por seu saber, superiores aos aldeões; entretanto, a baixa remuneração que percebem impede-lhes a adoção de um modo de vida típico da burguesia (NÓVOA, 1991, p. 126).

Também na perspectiva de Chamon (2005),

Ao lado desse cenário, um movimento inverso instalava-se em relação à organização do trabalho pedagógico criada pelo sistema público de instrução. Esse movimento redefinia o preço e as condições de trabalho dos mestres do ofício de ensinar, desvalorizando-os e induzindo-os à busca de profissões mais rendosas. Assim, o exercício do ofício de ensinar na escola elementar se associava às precárias condições de trabalho e aos baixos salários, a ponto de ser visto como desonroso e até humilhante para o homem continuar atuando como profissional da instrução pública elementar (CHAMON, 2005, p. 49).

Assim, a hierarquia das profissões passa a valorizar os trabalhos mais condizentes com as especificidades do mundo industrializado, os professores de outrora que tinham na docência uma alternativa de escaparem aos trabalhos pesados da época, detentores dos saberes passam a figurar no interesse deste mercado e são rapidamente seduzidos e absorvidos pelas novas oportunidades de trabalho intelectuais tais como contadores, apontadores, mestres de indústria, dentre outros, mas com rendimentos muito superiores aos recebidos enquanto professores.

E é nesse momento que ocorre o surgimento da figura da "professora", docente do sexo feminino envolvida nas manobras sociais de sistemas políticos e econômicos, uma vez

que os professores homens não mais se mantinham como professores devido ao desprestígio social e financeiro que a profissão atingiu e os baixos salários dando características de uma profissão de filantropia e com anseios maternais. Com o processo contínuo e irreversível da urbanização, a escola passou a contribuir tanto na produção quanto na reprodução do novo contexto social emergente. Nesse momento, surgem as mulheres como professoras com a missão de manter e expandir os valores sociais. As professoras seriam responsabilizadas com a formação das gerações futuras a serem absorvidas pelo novo modelo capitalista,

A feminização do corpo docente primário – fenômeno que, apesar das especificidades de cada país, pode ser claramente percebido no conjunto das sociedades ocidentais a partir de meados do século XIX - contribui para uma desvalorização relativa da profissão docente. [...] em alguns decênios o ensino primário vai se tornar um domínio majoritariamente feminino, mas coloca obstáculos às ações dos docentes com vistas à melhoria de seu estatuto econômico e social, pois que o salário da mulher é visto como uma espécie de renda suplementar e não como a renda principal da família e porque a situação que as mulheres ocupam na hierarquia social é mais determinada pela posição de seus maridos que por sua própria atividade profissional (NÓVOA, 1991, p. 127).

E ainda,

Nesse contexto, o magistério sofre abalos significativos. Deixa de ter o prestígio de outrora e, de forma visível, vai mudando paulatinamente, de sexo. As mulheres vão substituindo os homens na “nobre²²” missão de educar. Não é, entretanto, uma mudança puramente biológica. Ela se inscreve no campo do simbólico. Na realidade, o que muda é o gênero²³ do magistério e não o sexo, de uma ação eminentemente masculina para uma atividade feminina (CHAMON, 2005, p. 11).

A trajetória da profissão docente no Brasil Colonial é um reflexo do que acontecia na Europa, porém, com um tempo de aplicação diferente, os modelos de ensino só começaram a possuir uma característica própria e diferenciada no final do século XIX, onde o Brasil Imperial passa a construir a carreira de magistério de acordo com a ideologia política daquela época,

A característica patriarcal da sociedade, nos moldes portugueses, transmigra-se para a Colônia e aqui renasce em circunstâncias propícias às suas características dos tempos feudais já em declínio. Nesses tempos, as

²² Destaque do autor.

²³ Segundo Scott (1990), a categoria gênero foi retirada de forma copiosa da gramática tradicional e aplicada nas Ciências Sociais como uma forma de apresentar construções sociais sobre os atributos culturais historicamente outorgados a homens e mulheres, ou seja, é uma referência que se aplica às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres.

diferenças impostas entre homens e mulheres não se dão apenas a nível legal, mas também nos aspectos relativos às práticas sociais, econômicas, políticas e educacionais, nas quais o processo de subordinação feminina é expresso (CHAMON, 2005, p. 24).

Este sistema é desenvolvido no Brasil colonial e para o estado de Minas Gerais (estados de desenvolvimento da pesquisa), nos estudos apresentados por Chamon (2005), a autora afirma que no início da organização do sistema público de instrução no estado de Minas Gerais, a presença de nomeação de docentes do sexo feminino era muito rara. Até então, as escolas eram destinadas exclusivamente para os meninos, tendo uma série de condições para serem abertas escolas femininas, tais como: tamanho da cidade, número mínimo de alunas, espaços específicos para elas, a aprovação do governador da capitania e, principalmente, de acordo com os interesses dos grandes latifundiários. As raras escolas femininas desenvolviam as habilidades voltadas para os afazeres domésticos, com conteúdos voltados às boas maneiras, costurar, coser, bordar, entre outras atividades de cunho feminino à época e para uma população pobre, pois, as filhas das famílias ricas eram ensinadas em casa por professores particulares altamente qualificados, ou enviadas ao exterior.

Já nesse contexto, percebe-se uma ideologia social patriarcal bastante presente, pois os meninos e as meninas eram mantidos em espaços diferentes, com conteúdos de aprendizagem diferenciados e específicos. Para os alunos, em sua grande maioria pertencentes à classe alta, os docentes eram do sexo masculino e mais bem remunerados, para as meninas, em sua quase totalidade provenientes de classes pobres, os docentes eram do sexo feminino e com salários mais baixos.

As escolas no Brasil Império ficaram a cargo da sociedade privada na figura das congregações religiosas, sendo sua destinação para a população financeiramente privilegiada, com uma característica de segregação aos pobres, principalmente as mulheres,

O fato de grande parte das escolas estar sob a coordenação da iniciativa privada acentuou, ainda mais, o caráter classista e acadêmico do ensino, pois apenas as famílias privilegiadas, economicamente, podiam bancar a educação de seus filhos. Assim, a educação escolar no Brasil caminhou, ao longo de seu processo de organização, como um instrumento de reforço das desigualdades e, portanto, como um instrumento de exclusão da maioria da população. Nesse caso, destacaram-se, predominantemente, os indivíduos das classes sociais mais desprivilegiadas, com ênfase especial nas mulheres (CHAMON, 2005, p. 34).

No Brasil, o sistema público de ensino, devido às dificuldades de sua implantação, manutenção e descaso com os professores, foi criado de forma bastante difusa e com muita indefinição, seja por conta dos conteúdos, seja pelas formas pedagógicas. Seus maiores mantenedores eram os mestres de escola que se dispunham à tarefa de ensinar, principalmente, as camadas pobres,

[...] a organização do processo de instrução pública se inocenta de seu fracasso quando aplicada na escola brasileira, apelando para os baixos níveis de qualificação dos professores. [...] os relatórios oficiais omitem o descompromisso do Estado e enfatizam um dado concreto que se situa do lado de fora do interesse do Estado: o preparo ou despreparo do professor (CHAMON, 2005, p. 45).

Nessa esteira, Chamon (2005) destaca que, “[...] à medida que os mestres do ofício de ensinar foram sendo absorvidos pelo Estado, foram perdendo sua autonomia e sendo descaracterizados em seu saber fazer pedagógico que aprenderam a fazer fazendo (CHAMON, 2005, p. 45)”.

No momento em que os mestres passaram a fazer parte do quadro de funcionários públicos, acontece o surgimento do professor leigo e, conseqüentemente, uma desvalorização salarial desse profissional, acentuado pelo completo abandono pelo Estado. Além de sua baixa remuneração, os professores estavam sujeitos aos interesses políticos regionais e dos abusos dos “coronéis²⁴” em seus nichos de influência, configurando a supremacia da ordem privada sobre a pública,

Nenhuma forma de investimento, seja em relação ao treinamento de professores, seja sobre prédio e materiais escolares, métodos pedagógicos e currículo, era feito pelo Estado para a educação pública elementar. O sistema de educação pública brasileiro nasceu no abandono (CHAMON, 2005, p. 47).

Nesse contexto, as mulheres pobres no Brasil Império encontram-se em um enlace repetitivo e depreciativo em decorrência da condição de gênero criada pelo Estado de promoção de sua exclusão em dois sentidos. O primeiro, por não poderem trabalhar devido à característica patriarcal das famílias, sejam elas ricas ou pobres, ficando a mulher com os afazeres domésticos; e, de outra forma, com a ineficiência do sistema público de ensino, que

²⁴ Nota do pesquisador: Coronéis são grandes proprietários de terras e detentores dos poderes políticos, judiciais e educacionais de uma determinada região no Brasil Império (BRASILESCOLA, 2002).

as exclui da formação educacional. Diferentemente, mas não menos relevante, as meninas das famílias ricas possuíam o privilégio econômico de pagarem professores particulares, ou de estudarem em escolas particulares de congregações religiosas, ou de irem para o exterior para realizarem seus estudos. Porém, estas estudavam canto, dança, línguas estrangeiras, entre outras disciplinas ligadas às atividades culturais e domésticas, ou seja, estudavam um conteúdo “artificial”, sem um aprofundamento adequado e sem consistência em relação aos estudos dos meninos.

[...] o currículo do ensino primário para o sexo feminino dava mais ênfase à agulha e ao bordado do que à instrução propriamente dita. A diferenciação dos conteúdos curriculares por sexo, além de reforçar a discriminação nas relações de gênero por meio da reprodução das práticas sociais, implicava também visíveis consequências nos níveis de salário das professoras. O ensino de geometria era o critério utilizado para estabelecer níveis de salário, e, estando esse conteúdo ausente do currículo escolar feminino, as mestras do ofício de ensinar recebiam, ainda, menos salário do que seus colegas do sexo masculino (SAFFIOTI *apud* BRUSCHINI; AMADO, 1988) (CHAMON, 2005, p. 51).

Outra característica da condição de gênero em demérito da mulher ocorria no sentido de que as poucas mulheres nomeadas como docentes no sistema público de ensino eram denominadas, também, como professoras-leigas e sofriam um rebaixamento salarial pelo fato de serem mulheres. Dessa forma, o salário já muito ruim para os docentes do sexo masculino, eram ainda piores para as docentes do sexo feminino.

Com a evasão dos homens da docência, surgia o problema da falta de professores, mais uma vez, de forma manipuladora e com a ideologia contida nos discursos dos governantes, passa-se para a mulher a função do magistério infantil, principalmente, sendo esta a figura materna representada e estendida dentro da sala de aula. Cria-se a ideia, dessa forma, do prolongamento dos afazeres domésticos e aplicação dos valores sociais vigentes como uma função natural da docência e, portanto, papel perfeito para as mulheres. No entanto, os salários não foram atualizados ou até melhorados, continuaram sendo muito baixos,

A vinculação entre ação educativa e catequética, entre a figura da educadora e da missionária passou a associar-se à imagem da mulher, na qual as principais qualidades deveriam ser a virtude, o amor e o desapego às recompensas materiais (CHAMON, 2005 p. 66).

Afinal, segundo Chamon (2005),

Ninguém melhor que as mulheres para cumprir essa nobre missão de reprodutoras dos valores sociais. Dóceis, virtuosas e abnegadas, deveriam ser elas as profissionais amadoras responsáveis pelo trabalho de preparar mentes e comportamentos para os interesses da nação (CHAMON, 2005, p. 68).

A partir da segunda metade do século XIX, o Brasil institui a Escola Normal Pública, que acabou por se caracterizar como uma escola de moços pobres e moças ricas (CHAMON, 2005). A esse respeito, Nóvoa (1991) explica que,

A evolução do estatuto dos docentes primários está indissociavelmente ligada ao desenvolvimento das escolas normais. No século XIX, elas constituem o *lugar* central de produção e de reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* próprios à profissão docente, e têm uma ação fundamental na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum* ao conjunto dos docentes: suas épocas de glória (e de decadência) conduzem a um aumento (e a uma diminuição) do prestígio da condição docente. As origens do estatuto atual e da consciência profissional dos docentes primários remontam, em grande medida, ao século XIX: sua compreensão passa sem nenhuma dúvida por uma análise do trabalho realizado no seio das escolas normais²⁵ (NÓVOA, 1991, p. 125).

Os moços pobres viam na escola normal a possibilidade de um emprego imediato com a formatura e conhecimento para entrarem no mercado de trabalho capitalista com melhores salários; já as moças ricas ficavam com a função docente. Aproveitando-se dessa necessidade do Estado constituído, as mulheres perceberam na carreira de magistério uma forma de se desvincular das privações patriarcais e assumirem um lugar público, deixando para trás a redoma doméstica em que viviam. Assim, as mulheres começavam a alcançar os espaços públicos tendo a aprovação tanto de seus pais, quanto da sociedade,

Por outro lado, a oportunidade de ter maior acesso ao espaço público, quer frequentando as escolas, quer atuando como servidoras da Pátria, no sistema de ensino elementar, constituía uma nova possibilidade para essas moças abrirem uma fresta nos estreitos limites que a ideologia patriarcal lhes impunha. Isso lhes propiciou o ingresso no mercado de trabalho (CHAMON, 2005, p. 83).

²⁵ Destaque do autor.

É notório o papel da mulher nesse novo processo de escolarização e da ampliação de seu espaço social. No entanto, havia uma subjetividade instituída e manipulada pelo poder dominante, apresentando continuidades e descontinuidades definidas pelos papéis de gênero. Esses papéis são apresentados nas relações, hierarquias e submissões ainda presentes nas relações familiares e sociais. “Esse foi o preço cobrado às mulheres pela sua inserção na esfera pública, como professoras de escola elementar”. (CHAMON, 2005, p. 105)

E ainda, “Uma subjetividade que é fruto da incorporação de valores, mitos e crenças produzidos (por força das ideologias dominantes), os quais teriam se reproduzido como algo natural e verdadeiro (CHAMON, 2005, p. 116)”.

Uma importante característica que pode ser observada na manipulação dos processos educativos é sua utilização para a transmissão de uma nova organização social e dos novos modos de produção que surgiam no Brasil. Para as elites, não mais era interessante à manutenção de um sistema que não pudesse adequar ou adestrar o surgimento de novas classes sociais e, com elas, os possíveis conflitos. Via-se, nas escolas primárias, a forma de se controlar a construção e sedimentação dessa estratificação social. Acerca desse “adestramento”, Chamon (2005) destaca que,

A formação das identidades profissionais femininas – gestadas, também, no interior das escolas, por meio de imposição de valores e costumes – era, de fato, de grande valia para o desenvolvimento urbano-industrial emergente. Fazia-se a apologia de instauração de uma nova sociedade “disciplinada”, em que a criança fosse corrigida, normatizada e enquadrada em lugar específico pela escola compulsória, sintetizada em sua nova versão: os grupos escolares (CHAMON, 2005, p. 152).

No Brasil, nota-se que o sistema de ensino caracteriza-se por dois polos de distanciamento social: o público que se desenvolve em um sistema desorganizado e ineficiente, sendo gestado por interesses políticos regionais, com pouquíssimas escolas e baixa frequência dos alunos atraindo apenas as crianças das camadas pobres; e o privado que se destinava às elites, sendo ambos diferentes para os meninos e meninas.

A educação [no Brasil] nunca fora tratada como uma necessidade nacional ou como um direito de seu povo. Era vista como uma concessão, como uma forma de fornecer ilustração para uma pequena camada de sua população ou, ainda, como um modelo a ser copiado e não com um instrumento necessário para a formação de seu povo (CHAMON, 2005, p. 73).

Nas escolas públicas brasileiras, tanto professores quanto alunos eram (ou ainda são) relegados aos olhos do poder dominante que não se interessava em desenvolver uma escola competente e instrutora. O interesse era disciplinar, ou criar novos hábitos e de desenvolver um novo tipo de força de trabalho tanto para os latifúndios quanto para a malha industrial que crescia no Brasil.

O que se pode concluir nessa seção é que o magistério não nasceu como uma profissão feminina em nenhum país. Essa feminização se deu com a exploração de interesses sociais, políticos e econômicos em cada momento da história, “Uma “coincidência” histórica não poderia deixar de ser, aqui, ressaltada: a conformação da profissão de magistério, na escola fundamental, ao trabalho assalariado de menor valor deu-se com a sua feminização. (CHAMON, 2005, p. 137)”.

Na próxima seção mostram-se como as influências externas modificam e evidenciam certas características nas atividades docentes, tanto de professores como de professoras.

2.1.4 As influências externas nas atividades docentes

No percurso histórico da escola, sua organização tem sido concebida diretamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo. Este setor vem ditando as formas e os conteúdos que as escolas devem adotar para atender melhor as demandas de empregabilidade, e também atendendo à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades contemporâneas pelo Estado. Sua evolução e remodelamento são, principalmente, caracterizados pela introdução de controles fortemente burocráticos na gestão do trabalho docente. Nela, os responsáveis escolares adotam uma atitude prescritiva quanto às tarefas e aos conteúdos escolares; introduzem medidas de eficiência e um controle cerrado do tempo.

Também é frequente os governos buscarem índices que visam, simultaneamente, a aumentar a eficácia escolar e o atendimento de demandas sociais através de práticas e normas de gestão e de organização do trabalho provenientes diretamente do ambiente industrial e administrativo,

Constata-se que, no contexto latino-americano, vive-se um conturbado processo de reformas no nível do Estado e da educação que tem penalizado uma categoria específica de trabalhadores e colocado em risco projetos de mudança. Os trabalhadores docentes estão pagando com a intensificação do trabalho o preço da sua autonomia (OLIVEIRA, 2007, p. 372).

O que se nota nesta era contemporânea é uma maior cobrança dos professores por resultados e um declínio vertiginoso de seu prestígio, salário, escassez de recursos, dentre outros. Em contrapartida, têm-se os gastos públicos sendo pulverizados a quase o essencial (se tem como definir o essencial em educação) deixando o professorado com a missão de resultados a “baixo custo”,

[...] a profissão de ensinar tem se tornado cada vez mais vulnerável a todas as formas de perigos e ameaças – hostilidades públicas, perda de autoestima, erosão devastadora das condições de trabalho de autonomia, epidemias de standardização das atividades e excesso de regulamentação, ondas gigantescas de resignação e aposentadoria prematura, crises no recrutamento e redução do número de candidatos desejosos e qualificados que estejam preparados para servir como líderes educacionais (HARGREAVES, 2001, p. 1)²⁶ (tradução nossa).

Para a responsabilidade social atribuída ao docente, segundo Hargreaves (2001), o professor acaba funcionando com catalisador, contraponto e vítima de interesses competitivos e imperativos do sistema social e capitalista de conhecimento.

Como apresentado por Hargreaves (2001), recentemente vive-se uma alteração do polo de prioridade de educação, ou seja, até bem pouco tempo atrás, o envolvimento das relações sociais de produção era o que definia o trabalhador e o cidadão, sendo o ensino e suas atividades próprias colocadas como uma ocupação secundária e até mesmo periférica em relação aos meios de produção do trabalho material e produtivo. Todas as estruturas de ensino estavam diretamente subordinadas à indústria produtiva, pois se entendia que a missão primordial do ensino era a preparação dos jovens, filhos dos trabalhadores, para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tinha valor em si mesmo, sendo considerado apenas como preparação para o trabalho produtivo, conseqüentemente, a escolarização era considerada dispendiosa, morosa, improdutivo ou reprodutiva.

²⁶ Texto original: the profession of teaching has become increasingly vulnerable to all forms of threats and dangers - public hostility, loss of self-esteem, devastating erosion of working conditions of autonomy, epidemics of standardization activities and overregulation, huge waves of resignation and early retirement, crisis in recruitment and reducing the number of willing and qualified candidates who are prepared to serve as educational leaders.

Na atual sociedade, tal conceito não mais corresponde à nova esfera sociocultural. Muito diferentemente de ser especificada como uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material e produtivo, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho e da economia (HARGREAVES, 2001). A escola atual assume um papel diferenciado e é tido como a base social incumbida do desenvolvimento e engajamento dos jovens - juntamente com a família.

Assim, todo e qualquer planejamento político estratégico reconhece na educação a sustentação social necessária para o desenvolvimento econômico de um país. Na sociedade contemporânea, os ofícios e profissões de interação humana vêm se sobressaindo em relação às profissões de produção material e seu *status* é cada vez mais notado (TARDIF; LESSARD, 2005). A docência, no ambiente escolar, propiciará aos modos de socialização e de educação anterior serem remodelados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola. Ainda há, atualmente na escola, enquanto organização de trabalho, apenas um ambiente de referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas, sendo o professor colocado apenas como executor de tarefas prontas e elaboradas sem sua participação direta.

A posição social da atividade do professor acaba tendo um contorno diferenciado das demais profissões. Nas escolas, os professores estão sempre em contato com os filhos dos trabalhadores. É responsabilidade do docente zelar tanto pelo desenvolvimento do conhecimento, quanto pelo desenvolvimento social da criança, do estudante. Dessa forma, o *status* apontado pelo trabalho docente envolve a identidade do trabalhador dentro da organização do trabalho e da organização social de forma indistinta. Diante dessa situação, o *status* dos docentes encontra-se bastante diminuído, por um lado, pela normatização das escolas e, por outro, pelas funções cotidianas exercidas dentro e fora da sala de aula de maneira exagerada e não reconhecida (GATTI; BARRETO, 2009).

Hoje, o professor é nutrido por angústias, expectativas e pressões vindas de lados diferentes, internas ou externas à escola. A composição desse *status* está claramente reduzida com a diminuição do prestígio de outrora outorgado à carreira docente, pouco valorizada, que não permite a participação do professor diretamente no desenvolvimento de suas prescrições.

Uma decorrência direta e que se mantém quase constante dessas ações que não permitem a efetiva participação dos professores no desenvolvimento e apontamento dos rumos educacionais é o sentimento de pouca valorização profissional, perda de prestígio de sua profissão, além de sintomas de que a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto da profissão (OLIVEIRA, 2007). A própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores permite a profissionalização séria desse ofício: fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles acabam por utilizar, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, e recurso à experiência pessoal como critério de competência.

Entretanto, convém destacar que a sala de aula deixou de ser o único lugar em que o aluno desenvolve sua aprendizagem. Agora não existem mais barreiras, pois o mundo encontra-se globalizado, dirigido pelo desenvolvimento, expansão e circulação eletrônica de forma instantânea de informações, tecnologias e divertimento (HARGREAVES, 2001). O conhecimento é o recurso que impera, sendo dinâmico e está sempre em estado de mutação, seja por recursos, seja por tecnologias, seja por capital.

A profissão docente se revela um trabalho fortemente interativo em seu ambiente de desenvolvimento, acontecendo entre professores e alunos dentro e fora da sala de aula, entre professores e professores e entre professores e demais envolvidos com as ações de ensino e aprendizagem. O ato do ensino reporta sobre o docente os reflexos de seus alunos, envolvendo situações de afetividade, de ética e de respeito mútuos e recíprocos,

Todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto. [...] O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro. [...] Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 30 e 31).

Segundo Tardif e Lessard (2005), a análise do trabalho docente necessita passar por uma crítica bem estruturada para se estabelecer resoluções nas visões normativas e moralizantes da docência que se interessam, antes de tudo, pelo que os professores deveriam ou não fazer, deixando de lado o que eles realmente são e fazem. Os professores são

colocados como agentes sociais que têm sua missão variada segundo as ideologias e os contextos políticos do atual cenário globalizado. No alterar das épocas e das sociedades, temos sempre mudanças dos valores e das finalidades, no entanto, a situação da docência não se altera e há a certeza de que ela é relacionada apenas a um tipo de ofício moral não sendo necessários o estudo e compreensão, mas sim a ideia de que investir e manipular em favor das crenças dominantes do momento, o que está ainda enraizado nos ditames sociais e políticos.

Sobre a docência, pesa o estigma da análise sobre a causa e não sobre o efeito, ou seja, na profissão docente, as prescrições e regulações tomam lugar de importância desproporcional, não se discutindo sua necessidade, mas sim como são impostas e reguladas. No entanto, o que deveria ser motivo determinante de análise da profissão docente são as atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores, tais como elas são realizadas nos próprios locais de desenvolvimento e trabalho e, para isso, a docência tem que alcançar a condição equivalente a todas as outras profissões de trabalho humano.

Nesse ínterim, as pesquisas sobre o trabalho e a profissão docentes necessitam ser levadas ao campo propriamente dito das práticas cotidianas pela quais se realiza e se reproduz o processo de trabalho dos atores escolares, pois como apontam Tardif e Lessard, “a análise do trabalho docente não pode se limitar a registrar e estudar os quadros sociais globais que encerram o processo de trabalho concreto dos professores” (TARDIF; LESSARD 2005, 38).

O trabalho docente é hoje globalmente conhecido, tendo seus atores reconhecidos, o ambiente de trabalho padronizado, organizado e estável, com uma pequena gama de variação e existe a necessidade de uma graduação em nível superior para a atuação no campo de trabalho. As atividades desenvolvidas cotidianamente e o trabalho em classe possuem rotinas e tradições que as apoiam. A atividade docente é, então, realizada em função de uma prescrição elaborada pelo governo e, quase sempre, sem a participação dos docentes, sendo esta atividade calculada, temporizada, regulada e avaliada regularmente pela burocracia governamental, verificando sempre o andamento do programa prescrito, tornando o trabalho docente um emaranhado de aspectos formais, codificados e rotineiros.

O que se percebe é que a organização escolar na qual se desenvolvem as atividades reguladoras é um mundo aberto e em constantes mudanças. Em momento algum ela é dotada de autonomia, mas está sempre influenciando e sendo influenciada por um contexto social muito mais amplo onde se encontra inscrita. Esse contexto, paradoxalmente, está envolvendo a escola; encontra-se dentro e fora dela mesma, de uma forma individual e coletiva. Individual

na perspectiva do professor em seu isolamento como indivíduo prefeito da sala de aula, e coletivamente em suas relações profissionais e pessoais com alunos, com outros professores e com comunidade.

Não sendo exatamente um trabalho em que os cargos e salários são disputados entre os docentes, tem-se outros tipos de relacionamentos que apresentam alguma forma de concorrência. Normalmente, a disputa acontece de forma indireta, em que cada professor se apresenta para o aluno com o intuito de cativá-lo para sua disciplina. Além disso, uma hierarquia não estabelecida acontece entre as disciplinas, em uma determinada disciplina que, por exemplo, reprova mais ou é mais cobrada nos vestibulares para esta ou aquela carreira, o que acaba criando grupos afins dentro do ambiente coletivo de trabalho. Tal fato pode ser observado, por exemplo, com a disciplina de matemática, que pesa o estigma de ser uma das disciplinas mais difíceis e de grande reprovação no Ensino Médio. Ainda na matemática, no estado de Minas Gerais, por exemplo, faz parte do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação) como uma das responsáveis, juntamente com Português, pelo posicionamento da escola em um ranque nacional e como critério meritocrático de premiação remuneratória dos professores²⁷.

Segundo Tardif e Lessard (2005), podem-se observar as seguintes características da natureza dual da organização do trabalho escolar:

- Sua forte dimensão interativa;
- Com os alunos, a tarefa exige a capacidade de adaptar rapidamente as condutas de todos ao programa de ação do professor;
- O trabalho dos professores possui um caráter altamente normativo;
- Observa-se um papel maior exercido pela estruturação da linguagem simbólica das situações;
- A responsabilidade profissional do professor diante dos alunos;
- Tarefas múltiplas e interligadas.

(TARDIF; LESSARD, 2005, p. 201).

Esse conjunto de obrigações e exigências torna, assim, o trabalho docente cotidiano complexo, dinâmico e fluido, uma vez que o aluno não pode ser comparado a uma matéria inerte, pois necessita de interações personalizadas. O professor também precisa estar atento aos reflexos de temperamento social, evolução tecnológica, estado de saúde, quadro social,

²⁷ Conforme será descrito no próximo capítulo.

entre outros aspectos de seus alunos, para dar andamento à sua atividade dentro de sala de aula.

Outro aspecto importante é que no trabalho cotidiano, as formas de colaboração entre os professores revelam-se um tanto quanto ínfimas. Alguns diferentes fatores podem favorecer ou facilitar o trabalho em equipe ou a colaboração, mas também há alguns capazes de dificultar essa colaboração. Esses fatores são estabelecidos de acordo com o tamanho do estabelecimento escolar, a organização física dos locais de trabalho, a estabilidade do grupo de professores, a qualidade das relações pessoais na escola, a existência do projeto coletivo na escola, uma filosofia orientada para o trabalho de equipe e projetos coletivos, dentre outros.

Os conteúdos escolares, na maioria das vezes, principalmente no Ensino Médio, são tratados de forma linear e acumulativa, quase estáticos – enquanto que ensinar deveria ter interatividade e ser dinâmico – ou seja, repetir, retomar, redizer, rever, voltar atrás, dar voltas para que o aluno consiga caminhar dentro dos conteúdos apresentados. A interatividade se caracteriza com um ponto importante no trabalho do professor, pois, o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e desenvolver as interações com os alunos, percebendo os avanços, as tensões, os desafios e os limites dos alunos.

Em decorrência disso é necessária, por parte dos professores, uma boa gestão do tempo. Entretanto, é difícil dissociar o currículo real da gestão da classe e das atividades normativas ligadas à socialização dos alunos. Cada dia na sala de aula, o professor tem o dilema de ter que avançar nos conteúdos prescritos e, ao mesmo tempo, não avançar para dar o tempo necessário de aprendizagem de cada aluno ou de cada turma, as táticas surgem para possibilitarem esses momentos de difícil desenrolar.

Os fenômenos propriamente interativos em torno dos quais se estrutura a atividade docente, segundo Tardif e Lessard (2005), são:

- O professor está continuamente no centro da ação em andamento. [...] Ele age de várias maneiras ao mesmo tempo, instaurando diversos tipos de interação com os alunos e/ou o grupo;
- A aula do dia é construída coletivamente pelas interações entre o professor e os alunos, grupo e/ou indivíduo;
- [...] as tramas de ação subjacentes à construção da atividade coletiva;
- Os objetivos do professor durante a ação cobrem um grande número de intenções ou motivos e se referem, ora a regras normativas, ora a regras cognitivas ligadas à maneira de realizar uma tarefa, ora a elementos

afetivos, ora a aspectos fatuais. [...] as interações na sala de aula se regem por diversas finalidades.

(TARDIF; LESSARD, 2005, p. 246).

Assim, os diversos processos interativos constituem as situações escolares cotidianas com os alunos, com os colegas e com a comunidade escolar. As tramas interativas cotidianas entre professores e alunos, professores e professores e professores e comunidade são complexas. A interatividade do trabalho docente não se limita a ações físicas, tampouco a comportamentos materialmente observáveis. Nessa relação de interação, o ritmo de desenvolvimento não pode ser prescrito, medido ou determinado, mas sim interagido com diversos fatores sociais, econômicos, financeiros, psicológicos, etc.

A constituição do ensino relaciona-se aos fatores políticos, sociais, econômicos, éticos, entre outros, e estes avançam fortemente nas constituições de metas educacionais, normalmente, não levando em consideração a experiência que os professores possuem. Nesta cadeia de eventos, o professor é colocado apenas como um mero “operário” que executa uma determinada tarefa. Seria necessário dar ouvidos às experiências que os docentes possuem na construção do planejamento escolar em função de um currículo real e próximo das diversas realidades sociais deste país. Cada aluno, cada escola, possui um tempo de aprendizagem próprio, suas motivações, seus interesses e muitos outros aspectos determinam os seus tempos de aprendizagem. Neste verdadeiro isolamento, o professor tem que se aprimorar e perceber qual o momento de seguir com o programa e qual o momento de uma revisão ou retomada, sempre tendo em mente as prescrições a serem cumpridas durante o período letivo e, quase sempre, com muito pouco ou nenhum reconhecimento de suas capacidades e experiências.

Dessa forma, os professores atuantes necessitam desenvolver uma profunda aprendizagem cognitiva e profissional, aprender e ensinar de uma maneira inusitada e muito diferente de como aprenderam, com novas determinações de suas atividades, cada vez mais influenciados externamente, seja por governos, seja pelo mercado, seja pela sociedade (HARGREAVES, 2001).

Cabe aos governos desenvolverem um sistema público de educação social com condições de trabalho, salários e tecnologias para que o Brasil consiga acompanhar o crescimento exponencial de tecnologias e recursos. É impossível para o professorado, em sua grande maioria da rede pública, se engajar de forma plena e estruturada,

Como catalisadores de sociedades informacionais bem sucedidas, professores devem, portanto ser capazes de construir um tipo especial de profissionalismo. Isso não pode ser o profissionalismo de antigamente onde professores tinham autonomia para ensinar em caminhos que eles desejam, ou que eram mais familiares a eles. Ao contrário, isso deve ser como eu e outros descrevemos como um novo profissionalismo (HARGREAVES, 2001 p. 9)²⁸ (tradução nossa).

No entanto, na contramão desta posição, encontra-se o docente que ainda não possui uma série de quesitos de reconhecimento de sua profissão, de valorização de seu trabalho nem das condições do trabalho desenvolvido dentro e fora de sala da aula. Tudo isso culmina no desprestígio da profissão docente. A ação dos sujeitos participantes dos processos de ensino e aprendizagem é relegada ao segundo plano e professores, alunos e comunidade são vistos como meros destinatários de políticas centralizadas.

As condições de trabalho que os docentes do estado de Minas Gerais enfrentam não se distanciam das apresentadas nesse capítulo, no entanto, as prescrições e regulações de seu trabalho acabam por contribuir de forma diferenciada na conformidade de criação e uso de táticas de sobrevivência em seu cotidiano escolar. Assim, no próximo capítulo, apresenta-se como a escola pública mineira está constituída em termos de suas prescrições e normatizações.

²⁸ As catalysts for informational societies successful, teachers must therefore be able to build a special kind of professionalism. This can not be the professionalism of old where teachers had autonomy to teach in ways they desire, or that were more familiar to them. Rather, it should be as I and others describe as a new professionalism.

CAPÍTULO III – AS ATIVIDADES PRESCRITAS E A REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Neste capítulo serão apresentadas formas de prescrições em dois níveis diferentes e concomitantes, sendo elas, as prescrições estaduais e as prescrições que a escola apresenta para seus professores. As prescrições estaduais se apresentam por intermédio do Estatuto do Servidor Público Estadual e das diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), apresentadas em ambiente virtual. As prescrições da escola são apresentadas pela coordenação pedagógica da escola para a qual o professor prestou concurso ou foi designado.

A apresentação destas prescrições contextualiza a pesquisa e é o ponto de influência na determinação das atividades docentes e são, a partir delas, que os professores desenvolvem e utilizam táticas de sobrevivência em seu dia a dia escolar na conduta de suas turmas heterogêneas, tanto em condições socioeconômicas, quanto em condições de aprendizado.

3.1 Uma sinopse da situação da carreira docente em Minas Gerais

Dentro da sala de aula, o professor é o responsável pela conduta e ações desenvolvidas na classe. A ordem das interações depende fundamentalmente de sua própria iniciativa e de sua capacidade de gerir regras da organização, de transformar e readaptar as regras na condução da aula. Os professores sempre foram um corpo de executantes que, como tal, nem sempre são chamados a participar da construção de projetos educacionais, da definição dos saberes necessários para a formação dos alunos, na determinação do número de alunos por salas, entre outros temas. Para contornar essa ausência, é evidente o surgimento de “táticas” no cumprimento das normas prescritas pelo estado e pela escola.

Abstraindo-se dos conceitos apresentados por Skovsmose (2005) para a área educacional como um todo, também se pode perceber essa bipolaridade na qual o professor é um executor de tarefas e apenas consumidor de teoria que se depara. O conhecimento,

independente de onde venha a ser aplicado, desenvolvido ou transmitido, traz consigo incertezas de sua aplicação. A simples execução de teorias educacionais pode levar tanto para o desenvolvimento do aluno buscando ou o integrando ao mundo globalizado, como para um abismo no qual o aluno se exclui, se esconde e se desestimula para com o aprendizado, passando a fazer parte de um gueto de excluídos.

Skovsmose (2005), discute os conceitos de globalização e guetorização:

[...] globalização significa conhecer diferentes culturas, tradições e lugares. Globalização significa um privilégio por se poder ser um cidadão do mundo. A guetorização, por sua vez, significa exatamente o contrário. Ela significa estar impedido de se mudar. Pessoas guetorizadas são pessoas imobilizadas. A questão é que, simplesmente, essas pessoas não são necessárias (SKOVSMOSE, 2005, p. 125).

E ainda,

O gueto moderno poderia ser considerado como um local de despejo de pessoas que não têm qualquer papel a desempenhar na economia informacional. Não há necessidade de seus trabalhos e nem de suas demandas ou necessidades. Elas seriam pessoas descartáveis (SKOVSMOSE, 2005, p. 125).

O autor apresenta um estudo de como a matemática pode ser encarada no mundo globalizado e no surgimento dos guetos globais, ou hiperguetos. Esse autor discorre sobre os dois lados que a matemática assume nesse processo de globalização ou segregação e, baseando-se em contradições do Iluminismo, aponta lados opostos em que a matemática pode estar servindo tanto como ciência para a efetiva evolução social, como também ciência de características alienadoras e degradantes da sociedade.

Os professores, quando se deparam com a globalização que acontece mais em função das necessidades de mercado, das políticas, das indústrias e dos negócios, colocam-se em uma rota de choque com o que é apresentado como um dos pressupostos da educação: diminuir as diferenças econômicas e sociais entre as classes.

Os conhecimentos e informações tratados e transmitidos pelos professores mineiros são regidos pelos planos de curso que a SEE-MG coloca à disposição em seu portal virtual. No entanto, tais conhecimentos e informações, que como se mostrou são ditados por interesses externos aos educacionais, são elementos de suma importância na economia informacional (HARGREAVES, 2001), porém os resultados que esta economia gera são

referidos apenas como bons ou ruins (SKOVSMOSE, 2005), não se preocupando com o seu aprendizado e aplicabilidade na vida do aluno. Dever-se-ia preocupar-se com os processos universais de exclusão que a globalização está apresentando.

Pode-se determinar o universo de aplicação do trabalho docente, na perspectiva de Machado (2007) como sendo de mobilização integral em diferentes e diferenciados ambientes, com sujeitos isolados, com ações conjuntas, promovendo aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de capacidades, com diferentes instâncias superiores, sendo que para conseguir isso são utilizados diferentes instrumentos sociais. Nesse universo, é perceptível que a prescrição das atividades docentes transite em esferas subjetivas e diferenciadas, quase que particulares a cada professor, a cada sala de aula e a cada aluno, sendo redundante a tentativa de uma via única de aplicação sistemática e abrangente.

De uma maneira informal, pode-se entender que os professores estão sempre expostos a prescrições nas esferas federais, estaduais e municipais. Se, por um lado, as prescrições são necessárias do ponto de vista da organização do trabalho docente, por outro lado, o excesso delas e a sua própria descontinuidade implicam uma sobrecarga de trabalho docente. No Brasil, os professores se perdem em meio a tantos programas de governo para a educação, os quais são sazonais e sem nenhum critério ou participação, de fato, dos educadores. Além disso, isso se agrava porque, conforme, Barreto (2002), o professor no Brasil se vê às voltas com muitas tarefas e vários empregos (diversas escolas) para ter sua renda complementada de maneira digna.

No estado de Minas Gerais, o surgimento de políticas como Choque de Gestão²⁹, que é apresentado com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e reduzir os custos dos servidores públicos, implantando reorganização e modernização dos arranjos institucionais e do modelo de gestão do Estado iniciada no governo de Aécio Neves, alteram as prescrições, conduzem a um processo de meritocracia, com a adoção de uma lógica de prestação de contas das escolas e dos profissionais de educação e achatamento de salários, caracterizando o Estado como regulador e avaliador, métodos esse de uma globalização em instalação.

Em Minas Gerais a gestão por resultados, por meio da avaliação educacional, tem se tornado um instrumento de regulação, sendo os resultados do desempenho dos alunos associados à avaliação da atuação dos

²⁹ O Choque de Gestão, no governo de Antônio Anastasia passou a ser denominado Estado para Resultados, que foi criado por meio da Lei Delegada nº 112, de 25 de janeiro de 2007.

professores e das escolas públicas no Estado. Essa proposta está evidenciada no PMDI³⁰, conforme citado: “aperfeiçoar e consolidar o sistema de avaliação do ensino, visando torná-lo um instrumento efetivo de planejamento, monitoramento e gestão escolar” (AUGUSTO; SARAIVA, 2012, p.28).

Desde sua implantação em 2003, a intenção do governo mineiro com a instituição da avaliação de desempenho por mérito foi passar para o sistema educacional o modelo de relações de trabalho do sistema neoliberal globalizado, em que a produtividade é o fator diferencial de ganhos financeiros. Assim, o governo passou a atribuir maiores ganhos, dentre os critérios descritores de desempenho, àqueles que relacionam a avaliação do desempenho dos professores com os resultados obtidos pelos alunos nos exames internos e externos à escola criados pelo próprio governo, como por exemplo, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)³¹.

Ainda para o estado de Minas Gerais, Augusto e Saraiva (2012) argumentam que,

A própria escola reflete as contradições múltiplas e articulares, inerentes ao sistema em que se insere. Sua forma organizacional adquire os contornos do sistema capitalista, pois reproduz as relações de trabalho próprias deste sistema, o que traz consequências para as relações de trabalho no contexto escolar. Face às inúmeras demandas sociais, as instituições escolares estão, muitas vezes, limitadas em sua capacidade de responder aos fins a que se destinam e às necessidades dos alunos que atendem, considerando as restrições, a que se veem sujeitas, pelo fato de depender de decisões reguladoras dos processos e procedimentos escolares, emanadas dos órgãos gestores (AUGUSTO; SARAIVA, 2012, p. 21).

Isso instaura a necessidade de se construir uma estreita relação entre formação do docente, carreira, salários e condições apropriadas de trabalho como elementos indissociáveis e cada vez mais articulados entre si para se obter uma educação mais justa e igualitária.

As atividades docentes podem ser individuais ou coletivas, e operam através de experiências de diversos tipos, tanto formais quanto informais, contextualizadas na escola. Tais atividades têm a ver com o aprendizado continuado, trata-se de um trajeto que inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática, se relaciona à formação dos professores e opera sobre as pessoas, não sobre os programas. Marcelo e Valliante (2009) afirmam que as atividades docentes são um fenômeno multidimensional, ou seja, está presente em diversas

³⁰ Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado 2011 a 2013 – Gestão para a Cidadania.

³¹ <http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/15115-simave>

esferas do cotidiano escolar, como sala de aula, ambiente familiar, sociedade, entre outros, sendo um processo de aprendizagem não linear e evolutivo, não podendo ser regido por uma norma orgânica rígida e estática.

Nem sempre quando os estudantes não aprendem o equívoco está no processo de ensino e aprendizagem, pode ser que um problema social, familiar ou de relacionamento esteja acontecendo. Inúmeros são os fatores que podem gerar essa falha, estes podem estar nos professores, ou nos estudantes, ou nas escolas, ou no meio social.

No estado de Minas Gerais, segundo Augusto e Saraiva (2012), ainda se enfrentam elevados índices de desigualdade educacional no Ensino Médio, devido às diferenças sociais, econômicas, culturais e geográficas das regiões do estado. Tal falha pode ocasionar ou desencadear, o rompimento do plano pedagógico, sendo necessárias retomadas e novas táticas de ensino. De acordo com Marcelo e Valliante (2009), o desenvolvimento profissional acontece ao longo da vida do docente que, inclusive, possui diferentes oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento docente.

Tanto a carreira como os rendimentos docentes em Minas Gerais estão sujeitos aos planos governamentais. O que se percebe nos dois últimos governos do exercidos pelos representantes do partido PSDB (governadores Aécio Neves, 2003 a 2006 e Antônio Anatasia, 2007 a 2014) foi uma realidade de premiação, aumento de professores designados³² e achatamento salarial vivido pelos docentes do estado, inclusive em forma de lei,

O plano de carreira dos profissionais de magistério da educação básica em Minas Gerais foi implementado, portanto, na primeira gestão do Governador Aécio Neves (2003-2006), com a promulgação da Lei Estadual nº 15.293, de 05 de agosto de 2004 (OLIVEIRA *et al*, 2012, p. 53).

Segundo essa lei 15.293, os professores serão distribuídos e remunerados de acordo com o conjunto de cargos de provimento efetivo agrupados segundo sua natureza e complexidade e estruturados em níveis e graus, escalonados em função do grau de responsabilidade e das atribuições da carreira.

³² São professores do estado de Minas Gerais que ocupam vagas temporárias, sem os direitos previstos no estatuto do servidor público, supostamente até a realização de concurso público para preenchimento dessas vagas.

Em seu artigo 4º, a lei 15.293 apresenta como se dará a classificação para a formação das remunerações:

Art. 4º - A estruturação das carreiras dos Profissionais de Educação Básica tem como fundamentos:

I - a valorização do profissional da educação, observados:

- a) a unicidade do regime jurídico;
- b) a manutenção de sistema permanente de formação continuada, acessível a todo servidor, com vistas ao aperfeiçoamento profissional e à ascensão na carreira;
- c) o estabelecimento de normas e critérios que privilegiem, para fins de promoção e progressão na carreira, o desempenho profissional e a formação continuada do servidor, preponderantemente sobre o seu tempo de serviço;
- d) a remuneração compatível com a complexidade das tarefas atribuídas ao servidor e o nível de responsabilidade dele exigido para desempenhar com eficiência as atribuições do cargo que ocupa;
- e) a evolução do vencimento básico, do grau de responsabilidade e da complexidade de atribuições, de acordo com o grau e o nível em que o servidor esteja posicionado na carreira;

II - a humanização da educação pública, observada a garantia de:

- a) gestão democrática da escola pública;
- b) oferecimento de condições de trabalho adequadas;

III - o atendimento ao Plano Decenal da Educação Pública Estadual e, em cada unidade escolar, aos respectivos planos de desenvolvimento pedagógico e institucional;

IV - a avaliação periódica de desempenho individual como requisito necessário para o desenvolvimento na carreira por meio de promoção e progressão, com valorização do desempenho eficiente das funções atribuídas à respectiva carreira.

(ALMG, 2004)³³

Como se percebe, consta que a remuneração é melhorada com a capacitação continuada, porém, as dificuldades para liberação e fomento para tal são bastante precárias ou quase nulas (OLIVEIRA *et al.*, 2012).

Outro grande problema no estado de Minas Gerais é o elevado número de professores designados, segundo dados da SEE-MG, chega a 47% dos professores, ou seja, professores que se inscrevem para ocuparem vagas como substitutos e sem os privilégios dos professores concursados, conforme apresenta a RESOLUÇÃO SEE Nº 2253, DE 9 DE JANEIRO DE 2013³⁴ (Centro de Referência Virtual - CRV, 2006).

A reorganização do plano de carreira do funcionalismo público do estado de Minas Gerais foi prevista no Programa Choque de Gestão, que apontava claramente a instituição de novas carreiras com base na meritocracia e no incentivo à formação e capacitação contínua do servidor, buscando proporcionar um aumento da eficiência e eficácia das instituições públicas.

³³ Assembleia Legislativa de Minas Gerais

³⁴ Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica do Estado de Minas Gerais.

Com esta proposta de carreira e salário, o que se percebeu foi um achatamento dos níveis salariais e nenhuma valorização dos tempos de serviço, dos estudos de pós-graduação e, inclusive, sem ajuda de custo e licenças para esse fim. Mais da metade dos professores estaduais mineiros (54,5%), entre efetivos e designados, tem remuneração mensal inferior a dois salários mínimos, apenas 45,7% dos efetivos possuem planos de cargos e salários e os salários recebidos pela rede estadual são menores que os das redes municipais de uma forma geral. Como um reflexo desse descaso com os docentes, 43,6% deles possuem jornada de trabalho em mais de uma instituição de ensino, conforme aponta os dados da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (OLIVEIRA *et al.*, 2012), para o estado de Minas Gerais,

[...] reportagens publicadas no jornal *Folha de São Paulo* em 16 de novembro de 2011 demonstrava que Minas Gerais não paga o PSPN³⁵, além de representar um dos piores salários pagos aos docentes no país, embora o estado represente a segunda maior economia do país (OLIVEIRA, 2012, p. 93).

Com todo esse quadro de desincentivo, aumento das responsabilidades e cobranças dos docentes, de forma implícita e subjetiva, surgem táticas variadas que acabam se tornando uma ferramenta cotidiana pelas quais os professores enfrentam e resolvem suas dificuldades diárias. Essas táticas – cuja análise é o foco desta pesquisa – acabam por se tornar uma ferramenta de luta dos docentes contra as precariedades das condições de trabalho, o aumento de suas tarefas, a desvalorização a que são submetidos, entre outros fatores. As atividades prescritas para os docentes de Minas Gerais passam por três etapas de afinamento e ajustes, que são geradoras das táticas de sobrevivência, para, enfim, serem realizadas, recriadas, subjetivadas pelos docentes em seu dia a dia, a saber: o Estatuto do Servidor Público Estadual, as orientações da SEE-MG (incluindo-se aqui o portal virtual) e os Planos Pedagógicos das escolas estaduais.

³⁵ Nota do autor: Piso Salarial Profissional Nacional

3.2 As prescrições e regulações das atividades do trabalho docente no estado de Minas Gerais

O trabalho de professor da rede de ensino estadual de Minas Gerais começa a partir de sua aprovação no concurso público. Para Facci (2004), o concurso para a carreira de magistério é carregado de estresse, pois, apesar da desmotivação e pouco investimento e do relativo baixo salário, existe certa concorrência pelos cargos, uma vez que são poucas as ofertas de concursos desse tipo.

Segundo Oliveira e Vieira (2012), 25,5% dos professores de Minas Gerais se declaram insatisfeitos com os salários recebidos, 87,5% trabalham até 5 horas por semana em atividades extraclases, em uma realidade de 40 ou mais aulas semanais e 73,7% observaram a incorporação de novas funções, atividades e responsabilidades no seu trabalho nos últimos anos. Contudo, há a sedução de se ter um cargo concursado o que implica certa estabilidade profissional (“medo” da demissão) e, ao mesmo tempo, a garantia de uma possível aposentadoria especial e integral com tempo de serviço menor que as demais carreiras da iniciativa privada.

Uma primeira prescrição da atividade dos professores já é apresentada no próprio edital do concurso para o ingresso na carreira de Magistério de Ensino Médio do Estado de Minas Gerais: o Estatuto do Servidor Público Estadual (MINAS GERAIS, 1952). Tal prescrição é apresentada como um conjunto de normas sob a forma da Lei 869/52 a serem aplicadas e cumpridas indistintamente por todo funcionário público estadual.

Depois de vencida a etapa do concurso e tendo sido aprovado, aparece uma segunda prescrição das atividades para o professor através dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) apresentados pela Secretaria de Estado de Educação - MG (SEE-MG, 2008), que constituem as diretrizes para os docentes do ensino público estadual de Minas Gerais e que estão disponibilizadas *on-line* no site da Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG, 2008). Finalmente, devidamente empossado, a escola na qual irá assumir o cargo apresenta ao professor as orientações pedagógicas que deverão ser norteadoras das atividades docentes no exercício de sua profissão dentro e fora da sala de aula.

Vale ressaltar que todas as três formas de atividades prescritas para o docente não são concorrentes, mas complementares entre si, ou seja, parte-se de uma prescrição bastante genérica e ampla, o Estatuto do Servidor Público; em seguida, são apresentadas as diretrizes gerais fornecidas pela SEE-MG, através dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) (CRV, 2006), até se atingir o refinamento necessário ao dia a dia do cotidiano escolar com as orientações pedagógicas de cada instituição de ensino.

Nas próximas seções, apresentam-se as prescrições do trabalho docente da rede estadual de Minas Gerais na figura do Estatuto do Servidor Público, as prescrições da SEE-MG, o Centro de Referência Virtual do Professor (portal virtual) e o Plano Pedagógico da escola onde os professores colaboradores dessa pesquisa lecionam.

3.2.1 A atividade prescrita pelo Governo Estadual de Minas Gerais para o docente do Ensino Médio

A lei 869 de 05 de julho de 1952 dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais que regulamenta os atos e as ações dos funcionários. Em seu artigo 1º tem-se:

Art. 1º - Esta lei regula as condições do provimento dos cargos públicos, os direitos e as vantagens, os deveres e responsabilidades dos funcionários civis do Estado.

Parágrafo único - As suas disposições aplicam-se igualmente ao Ministério Público e ao Magistério (MINAS GERAIS, 1952, p. 1).

Esta Lei foi promulgada pelo então Governador do estado Juscelino Kubitschek de Oliveira e sua última atualização ocorreu em 14 de novembro de 2005. É composta por 295 artigos, distribuídos em 09 Títulos, sendo estes compostos por capítulos e seções. Tal lei é de caráter amplo, possuindo apenas alguns artigos específicos, porém, de uma forma muito geral, para a carreira de magistério, sendo eles: Art. 80 - § 3º, Art. 108 - § 7º, Art. 149, Art. 281 e Art. 290.

O Estatuto é bastante abrangente e, portanto, muito genérico, não contemplando diretamente as atividades do dia a dia do cotidiano escolar do professor. A conduta mais específica para o docente é apresentada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) através dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC), referenciados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) determinados pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Centro de Referência Virtual do Professor (CRV, 2006) e pelas orientações pedagógicas da escola em que o professor trabalha, que são apresentados nas próximas seções.

3.2.2 Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio em Minas Gerais

O documento produzido pela SEE-MG denominado Conteúdos Básicos Comuns (CBC) tem como referência as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+, 2006) que estabelecem as diretrizes do ensino médio.

A Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio, encaminha para os professores o documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente (PCN+, 2006, *sn*).

Os PCN+ foram elaborados dividindo seus conteúdos em três eixos de conhecimento:

- **Volume 1:** Linguagem, Códigos e suas Tecnologias;
- **Volume 2:** Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias;
- **Volume 3:** Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Assim, os CBC também seguem este modelo. A seguir, apresentaremos como está estruturado o CBC e o que a SEE-MG espera do professor de Ensino Médio no desenvolvimento de suas atividades docentes dentro e fora da sala de aula.

Conteúdos Básicos Comuns (CBC) da SEE-MG

As prescrições apresentadas pelo CBC são muito próximas dos objetivos pretendidos pelo PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), sendo este obrigatório para a rede pública e opcional na rede particular. Os CBC (CRV, 2006) indicam que houve a participação efetiva dos professores da rede estadual no seu desenvolvimento,

[...] foi desenvolvido processo de discussão e elaboração de novo projeto curricular para as escolas estaduais de ensino médio, do qual participaram professores representando 256 escolas. Paralelamente, esses professores participaram da elaboração de módulos didáticos ajustados às novas propostas de cada disciplina do currículo. No total, foram elaborados 48 módulos didáticos e 8 propostas curriculares (CRV, 2006, p. 11).

Nesse sentido, a SEE-MG, em parceria com os professores, elaborou uma proposta curricular padrão para a conduta das atividades dos professores para todas as escolas estaduais mineiras. O objetivo deste documento, chamado de Conteúdos Básicos Comuns (CBC), está apresentado a seguir:

Este é o escopo central desta proposta de transformação do Ensino Médio. Não constitui uma proposta de intervenção modernizadora ou reformadora da escola de ensino médio existente. **O objetivo é mais ambicioso. O ponto de partida desta proposta requer uma mudança na forma de se pensar a educação escolar.** O que aqui se assume é a necessidade de organizar a educação escolar para além do papel de mediadora entre objetivos pragmáticos circunscritos nas esferas das continuidades de estudos preparatórios e as exigências de domínio de saberes escolares adequados à realização de concursos vestibulares ou mesmo para inserção no mercado de trabalho. **O que aqui se persegue é a produção de um desenho de escola que cumpra o papel de continuidade formativa do ser humano, no caso dos jovens, e de seu desenvolvimento, aqui incluindo necessariamente sua formação como cidadão, ética, profissional, científica e técnica.** E que seja demarcada a convicção de que tais desenvolvimentos se submetam à ideia de desenvolvimento humano como pressuposto e suporte para qualquer projeto educativo³⁶ (SEE-MG, 2008, p. sn).

Esta proposta está estruturada para abranger o ensino regular, a educação de jovens e adultos e os projetos de aceleração de estudos. Assim, os CBC foram divididos em Ciclos: Ensino Fundamental I do 1º ao 5º, Ensino Fundamental II do 6º ao 9º e do Ensino Médio.

³⁶ Destaques do pesquisador

Nesse trabalho foi abordado apenas o CBC para o ensino médio, como já justificado anteriormente.

A implantação do CBC nas escolas conta com sistemas de apoio ao professor que inclui cursos de capacitação e o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV, 2006), acessado através do portal da Secretaria de Estado e Educação (SEE-MG, 2008). No CRV estão disponíveis as orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas, vídeos educacionais, etc. Com isso, a SEE-MG disponibiliza o material como subsídio para a elaboração dos planos de aula dos professores. Além disso, fornece aos professores recursos didáticos de qualidade para orientação de seu trabalho. A SEE-MG criou esta ferramenta para nortear e auxiliar a conduta do professor em sala de aula, com prescrições detalhadas e padronizadas para as mais diversas áreas e situações.

Nesse sentido, podem-se perceber no CBC aspectos relacionados ao trabalho docente de professores em início de carreira e com os professores com mais anos de docência. Para o professor em início de carreira, o portal apresenta uma descrição detalhada de conteúdo, procedimentos envolvendo situações em sala de aula e formas de condução das aulas. Mas, para os professores com maior experiência em sala de aula, tal portal apresenta-se como uma ferramenta muito usada em certos períodos, tais como início de ano, elaboração de exercícios e provas.

Outro fator muito peculiar que se nota nesse sistema do portal virtual que rege todos os passos a serem executados pelos professores é a operabilidade de um sistema panótico (virtual) sugerido por Foucault (2001), que constata que a sua singularidade reside na existência do desvio diante a norma. E assim, para "normalizar" o sujeito moderno, foram desenvolvidos mecanismos e dispositivos de vigilância, capazes de interiorizar a culpa e causar no indivíduo remorsos pelos seus atos. Porém, de forma virtual no portal, tal sistema se apresenta nas relações de poder e as instituições governamentais, no qual se analisa o poder disciplinar nas escolas, apresentando as formas de pensamento como relação de poder que geram coerção e imposição. Nesse caso, cada professor tem uma prescrição virtual, acessada por qualquer pessoa (pais, alunos, etc.) e serve como linha de conduta e andamento curricular da cada disciplina a cada aula. No entanto, as particularidades de cada aluno, turma ou escola são simplesmente desconsideradas.

Na seção a seguir será apresentado o portal virtual do Centro de Referência Virtual do Professor (CRV, 2006) disponibilizado pela SEE-MG como forma de padronização das atividades curriculares das escolas estaduais de Minas Gerais.

3.2.3 Centro de Referência Virtual do Professor (CRV)

Para que se possa buscar e entender as táticas que os professores entrevistados nesse trabalho desenvolvem e utilizam em seu cotidiano escolar, pode-se tomar como um ponto de partida ou referência às prescrições elaboradas e disponibilizadas no CRV pela SEE-MG.

Para que se pudesse compreender a dimensão, o funcionamento e a estrutura do portal virtual disponibilizado pela SEE-MG, fez-se uma “viagem” aos domínios do portal na figura de um professor fictício. Em alguns pontos, o portal é bastante prático e em outros nem tanto. A partir de agora, apresenta-se a visão que se teve no estudo dessa ferramenta computacional e levantam-se algumas questões que suscitaram decorrentes da consulta ao portal. Vale esclarecer, porém, que não é objetivo nessa pesquisa responder tais questões, mas sim levantar reflexões a respeito delas.

O conceito do portal

De certa forma, o conceito de portal virtual educacional é tratado como um ambiente virtual de integração de informações e sistemas, páginas navegáveis e interativas na Internet, fornecendo ao usuário acesso a um conteúdo muito diversificado e com uma grande variedade de tipos, além dos serviços educacionais, que podem ser acessados de computadores pessoais, *tablets* ou *smartphones* a qualquer momento ou lugar, de forma interativa, simples, segura, confiável e individualizada³⁷,

O CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR - CRV é um portal educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Esse portal oferece recursos de apoio ao professor para o planejamento, execução e avaliação das suas atividades de ensino na Educação Básica.

³⁷ Definição do próprio pesquisador

O CRV oferece informações contextualizadas sobre conteúdos e métodos de ensino das disciplinas da Educação Básica, assim como ferramentas para a troca de experiências pedagógicas e trabalho colaborativo através do *Fórum de Discussão* e do *Sistema de Troca de Recursos Educacionais (STR)*.

O CRV favorece a formação continuada do educador ampliando a sua capacidade de utilização das novas tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem (SEE-MG, 2008, sn). (grifos do autor)

Segundo Souza e Machado (2009),

Os portais educacionais se propõem a facilitar a busca por informações nas diversas fontes disponíveis, a tornar mais ágeis os mecanismos de tomada de decisão e a contribuir com a geração de maior produtividade dos processos administrativos e pedagógicos (SOUZA; MACHADO, 2009, p. 71).

No entanto, para que um portal virtual apresentado como ferramenta de auxílio pedagógico seja incorporado ao cotidiano docente, existe a necessidade das suas ferramentas básicas: o computador e a rede de internet banda larga. Dessa forma, já se podem apresentar alguns importantes empecilhos para a “popularização” do portal, ou seja, docentes que não possuem qualificação de nível elementar no que se refere à utilização do computador e seus periféricos, domínio de programas e comandos ainda que básicos da informática, computador e acesso à internet, que acaba por se tornar um gasto financeiro, nem sempre suportado pelos baixos salários pagos aos professores da rede estadual de Minas Gerais e, portanto, não conseguem ter acesso aos recursos disponibilizados no portal. Ornelas *et. al.* (2008), ao estudarem o envolvimento de um grupo de professores de regiões diferentes de Minas Gerais com o uso do portal CRV, observaram:

Chamou-nos a atenção a diversidade dos professores. Enquanto algumas turmas tinham pessoas ativas, com uma formação de mediana a boa e procurando melhorar, outras tinham professores com sérias dificuldades e outros com um desânimo visível (ORNELAS *et al.*, 2008, p. 8).

Dessa forma, o acesso ao portal passa tanto por questões técnicas quanto de conhecimento específicos necessários ao profissional da educação.

Constituem os princípios do portal virtual (CRV, 2006):

- O compromisso com a pesquisa, a discussão e a avaliação de diferentes estratégias educacionais, privilegiando aquelas que incorporam conceitos atuais sobre os processos de cognição e o uso das novas tecnologias da informação e comunicação;

- O desenvolvimento de metodologias e materiais didáticos que imprimam novo dinamismo aos processos de ensino e aprendizagem tanto no âmbito presencial como a distância;
- A formação de gerações de educadores conscientes da importância da interface entre educação e comunicação para o desenvolvimento de sua criatividade e seu constante aperfeiçoamento;
- A redução das desigualdades regionais em relação às condições de ensino, possibilitando a todos os educadores o acesso aos mesmos recursos didáticos.

(CRV, 2006, *sn*)

A iniciativa desse portal é subsidiada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), no seu Art. 87, § 3º, Inciso III, que estabelece: “[...] cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá, dentre outras atribuições, realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”.

Como os professores utilizam o portal

O estudo e entendimento da funcionalidade da utilização do portal se deram juntamente com a colaboração do professor entrevistado na pesquisa para acesso à área restrita do site. Iniciou-se com a exploração do site, seu *layout* e os recursos nele disponibilizados. Percebe-se que o portal está dividido em três eixos principais de interesse: Currículo; Biblioteca virtual e SIMAVE/PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar, sendo que para ter acesso a essa última é preciso ter um cadastro junto à SEE-MG.

Pode-se, a princípio, observar a funcionalidade quase mecânica do portal. À esquerda estão as áreas de acesso aos internautas e somente a SIMAVE/PAAE é de acesso exclusivo para professores da rede estadual. As demais abas são abertas e cada uma abre alguns submenus.

As informações contidas nas demais áreas da página são de caráter informativo/administrativo.

Figura 1 - Página inicial do portal virtual do professor - SEE-MG

Centro de Referência Virtual do Professor

Acessibilidade A+ A- A ↻

Inicial Institucional Cadastro Contato Dúvidas Frequentes Mapa do Site SEEMG Busca: OK

E.E. Miguel Laterza

Participe !!! Escolas Anteriores

REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO

Dedicado ao Mestre: “ ANA CRISTINA DE AZEVEDO BATISTA ”

Anteriores

Veja mais no CRV

| | | |
|------------------------------|--------------------------|----------------------|
| PEAS Juventude | Museu Virtual | Acelerar para Vencer |
| Alfabetização no Tempo Certo | Escola em Tempo Integral | Simave |
| Pílulas da Ciência | Perfil Artístico | |

Para aprender e ensinar |

12/9/2014 - O que é diabetes?
Inicie uma conversa com a turma perguntando se conhecem alguém com diabetes. Em seguida, proponha alguns questionamentos para eles. O que é diabetes? Como é diagnosticada? Quais os sintomas?

12/9/2014 - 12ª Semana de Ação Mundial 2014: direito à educação inclusiva
Por uma escola e um mundo para todos...

29/8/2014 - Clarice Lispector para crianças
Antes de iniciar as leituras, apresente a sequência de trabalho. Explique os motivos que a justificam, a escolha da autora e dos livros que serão compartilhados...

29/8/2014 - Uma viagem pelos sentidos
Comece perguntando aos alunos o que eles sabem sobre o corpo humano. Ouça-os e, assim que terminarem, faça algumas perguntas: "Por que algumas pessoas espirram ao olhar para o Sol?..."

27/8/2014 - Malhação na escola com conhecimento
A garotada aprende sobre grupos musculares com aparelhos de ginástica alternativos

21/8/2014 - Como funciona a reciclagem de computadores?
O lixo eletrônico é um dos grandes problemas da atualidade mas pode ser reciclado.

Interações na Web

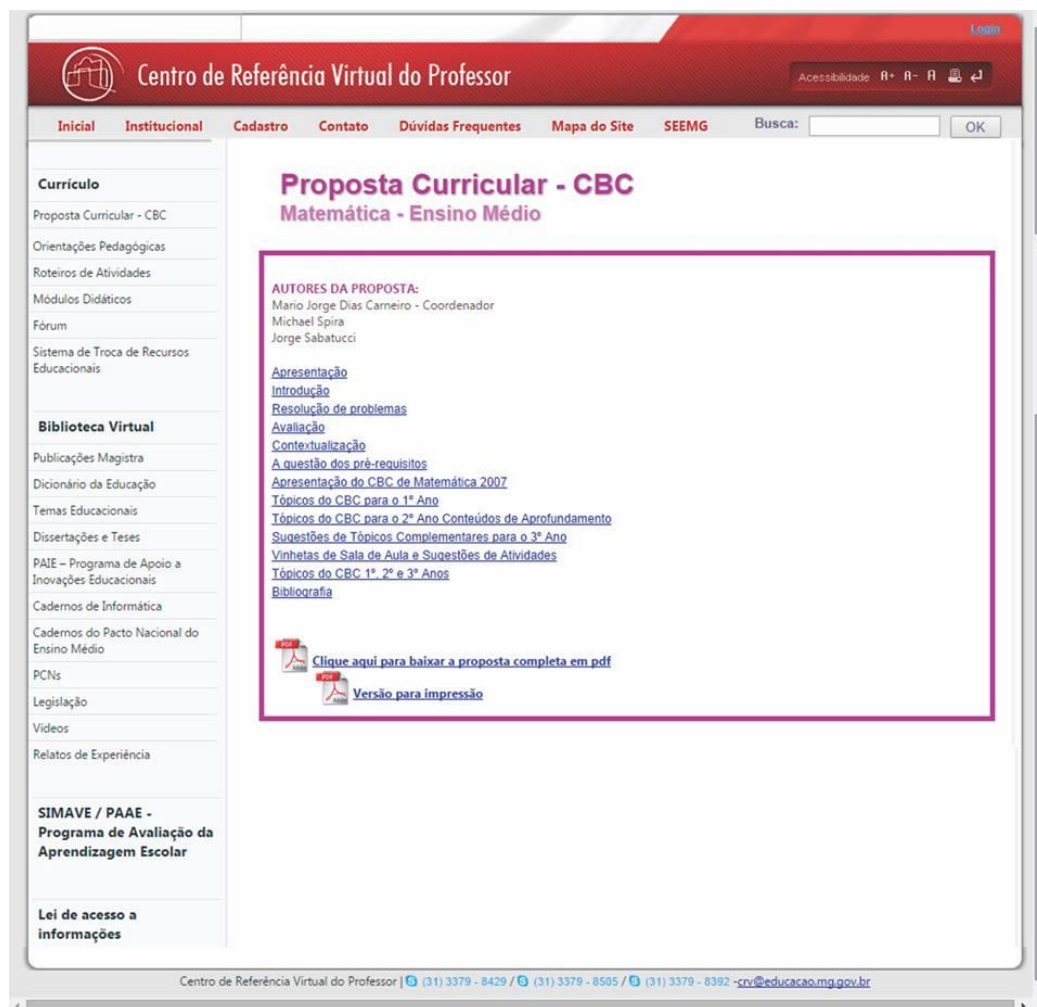
- Universidade das Crianças
- Portal do Professor
- TV Escola
- Cursos de Idiomas
- Olimpiadas
- Projeto Matemática Multimídia
- Museus
- Datas Comemorativas
- Objetos de Aprendizagem
- Outros Links

Centro de Referência Virtual do Professor | (31) 3379 - 8429 / (31) 3379 - 8505 / (31) 3379 - 8392 - crv@educacao.mg.gov.br

Fonte: CRV (2006, sn)

Como exemplo, ao se entrar na aba “Proposta curricular – CBC”, “Médio” e “Matemática” optem-se a seguinte página:

Figura 2 - Proposta do CBC para a disciplina de matemática



Fonte: CRV (2006, sn)

Nesta figura, há a apresentação da proposta do CBC para o professor de matemática, contendo desde uma contextualização até bibliografia que poderia ser usada ou consultada em suas aulas.

Na área de navegação de currículo encontram-se os seguintes itens disponibilizados: Proposta Curricular, Orientações Pedagógicas, Roteiro de Atividades, Módulos Didáticos, Fórum e Sistema de Troca de Recursos Educacionais.

Como exemplo, na aba da Proposta Curricular – CBC tem-se os caminhos que os usuários podem percorrer:

Figura 3 - Proposta Curricular – CBC

The screenshot displays the website interface for the Centro de Referência Virtual do Professor. The main navigation bar includes links for Inicial, Institucional, Cadastro, Contato, Dúvidas Frequentes, Mapa do Site, and SEEMG. A search bar is located on the right. The left sidebar contains a menu with categories like Currículo, Biblioteca Virtual, and SIMAVE / PAAE. The main content area shows a dropdown menu for 'Currículo' with options such as Fundamental - Ciclos, Fundamental 6º ao 9º, Médio (highlighted), and Reinventando. Below this, there is a list of subjects: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática, Química, and Sociologia. The right sidebar features buttons for Atlas Web, Magistra, Eventos, Modalidades & Temáticas, Portal do Servidor, and Progestão. The bottom of the page contains contact information for the Centro de Referência Virtual do Professor.

Fonte: CRV (2006, sn)

Basicamente, o eixo currículo pode ser utilizado pelos professores em seu dia a dia, pois apresentam as justificativas legais da implantação do portal, distribuição dos conteúdos disciplinares para cada um dos anos do ensino médio, orientações pedagógicas, roteiros de atividades e avaliações a serem trabalhadas em sala de aula, etc. Uma estranheza causada – uma vez que, de certa forma, não se pode determinar o fazer pedagógico de cada professor – foi ao estudar a página de **Vinhetas de Sala de Aula**, onde é sugerida aos docentes uma “cartilha” de situações, conduta e evolução de cada atividade, como exemplo, o destaque a seguir:

Apresentamos a seguir algumas situações de sala de aula que podem sugerir estratégias para o ensino de alguns tópicos. O objetivo é, com o tempo, agregar sugestões provenientes dos professores e disponibilizá-las no CRV.

Análise Combinatória

Uma aula de Análise Combinatória deve enfatizar a resolução de problemas; a parte teórica é praticamente inexistente. Problemas com contextualização geométrica podem ser acompanhados da confecção dos objetos que satisfazem as condições pedidas e que envolvam um número pequeno de casos. Como exemplos, citamos as maneiras de colorir um mapa simples com cores distintas, o número de diagonais de um polígono regular, maneiras de colorir um cubo com cores distintas ou usando apenas duas cores. Pode-se estimular a listagem de situações pequenas de modo atraente, enfatizando aspectos de simetria e boa diagramação. Como exemplo, citamos número de maneiras de colocar bolas em caixas, comissões que se podem fazer com um dado número de pessoas (CRV, 2006).

Na área de navegação da biblioteca encontram-se os seguintes itens disponibilizados: Diário da Educação, Temas Educacionais, Dissertações e Teses, Programa de Apoio a Inovações Educacionais, Cadernos de Informática, Cadernos do Pacto Nacional do Ensino Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Legislação, Vídeos e Relatos de Experiências. Assim como no de currículo, cada um desses itens direciona para uma nova área do portal. Para acesso desses itens não há nenhuma restrição, podendo ser acessado por qualquer pessoa, sendo ela cadastrada ou não junto à SEE-MG.

Figura 4 - Biblioteca Virtual

The screenshot shows the 'Centro de Referência Virtual do Professor' website. The header includes the logo and navigation links: Inicial, Institucional, Cadastro, Contato, Dúvidas Frequentes, Mapa do Site, SEEMG, and a search bar. The left sidebar contains a 'Curriculo' menu and a 'Biblioteca Virtual' menu with a dropdown for 'Dissertações e Teses'. The main content area features a featured article 'REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO' by E.E. Miguel Laterza, a quote by Ana Cristina de Azevedo Batista, and a list of recent articles with dates and titles. The right sidebar contains various interactive buttons and links like 'Atlas Web', 'Magistra', and 'Portal do Servidor'.

Fonte: CRV (2006, sn)

A área “Biblioteca Virtual” é de consulta para estudos dos professores e qualquer outro usuário do portal. Uma característica decepcionante que se destacou durante o estudo do portal foi a quantidade mínima de teses e dissertações disponíveis nesta biblioteca, na época de consulta (21/11/2012) constava apenas uma dissertação. Já os artigos apresentam-se em uma quantidade elevada, com conteúdos sobre temas vinculados e de interesse educacional. Dos itens apresentados na biblioteca virtual, estranhou-se o que direcionava os usuários que, teoricamente, são docentes, a uma área extremamente técnica: aos Cadernos de Informática.

No tópico Cadernos de Informática são disponibilizados aos usuários páginas sobre introdução de informática, montagem e manutenção de computadores, multimídia, programação JAVA, CAD (do inglês: *computer aided design* - desenho assistido por computador), banco de dados, sistema operacional LINUX, computação gráfica, ilustração digital e construção de *WEB SITES*. Cada um desses tópicos abre uma apostila de um curso que é usado para a formação em Informática de professores e alunos das Escolas Estaduais de Minas Gerais. No entanto, o conteúdo ali apresentado é de um curso superior de Computação (gráfica ou de gerenciamento de informação). Cabe aqui colocar as seguintes perguntas: estes conteúdos se relacionam com o objetivo de aprendizagem? O professor tem que se aprofundar em conteúdos tão específicos para atuar em ensino a Nível Médio? O que os gestores do portal pretendiam com um conteúdo tão específico e fora do currículo dos docentes do Ensino Médio?

Na área destinada exclusivamente aos professores cadastrados da rede estadual de Minas Gerais, aparecem os seguintes tópicos de acesso: PAAE, provas *on-line*, SIMAVE, avaliações, Oficinas, FAQ, publicações, equipe e contato. Na área SIMAVE/PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar somente professores cadastrados da rede estadual tem acesso. Nessa foi necessário que um dos professores colaboradores usasse sua senha e *login* para acesso, por este motivo, foi usado um recurso computacional para encobrir tais dados, assim como a o nome da escola, garantindo o anonimato do professor.

Figura 5. PAAE/SIMAVE (Área restrita)

UBERABA

OK

Esqueci minha senha | Cadastre-se

PAAE
PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

[PAAE](#)
[Prova On-Line](#)
[SIMAVE](#)
[Avaliações](#)
[Oficinas](#)
[FAQ](#)
[Publicações](#)
[Equipe](#)
[Contato](#)

Novo PAAE | O PAAE está de cara nova. Acesse, navegue e dê a sua sugestão! [FALE CONOSCO](#)

O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE foi criado para as escolas da rede estadual de Minas Gerais. Pioneiro no Brasil, sua concepção pedagógica, traduzida para um sistema *on-line*, possibilita agilidade na aplicação de provas e rapidez na obtenção de dados diagnósticos. Seu objetivo é identificar necessidades imediatas de intervenção pedagógica.

O PAAE é suporte didático para gestores e professores. Seus resultados viabilizam a gestão curricular orientada pelo estágio de desenvolvimento dos alunos e pelo Conteúdo Básico Comum – CBC. As escolas geram provas utilizando as ferramentas do Banco de Itens, formado por questões objetivas, diferenciadas em três níveis de dificuldade e vinculadas aos tópicos/habilidades que devem ser ensinados pelas escolas e aprendidos pelos alunos.

O Programa fornece, portanto, dados diagnósticos da aprendizagem escolar para subsidiar o planejamento do ensino e suas intervenções pedagógicas.

[Clique aqui para se cadastrar no sistema](#)

Suporte Técnico
 (31) 3491-6470 (31) 3441-6323
 (31) 3443-6539 (31) 3492-3238
 Horário de atendimento: 07:00 às 18:00 hs
 suporte@institutoavallar.org.br

Galeria de Imagens
 [Grid of 9 images showing classroom activities and school events]

Fale Conosco
 Sua SRE
 Sua Escola
 Município
 Nome
 E-mail
 Assunto
 Mensagem
 Enviar cópia do e-mail para mim
 Enviar cópia para outro e-mail
 Enviar

Fonte: CRV (2006, sn)

Na figura anterior temos a página principal da área restrita aos professores da SEE-MG. Buscou-se realizar uma navegação em alguns de seus tópicos para melhor entendimento de seu funcionamento. A primeira aba a ser explorada foi a de PAAE,

Figura 6 - PAAE

PAAE

Banco de Itens
Objetivos e Finalidades
Apropriação dos Resultados
Histórico

Avaliar para aprender!

A proposta pedagógica do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE é fazer com que os padrões curriculares sejam consolidados e proporcionem uma formação plena a todos os alunos, assegurando a cada um a educação de qualidade.

O PAAE articula continuamente avaliação e currículo: as provas são estruturadas com itens que oferecem informações diagnósticas referenciadas no Conteúdo Básico Comum – CBC, o que propicia aos professores planejar intervenções pedagógicas personalizadas.

A agilidade para avaliar, analisar resultados e planejar intervenções específicas para os estudantes é possível graças à modernidade tecnológica do sistema on-line do Banco de Itens. O PAAE incorporou os recursos da internet e informática, inovação que corresponde à nova realidade da juventude e seus interesses.

Fonte: CRV (2006, sn)

De forma muito parecida com o CRV, tem-se abas que permitem ao professor consultar e interagir com diversos assuntos.

Outra aba de navegação importante é a do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação Pública) que leva o professor a se manter informado a respeito de conteúdos e datas das provas que são aplicadas por órgãos externos à escola e, como dito anteriormente, fazem parte de um processo meritocrático do governo mineiro.

Figura 7- SIMAVE

SIMAVE

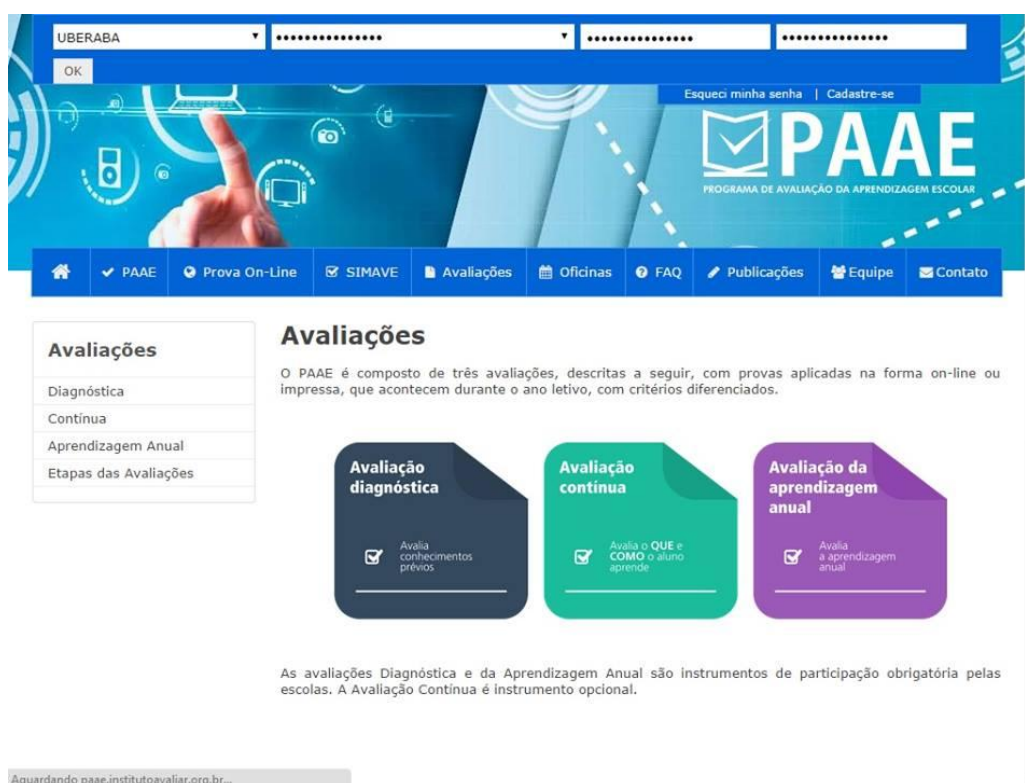
O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE foi criado com o objetivo de fazer diagnósticos para entender as muitas dimensões do sistema público de educação do nosso estado e buscar seu aperfeiçoamento e eficácia. Sua função é desenvolver programas de avaliação integrados, cujos resultados evidenciem as necessidades de planejamento e ação nos diferentes níveis e momentos: da sala de aula, da escola e do sistema; da ação docente, da gestão escolar e das políticas públicas para a educação; do nível de aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos do Ensino Fundamental e Médio.

O SIMAVE desenvolve atualmente os programas:

Fonte: CRV (2006, sn)

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica disponibiliza ao professor os tipos de avaliações que deverão ser aplicadas aos alunos e suas respectivas datas. Pode-se notar, neste ponto do site, a forte presença prescritiva do governo mineiro, normatizando e determinando as formas de avaliação a serem implantadas.

Figura 8 - Avaliações



Fonte: CRV (2006, sn)

De uma forma mais operacional, têm-se as oficinas que acabam por se constituírem como um banco de dados de questões onde todos os professores são incentivados a publicar suas questões de provas, de trabalhos ou de exercícios. Para os professores em início de carreira passa a ser uma ferramenta de grande suporte para suas primeiras experiências em sala de aula.

No entanto, como mostrado no mapa a seguir (figura 9), ainda é baixo o número de municípios cujos professores já aderiram e cadastraram seus trabalhos.

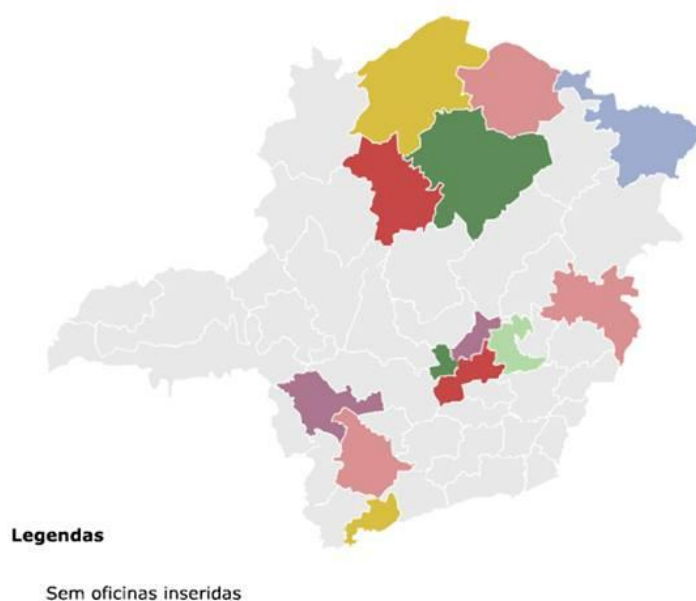
Figura 9 - Oficinas em andamento



Oficina de análise e elaboração de questões de múltipla escolha

O objetivo das oficinas é capacitar os professores da rede estadual para desenvolver habilidades de elaboração de itens/questões para as avaliações escolares. Nas oficinas são desenvolvidas atividades de análise crítica, elaboração e revisão de itens/questões.

O material disponível nesse espaço é de livre acesso para todos os professores que tenham interesse em obter mais informações sobre esse trabalho.



Fonte: CRV (2006, sn)

Por fim, apresenta-se a aba de publicações e, como se nota, ainda é reduzido o número de publicações no portal. Nem sempre é possível ao professor condições para desenvolver projetos e pesquisas que possam ser disponibilizadas no portal.

Figura 10 – Publicações



Fonte: CRV (2006, sn)

Neste tópico são disponibilizados fóruns de discussão sobre temas de interesses comuns em que cada professor poderia apresentar ou cadastrar seus projetos e experiências para serem discutidos e compartilhados.

Aspectos positivos e negativos do portal

Sem o menor questionamento, nota-se que o portal apresenta um discurso no sentido de se ter um novo perfil profissional docente, com características de uma predisposição a aprender continuamente e colaborativamente em processos escolares, tanto dentro como fora da escola, buscando seu desenvolvimento e da sociedade. Para se alcançar e superar tais desafios, os docentes poderão desenvolver seus recursos nas áreas tecnológicas, na qual o portal está disponível,

Em meio ao apogeu das TICs [Tecnologias da Informação e Comunicação], os portais educacionais apresentam-se como ferramentas indispensáveis ao enfrentamento dessa complexa demanda que envolve numerosas dificuldades e amplas frentes de atuação. Nessa perspectiva, a formação docente continuada é apresentada como uma das principais motivações e

justificativas para o surgimento de portais educacionais, fenômeno que vem crescendo expressivamente em iniciativas e em raio de influência (SOUZA; MACHADO, 2009, p. 71).

Na concepção de Souza e Machado (2009), o portal foi elaborado com a função de contribuir para o desenvolvimento docente, disponibilizando ferramentas que podem enriquecer o conteúdo desenvolvido em sala de aula pelo professor. Os autores consideram fundamental a maneira e frequência com que o professor irá recorrer ao portal, viabilizando a caracterização deste como mais um mecanismo ou estratégia utilizado pela SEE-MG na formação continuada do professorado e melhoria da qualidade de ensino.

Entende-se também que o portal virtual evidencia, de forma bem estratégica, parte da política educacional almejada pelo sistema de ensino do estado de Minas Gerais e poderia vir a ser uma diretriz para a preparação em concursos para a carreira de magistério, uma vez que tal portal é de livre acesso.

Todo conteúdo curricular de cada um dos anos da Educação Básica é disponibilizado minuciosamente e instantaneamente para todos os professores, coordenadores pedagógicos, diretores, alunos, pais de alunos e comunidade em geral.

E, por fim, sendo Minas Gerais composta por “várias Minas”, a ferramenta disponível pela SEE-MG consegue distribuir as informações, as orientações e as discussões para todas as regiões do estado com a mesma amplitude, velocidade e conteúdo.

No entanto, não são somente pontos positivos que se percebe no portal. Muitos são os ajustes a serem feitos, principalmente no que se refere aos professores e às escolas. Uma primeira impressão que se tem do portal é o afastamento ou distanciamento entre os seus gestores e o seu objetivo principal. Neste ponto, deve-se questionar sobre o que esses gestores sabem sobre o perfil, interesses e preferências dos usuários quanto a conteúdos oferecidos, ferramentas, aplicabilidade e serviços disponibilizados nele; das incorporações das tecnologias digitais aos processos escolares e como os professores poderiam ser contemplados com os recursos necessários de *hardware*; da avaliação que esses usuários fazem quanto ao uso e da qualidade dos portais; como serão realizadas as mudanças que deverão ocorrer no perfil de formação dos docentes e em suas práticas profissionais a partir desse acesso? Outra questão é: como a autonomia e o protagonismo docentes são mantidos frente às prescrições presentes no portal?

Também é necessário analisar as carências e necessidades específicas das equipes responsáveis pela gestão do portal no que diz respeito às inovações gerenciais para a melhoria da eficiência, eficácia e efetividade das estratégias de formação continuada do docente. Além disso, seria viável a discussão sobre a necessidade de desenvolvimento de uma cultura de trabalho colaborativo virtual nos processos educacionais escolares e no meio social no qual as escolas desenvolvem suas atividades. Outra necessidade é a de se questionar: como estão sendo realizadas as interações, as proposições de projetos e os conteúdos presentes no portal, pela equipe gestora? Afinal, há uma expectativa que essa equipe seja capaz de interagir com os professores a fim de subsidiar o trabalho docente com vistas à formação continuada e colaborativa do professor.

Ao se navegar pelo portal, ficam evidenciadas duas constatações: o conteúdo apresentado pelo próprio portal é extremamente volumoso e diversificado, sendo necessário dedicação, tempo e conhecimento para se obter uma utilização adequada. Como apresentado nas seções anteriores, os professores da rede estadual de Minas Gerais estão sobrecarregados de aulas, com mais de um turno de 20 horas semanais e, em muitos casos, em mais de uma escola para conseguirem uma suficiência econômica digna, assim não há tempo, recurso financeiro, nem disposições física e mental para a dedicação que o portal requer. A outra constatação é uma consequência direta da Lei de Diretrizes e Bases do Ministério da Educação, que proporcionou um enorme conteúdo apresentado pelo CBC.

E como ponto de maior destaque, as condições estruturais e pedagógicas diferenciadas em cada uma das escolas nas diversas regiões do estado, onde em algumas escolas, como as rurais e as do Vale do Jequitinhonha, não possuem recursos físicos que facilitem ao professor a utilização e participação efetiva no portal. Assim, mesmo com ações e iniciativas como esta, muito se tem que aplicar na melhoria das escolas públicas de Minas Gerais, não apenas na educação dos estudantes, mas, sobretudo, na capacitação e disponibilização de recursos financeiros e físicos aos docentes.

Para complementar o CRV, cada escola possui o seu plano pedagógico que corre paralelamente ao proposto pelo portal, sendo este um ajuste às características regionais de cada escola. Na próxima seção, será abordado o que a escola espera, de fato, de seu professor dentro e fora de sala de aula no seu cotidiano, orientado pelo plano pedagógico da escola na qual o professor foi empossado.

Para a SEE-MG o portal tem o objetivo de ser utilizado por toda a comunidade escolar. O que se pode questionar é: os inúmeros professores do estado de Minas Gerais possuem as mesmas condições de acesso e de conhecimento para uso do portal? As condições de trabalho docente possibilitam esse uso? Os professores entrevistados discutem esses aspectos que serão analisados no capítulo 5.

3.2.4 Orientações pedagógicas: O dia a dia do professor

Nesta seção, serão descritas as atividades docentes prescritas pelo Projeto Político Pedagógico da escola onde os professores entrevistados trabalham, na cidade de Araxá - MG. O projeto é gestado pela comunidade escolar tomando como referência as orientações pedagógicas da secretaria de estado de educação de Minas Gerais, regional Uberaba, MG³⁸. Tais prescrições vêm a acrescentar maior afinamento das atividades docentes dentro e fora da sala de aula propostas pelo CBC e compatíveis com a região do Triângulo Mineiro. Esses afinamentos surgiram da necessidade de respeitar os regionalismos do estado de Minas Gerais, no qual a cidade de Araxá se inclui, cujas prescrições foram normatizadas pelo Órgão Colegiado da referida escola e aprovado pela secretaria de estado de educação regional de Uberaba, MG, sendo nomeadas como Orientações Pedagógicas de 2012 para o Professorado.

Nessas orientações pedagógicas, é proposto ao professor o desenvolvimento de um trabalho pedagógico continuado, que envolva uma avaliação sistemática e permanente. O documento define posturas comuns a serem adotadas e servem como base de orientação para os professores, respeitando as diferenças e flexibilizando a sistemática de aula, ocorrendo, ainda, adaptações sempre que houver a necessidade. Nesse projeto estão definidas as normas de pontuação e os respectivos trabalhos e avaliações que podem e devem ser aplicados na composição da nota; como deverá ocorrer e quem tem direito à recuperação periódica e paralela; como o professor poderá aplicar os estudos orientados presenciais; a orientação ao professor de como poderão ser encaminhados os estudos independentes do período de férias.

³⁸ Como a cidade de Araxá não possui secretaria de estado de educação, as escolas estaduais do estão sob coordenação da secretaria cidade de Uberaba.

O professor é orientado a cumprir todas essas determinações durante o ano letivo, assim como todo o trabalho envolvido de acompanhamento, avaliação e retorno de notas para cada um de seus alunos.

Vale ressaltar aqui que cada classe, na escola onde os professores colaboradores lecionam, possui uma média de 40 alunos e que cada professor trabalha, no mínimo, em 04 classes. O projeto pedagógico não contempla as especificidades da escola no sentido da grande quantidade e heterogeneidade de alunos nas turmas e a quantidade de turmas que os professores da escola possuem. É importante destacar, também, que não é referenciada nesse plano pedagógico a utilização do Portal Virtual do Professor, o que mostra um distanciamento entre a SEE-MG e suas secretarias regionais. Na elaboração deste documento os professores são consultados e podem apresentar seus argumentos e sugestões junto à comissão responsável pela elaboração do Projeto Pedagógico.

Além dessas prescrições, existe ainda o Regimento Interno que regulariza a conduta, os direitos e deveres da comunidade escolar, cuja análise procurou focar na figura do professor. Tal regimento é espelhado no estatuto do servidor público do Estado de Minas Gerais, sendo praticamente uma cópia resumida com os artigos que se referem ao servidor docente.

Nessas orientações pedagógicas é proposto ao professor o desenvolvimento de um trabalho pedagógico continuado, que envolva uma avaliação sistemática e permanente. Tal projeto pedagógico define posturas comuns a serem adotadas por todos os professores da escola. Ao professor, é determinada a importância de se cumprir todas essas orientações durante o ano letivo, assim como todo o trabalho envolvido de acompanhamento, avaliação e retorno para cada um de seus alunos.

Além destas prescrições existe ainda uma normatização interna de conduta que determinam os direitos e deveres que cada docente tem que respeitar.

Dos direitos

Os docentes poderão participar, votar e serem votados nos órgãos colegiados; serem tratados com urbanidade³⁹; participarem da elaboração da Proposta Pedagógica da escola; liberdade de manifestação e igualdade de tratamento e crescimento dentro da instituição;

³⁹ Urbanidade é o mesmo que civilidade, cortesia, delicadeza, fineza. (fonte: dicionário Aurélio)

igualdade no acesso às oportunidades de crescimento profissional e intelectual; sigilo nos processos e documentos administrativos.

Dos deveres

Neste caso, existem os deveres comuns aos docentes e técnicos administrativos e os exclusivos dos docentes.

São deveres **comuns**: assiduidade; pontualidade; discricção; urbanidade; lealdade às instituições constitucionais e administrativas a que servir; observância das normas legais e regulamentares; obediência às ordens superiores; levar ao conhecimento das autoridades superiores irregularidades de que tiver ciência em razão do cargo; zelar pela economia e conservação do material que lhe for confiado; providenciar que esteja sempre em ordem no assentamento individual a sua declaração de família; atender prontamente às requisições e para a defesa da Fazenda Pública e à expedição das certidões requeridas para a defesa de direito; atender aos servidores, alunos e comunidade escolar pronta e adequadamente; ter disciplina, ser justo e honesto no desempenho de suas funções; ser ágil na prestação de contas de suas atividades; aperfeiçoar o processo de comunicação e contato com o público; participar a cortesia e a urbanidade nas relações do serviço público e respeitar a capacidade e as limitações individuais dos usuários do serviço público, sem qualquer espécie de preconceito ou distinção de raça, sexo, nacionalidade, cor, idade, religião, preferência política, posição social e quaisquer outras formas de discriminação; resistir às pressões de superiores hierárquicos, de contratantes, interessados e outros que visem a obter quaisquer favores, benesses ou vantagens indevidas, em decorrência de ações ilegais ou imorais, denunciando sua prática; manter limpo e em perfeita ordem o local de trabalho; participar dos movimentos e estudos que se relacionem com a melhoria do exercício de suas funções, tendo por escopo a realização do bem comum; apresentar-se ao trabalho com vestimentas adequadas ao exercício da função; manter-se atualizado com as instruções, as normas de serviço e a legislação pertinentes ao órgão onde exerce suas funções; facilitar as atividades de fiscalização pelos órgãos de controle; exercer a função, o poder ou a autoridade de acordo com as exigências da administração pública, vedado o exercício contrário ao interesse público; observar os princípios e valores da ética pública.

São deveres **exclusivos dos docentes**: comparecer às atividades do planejamento do ensino dentro da programação escolar; comparecer às atividades escolares com pontualidade necessária ao desenvolvimento do trabalho; participar de reuniões e comissões para as quais tenha sido convocado; tratar com urbanidade e isenção os colegas de trabalho; respeitar a hierarquia administrativa e pedagógica em suas atitudes, atividades e reivindicações; zelar pelo patrimônio da escola, particularmente de sua área de atuação, preocupando-se pela conservação de bens e pelo bom uso do material colocado a sua disposição; guardar sigilo sobre assuntos reservados que envolvam ou possam envolver pessoas e autoridades nos planos administrativos e pedagógicos; zelar pelo bom nome da unidade de ensino dentro e fora dela; desenvolver suas atividades de acordo com a programação aprovada e empenhando-se pela constante qualificação aos processos ensino–aprendizagem; promover a avaliação constante do processo de aprendizagem de acordo com o sistema adotado; comunicar ao superior imediato qualquer irregularidade na atuação ou comportamento do aluno, no âmbito de suas atividades; cooperar com os superiores imediatos na solução de problemas da administração da escola; qualificar-se permanentemente com vistas à melhoria constante de seu desempenho como profissional e como educador; apresentar nos prazos hábeis toda a escrita escolar sobre sua responsabilidade; participar de atividades de caráter cívico, social e cultural promovidos pelo seu setor de trabalho; ministrar de acordo com o horário do estabelecimento, cumprindo o número de dias letivos fixados pela legislação vigente, registrando, no diário de classe, a matéria lecionada e a frequência do aluno; respeitar a diferença individual do aluno, considerando as possibilidades e limitações de cada um, mantendo-o participante durante os períodos de aula; manter a disciplina de sala e fora dela; desenvolver o espírito de cooperação e solidariedade, integrando-se na vida da escola e da comunidade; manter eficiência do ensino da área e/ou turma específica de sua atuação; elaborar planejamento – de curso, de unidade e de aula – para sua disciplina e/ou turma, com apoio do pessoal técnico-pedagógico, adotando a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; atender a família do aluno quando for solicitado.

Por meio desses documentos que normatizam o trabalho docente, busca-se estabelecer uma análise a partir do ponto de vista de dois professores que atuam na escola estadual de Minas Gerais com vistas a identificar as táticas que são desenvolvidas e utilizadas frente a estas prescrições.

No próximo capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos de pesquisa, com destaque para os procedimentos de produção e análise de dados.

CAPÍTULO IV - DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A construção de uma pesquisa envolve várias etapas: estudo do tema a ser pesquisado, olhares para outros autores, busca dos dados e, finalmente, análise destes. O conjunto de processos utilizados para investigar e referenciar a análise dos dados necessários para esta tese foi produzido em uma abordagem de pesquisa qualitativa e entrevistas semiestruturadas.

Nesta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa entendendo que esta possibilita um aprofundamento e uma descrição sistemática de um universo específico que é a rede pública estadual da cidade de Araxá- MG, sob a ótica de dois professores. Nesse sentido, buscamos investigar: *quais são as táticas desenvolvidas e utilizadas por professores de Ensino Médio da rede pública de Minas Gerais frente às prescrições, regulações e os desafios do cotidiano escolar*. Buscam-se os indícios dessas táticas nas entrevistas realizadas com os professores em confronto com as prescrições e regulações do trabalho docente. Tem-se por objetivos (1) investigar as táticas de professores do Ensino Médio da rede pública estadual de Minas Gerais frente às prescrições e/ou regulações e desafios do cotidiano escolar; (2) investigar como as táticas são desenvolvidas e utilizadas nas prescrições e regulações do trabalho docente desses professores, tanto no interior quanto fora da sala de aula.

Para tanto, foram realizadas entrevistas com dois professores da educação básica, que lecionam a disciplina de Matemática para o Ensino Médio. As entrevistas aconteceram em tempos distintos para os professores, porém, com o mesmo tema. As técnicas e instrumentos de produção de dados foram desenvolvidos com base na cooperação entre pesquisador e participantes. Considerou-se, também, o uso de um aparato computacional para registro e transcrição das entrevistas, como suporte para a produção de dados, o envolvimento direto dos sujeitos neste estudo, a experiência participativa diferenciada na relação sujeito-objeto da pesquisa. Os procedimentos de produção de dados compuseram-se da observação direta do pesquisador, pesquisa documental em fontes convencionais e eletrônicas, realização de entrevistas semiestruturadas com os professores e a utilização do ambiente virtual do portal CRV disponível no site da SEE-MG (2008).

A investigação das condições de trabalho dos dois professores colaboradores da rede estadual entrevistados torna-se, então, o ponto fundamental desta pesquisa para tentar

responder os questionamentos iniciais desta tese e alcançar seus objetivos. O foco esteve centrado em identificar as táticas que os professores entrevistados desenvolvem e utilizam frente às prescrições e normatizações das tarefas desenvolvidas em seu dia a dia, buscando perceber suas angústias, desejos, limitações sociais e financeiras, suas percepções quanto a sua constituição docente e sobre as atividades prescritas e as atividades efetivamente realizadas em sala de aula presentes no conteúdo das entrevistas.

Para isso, foram abordados como eixos das entrevistas os seguintes temas:

- Tempo de magistério;
- Motivação para entrar na carreira;
- As atuais condições de trabalho que estão submetidos;
- Relacionamento entre atividade prescrita e atividade realizada no dia a dia de sala de aula;
- Qualidade de vida social, econômica e cultural;
- Utilização das ferramentas virtuais oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais através do portal Centro de Referência Virtual do Professor (CRV).

De posse desses dados, foi realizada uma análise qualitativa para se buscar evidenciar as táticas que os professores colaboradores desenvolvem e utilizam em seu cotidiano escolar frente às prescrições, às normatizações e aos eventos cotidianos dentro e fora de sala de aula.

Nas seções seguintes, serão apresentados os procedimentos da pesquisa que possibilitaram a realização das entrevistas, assim como teceremos as justificativas para a característica qualitativa da pesquisa, seus sujeitos, local, objetivos, o contexto da pesquisa e o desenvolvimento das entrevistas.

4.1 A pesquisa que se realiza com a pessoa do outro – a relação de alteridade entre pesquisador e pesquisados

Nos trabalhos apresentados por Mikhail Bakhtin⁴⁰ no campo da linguagem humana, com a abordagem do significado e do sentido dos enunciados, se apresenta uma forma de pesquisa em que pesquisador e pesquisado acabam por interagirem um sobre o outro. Não há uma pesquisa neutra, em que o pesquisador não se posicione e se redimensione. Para Bakhtin (1997), a pesquisa pode ser considerada como uma relação entre sujeitos (pesquisador e pesquisados), portanto, seu desenvolvimento é dialógico (RIBEIRO, 2006) e está sempre em constante movimento, inacabada como a própria característica humana, que se altera juntamente com as mudanças que ocorrem no quadro histórico-cultural em que as ações humanas se desenvolvem e se transformam.

De acordo com Bakhtin (2003), o exercício da fala deve ser observado em sociedade sempre na sua interação entre as pessoas, pois o significado da palavra é mensurável, mas seu sentido está intrinsecamente ligado ao meio em que a palavra é dita. O enunciado não pode ser tratado com um signo, pois para que esse enunciado exista tem que haver o anunciante (aquele que fala ou escreve) e o receptor (o ouvinte, o leitor), devendo ocorrer em um tempo e local específicos e únicos, histórica e culturalmente particulares.

No olhar bakhtiniano, a pesquisa desenvolvida em fontes textuais coloca o homem como responsável pela significação e sentido do texto, ou seja, se encontra o texto onde se procura o homem. Assim o pesquisador tem que compreender o texto para encontrar o sentido do outro (homem), é fundamental que o pesquisador interprete as compreensões do outro em suas falas, escrituras e gestos (do outro). A produção deste material escrito acontece em contextos historicamente situados e determinados pelos fatores socioculturais em que ambos vivem, cada um com seus valores e experiências. Segundo Bakhtin (2003), o estudo do ser humano deve, portanto, ser realizado em toda a sua plenitude de especificidades como ser

⁴⁰ Mikhail Mikhailovich Bakhtin pensador russo que nasceu em 1895 na cidade provincial de Orel, Rússia e morreu em 1975, na capital, Moscou. Dentre várias de suas obras se destaca para este trabalho de Tese a relação da linguagem como sistema dialógico entre pesquisador e pesquisado.

falante, pensante e produtor de texto. Assim, a construção e a organização do conhecimento só tem sentido se desenvolvida conjuntamente com o outro, criando-se alteridade na pesquisa.

Nesse contexto, o pesquisador necessita tomar para si a palavra do outro, ocupar-se do lugar do outro para compreender a palavra social do outro. Não sendo pesquisador e pesquisado objetos, o desenvolvimento de uma relação dialógica é o ponto comum do desenvolvimento de uma pesquisa na abordagem histórico-cultural. É necessária a interação entre os interlocutores, pois ambos – pesquisador e pesquisado – necessitam se constituir como sujeitos interativos com a participação e responsabilidade conjunta do desenvolvimento da pesquisa. Assim, esse encontro dos sujeitos envolvidos na pesquisa é transformado em um encontro dialógico, passando da simples explicação para a compreensão do ser.

Esse processo compreensivo bakhtiniano supõe duas consciências, dois sujeitos que se interpenetram e se alteram mutuamente. O pesquisador tem possibilidades de aprender, se transformar e se ressignificar durante o processo de pesquisa. O mesmo acontece com o pesquisado, que, não sendo coisa, mas sujeito, tem também oportunidade de refletir, aprender e se transformar no transcorrer da pesquisa (FREITAS, 2010, p. 17).

Nessa pesquisa, busca-se na palavra e na narrativa alheia a compreensão do que dizem os entrevistados, sem a máscara da autoridade de pesquisador. O intercâmbio de experiências vividas e narradas permite uma transformação dos sujeitos e dos “mundos” de cada sujeito, mergulhando as palavras nas experiências e resgatando os movimentos de racionalidade e subjetividade de cada entrevista/entrevistado. Existe, ainda, a concordância de não haver uma versão única, literal dos fatos narrados, mas múltiplas leituras que advêm de significações ambientadas e inacabadas, com perspectivas mutantes dentro de cada contexto histórico-cultural. Isso significa que a cada nova (re)leitura desta pesquisa, novas e fascinantes abordagens poderão ser obtidas de acordo com o novo leitor, com suas particularidades, sejam elas acadêmicas, sociais, entre outras, de forma subjetiva e inviolável. Nesse constante esforço de transformar a narrativa alheia em um corpo pessoal, coloca-se a criatividade de cada pesquisador em ação. Mais uma vez, busca-se a utilização das metáforas de Michel de Certeau (1998) para que a cada novo estudo dessa pesquisa se consiga trazer um novo questionamento, uma nova conclusão.

Para Barreto (2002), a linguagem passa, portanto, a se constituir em um lugar de interação entre seus interlocutores, sendo essa matéria e o próprio instrumento do trabalho em

que os sujeitos e a linguagem se interpretam e se constituem, produzindo sentidos que podem se inscrever ou se reescrever no processo discursivo de cada formação histórico-cultural.

Para caracterizar esta pesquisa dentro da perspectiva histórico-cultural, nos apoiamos nos pressupostos de Schuchter e Bruno (2010):

- A fonte de dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto.
- As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.
- O processo de produção de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.
- A ênfase da atividade do pesquisado situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.
- O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar histórico-cultural no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.
- O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa.

(SCHUCHTER; BRUNO, 2010, p. 77)

A entrevista dentro da abordagem histórico-cultural assume característica de alteridade, na qual pesquisador e pesquisado desenvolvem uma relação entre sujeitos com posicionamentos pessoais servindo como condutor do discurso. Esta exige a participação ativa de ambos no processo da entrevista/pesquisa. Tal entrevista é considerada como produtora de linguagem, com mútua compreensão, ou seja, a cada diálogo se espera uma ação responsiva dos sujeitos, o que faz com que o pesquisador se oriente para o outro (entrevistado). Dessa forma, são provocados diálogos, tensões, confrontos e discordâncias levando os participantes a pensar e repensar seus posicionamentos. De acordo com Freitas (2007), a entrevista é,

assim, caracterizada como dialógica, pois ambos os sujeitos se relacionam, cada um resgatando suas experiências históricas e culturais, construindo sentidos para os textos produzidos.

4.2 A escolha pela pesquisa qualitativa

Destaca-se a justificativa da utilização da pesquisa qualitativa baseada em Flick (2009), definida como,

A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. [...] os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 20).

Dessa maneira, os instrumentos desenvolvidos e utilizados para a produção de dados, o tipo de análise a serem realizados, os objetos e os objetivos de estudo caracterizam a pesquisa qualitativa.

Este trabalho baseia-se, fundamentalmente, em uma interação de um momento social, em que os professores entrevistados e o próprio pesquisador trocam suas ideias e perspectivas. A mudança de “lugares”, o aproveitamento dos momentos gerados de forma exclusiva nas entrevistas e os pontos de interseção e discórdia são de uma singularidade extrema. Dessa forma, com todo este potencial de fatos e acontecimentos a pesquisa qualitativa se evidenciou como sendo o “par perfeito” para se conseguir traduzir e abordar na análise as opiniões dos sujeitos envolvidos, os contrapontos e as colocações destes, pois os sentidos e significados das entrelinhas das entrevistas puderam ser revelados, misturando a olhar do pesquisador com o olhar dos professores pesquisados. As inferências produzidas tornam-se, então, reveladoras dos sentimentos, necessidades, discordâncias e angústias apropriadas pelo autor de seus entrevistados.

Com tamanha abrangência de experiências vividas particularmente por esses dois professores, a pesquisa qualitativa passa a ter sua relevância evidenciada no estudo das

relações dos momentos sociais apresentados nos discursos obtidos. Neste trabalho, é importante esclarecer que as entrevistas apontam para individualidades pormenorizadas das condições de trabalho que estes professores vivenciam em seu dia a dia de sala de aula e se engajam, nesse contexto, de maneira quase que imperceptível, construindo cada um, um universo exclusivo e, ao mesmo tempo, entrelaçado entre suas duas realidades. Esta singularidade por si só justificou a escolha desta perspectiva de abordagem metodológica.

Encontram-se nas entrevistas destes professores termos locais, temporais e situacionais inerentes ao momento histórico-cultural vivido por eles, colocando-se em evidência seus anseios, vontades, decepções e esperanças, tão particulares que não poderiam ser encontrados em nenhuma outra narrativa. Seus estilos de vidas e padrões convencionados ou não são, de certa forma, revelados e destacados em seu lugar social, apresentam um pequeno recorte dos modos sociais deles. Desta forma, segundo Flick (2009, p. 21) “[...] não podemos partir de teorias e testá-las, faz-se necessário a percepção e colocação dos momentos de sensibilidade para a abordagem dos contextos sociais envolvidos”.

Nas entrevistas realizadas, percebe-se que não se tem causa e efeito, ou seja, não se pode determinar que uma pergunta fosse nos levar a uma resposta, mas sim a uma experiência particular e única. Revela-se uma dinâmica nos fenômenos observados que não permitem uma classificação por frequência, distribuição ou qualquer outro parâmetro mensurável. É clara a influência entre autor e entrevistados, havendo sempre posicionamentos, reposicionamentos e, principalmente, novas descobertas. A subjetividade faz parte do contexto, sua presença é tão marcante que, em determinados pontos das entrevistas, a conduz, decorre daí a natureza da entrevista ser semiestruturada,

Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mais sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana (FLICK, 2009, p. 24).

As entrevistas, portanto, se mostram reveladoras do que os professores dizem sobre as táticas que eles desenvolvem e utilizam em seus cotidianos escolares, suas condições de trabalho, suas percepções sobre sua situação docente e isso tudo é concebido na prática do seu trabalho em contextos de sala de aula, no exercício da docência. Ambos os professores possuem uma experiência de docência acumulada que lhes possibilita falar “de dentro da sala de aula”, e não em uma situação experimental “de laboratório”. Pode-se, então, apresentar

alguns aspectos essenciais da pesquisa qualitativa. Considera-se que as entrevistas nos possibilitam novas indagações, que consistem nas escolhas adequadas dos métodos e teorias que complementem o estudo desenvolvido; a presença de diferentes perspectivas que possibilitam diferentes análises; na constante reflexão dos envolvidos; na produção de conhecimentos; e as perspectivas a serem alcançadas pelos participantes e suas diversidades.

4.3 Sujeitos e escola da pesquisa

Tanto o local em que os professores desenvolvem suas atividades docentes dentro e fora de sala, como cada um dos professores colaboradores desta pesquisa possuem suas particularidades, sejam elas profissionais ou pessoais. É nesse sentido que se apresenta nesta tese os docentes entrevistados e a escola em que trabalham, a fim de se perceber as nuances de diversidades entre eles, seja em termos profissionais, pessoais e suas questões de gênero.

4.3.1 Apresentando os professores colaboradores

Para o desenvolvimento deste trabalho foram escolhidos dois professores de Matemática da rede estadual de Ensino Médio da cidade de Araxá no estado de Minas Gerais, ambos com mais de 20 anos de magistério e que já tivessem trabalhado em esferas educacionais diferentes, sendo estas caracterizadas por estabelecimento educacional público ou privado. O objetivo era que, durante a trajetória de cada professor, estes tivessem a experiência em escolas de realidades diferentes a fim de que pudessem avaliar, se possível, e se reposicionarem frente a uma possível diferença de qualidade de ensino. Os professores escolhidos são um do sexo masculino e outro do sexo feminino. Tal escolha de gênero se deu para que o pesquisador pudesse buscar ou estabelecer como poderia ser o desenvolvimento e

utilização das táticas de sobrevivência para professores de sexo diferentes, verificando se tais táticas se distanciam ou convergem para pontos comuns em determinados contextos.

A escolha desses critérios também se deu em decorrência da hipótese pesquisada nesta tese para o cumprimento das prescrições e normas da escola, verificando se os professores desenvolvem e utilizam táticas de sobrevivência em seus contextos escolares e se suas táticas podem ser diferentes, subjetivas e até desenvolvidas pelo grupo de professores. Além disso, as condições de trabalho da professora poderiam ter características peculiares e diferenciadas da condição de trabalho do professor, levando cada um a desenvolver táticas específicas e diferentes para a mesma estratégia ou prescrição.

A partir desse ponto, apresenta-se cada um dos professores entrevistados aproveitando seus próprios depoimentos nas entrevistas. Esta sistemática é para tornar a apresentação dos entrevistados menos formal, como a colocação de apenas um currículo, e mais informal buscando também o que não está impresso nos currículos e sim nas trajetórias de vida de cada um desses docentes.

A seguir a apresentação do professor,

Eu sou de uma família de quatro irmãos, sou o mais novo, uma família pobre, porém com poucas dificuldades no âmbito geral. Família do pai trabalhador que sempre acudiu nas horas necessárias. Por ser o irmão mais novo tive um pouco mais de privilégios que meus irmãos. Eu estudei em escola particular, tive esta oportunidade de estudar em algumas escolas particulares, mas também em escolas públicas, me formei num curso técnico em química a nível de segundo grau, onde me levou a trabalhar na indústria nessa área, na antiga Arafertil⁴¹ em Araxá [atualmente Vale]. Por surgir algumas oportunidades e também por necessidade de crescer eu fui fazer um curso superior e escolhi o de matemática. [...] eu fiz meu curso superior na antiga FAFI, hoje ela é Uniaraxá, com muito orgulho fiz meu curso superior. Depois de algum tempo eu voltei e fiz minha pós-graduação na área de educação matemática, matemática aplicada, então eu tenho pós-graduação em matemática aplicada.

Sou professor de matemática da rede estadual de Minas Gerais, trabalho com um cargo efetivo e um cargo eu sou designado. Estou há vinte anos nessa área de educação no ensino de matemática. Eu estou no ensino público, já até falei anteriormente, há vinte anos, mas aqui na escola estou há aproximadamente oito anos. Hoje eu tenho em meu primeiro plano a educação, como já falei, e tenho também um comércio, uma loja, pequena loja, que é meu refúgio na hora dos meus estresses. É o meu refúgio porque é uma loja de artigo de pesca, camping, então ali eu tenho meus amigos, é o meu “*hobby*” também, então eu a tenho como meu refúgio.

⁴¹ Empresa mineradora em Araxá, atualmente pertence à Companhia Vale.

Para a professora colaboradora desta pesquisa temos a seguinte apresentação:

Eu sou a *professora*, eu nasci no município de Serra do Salitre e vim para Araxá com seis meses, tenho 50 anos, venho de uma família de cinco irmãos. Eu vim sempre com um sonho de conseguir uma vida melhor para mim, com os meus doze anos eu já pedi a ele [pai da professora] para trabalhar fora e vim para a cidade [Araxá], embora morando próximo à cidade, mas vim, assim comecei a trabalhar e estudar. Sempre com a vontade de fazer magistério, naquela época as escolas de magistério eram destinadas para as filhas de famílias ricas, não pude estudar pela minha condição financeira e pelo pensamento de meu pai “pobre não estudava com os ricos” e vim para a escola pública onde cursei o segundo grau e logo em seguida mudei de opinião, queria até fazer odontologia. Estudei muito. Morava e trabalhava em uma casa de família como empregada doméstica, cuidava da casa e da parte financeira desta família. Fazia muito serviço de banco e era muito comunicativa e sempre o pessoal me elogiava. “Olha você deveria trabalhar no banco, você leva jeito, estamos precisando de gente aqui”. Elogiavam e faziam convite para que eu fosse trabalhar no banco. Chegou uma hora que falei vou fazer odontologia mesmo, já no terceiro ano. Cheguei para os meus pais e falei: pai, fiz minha inscrição para odontologia. Logo em seguida ele me disse o seguinte: não, você não vai estudar fora. Não adianta, você vai se formar e não vai arrumar emprego. Cheguei na escola chorando, já no finalzinho do terceiro ano e meu professor de matemática me disse para entrar para minha profissão [atual], que era para eu ser professora, que seria uma profissão que eu poderia, ela até brincou que trabalharia até 4 horas, poderia cuidar da minha casa e ter meu salário, foi então como eu fui para a faculdade. Fui para uma escola particular na cidade de Patrocínio, fiz ciências curtas e depois eu fiz matemática plena em Uberlândia. Já no quinto período, em Patrocínio, eu já dava aulas em Araxá, frequentava a faculdade uma quinta sim outra não, uma terça sim outra não e assim foi até completar o curso. Depois fiz a Plena em Uberlândia e estou no magistério até hoje. Hoje eu estou com 28 anos de magistério, um cargo do estado aposentado e um na ativa que este aqui na escola, já trabalhei em escola particular também.

Nas apresentações notam-se pelo menos dois pontos marcantes desses dois docentes: ambos de família da classe média baixa e ambos não tinham na profissão docente seu objetivo de profissão, mas por questões de segurança empregatícia, para o professor e facilidade em cuidar da família, para a professora, escolheram (ou não) a carreira de magistério.

Na seção a seguir é apresentada a escola em que os professores entrevistados trabalham utilizando-se, também, de suas perspectivas.

4.3.2 A escola apresentada pelos professores

A pesquisa foi desenvolvida com dois professores de matemática de uma mesma escola da rede pública estadual da cidade de Araxá no estado de Minas Gerais subordinada à Secretaria de Estado de Educação de Uberaba.

Nas vozes dos próprios professores entrevistados, percebe-se como cada um deles, em seu universo, reconhece e se identifica com a escola:

Professor

[...] aqui na escola estou há aproximadamente oito anos. [...] você pode notar que essa escola é uma escola muito bem tratada, eu estou falando da área física, muito bem tratada, é uma escola não muito nova. Ela foi construída na época do prefeito Aracely de Paula, prefeito de Araxá nomeado em 1984 ou 1985. Visualmente você percebe que é uma escola grande. Nós temos hoje entre funcionários e alunos mais de 1000 pessoas aqui, nós temos aqui manhã, tarde e noite! Mais de 120 funcionários! No estado a gente está muito bem cotado. De todos os problemas que a gente encontra na educação pública estadual eu ainda posso dizer que estou numa escola de 0 a 10, 9!

Ainda na fala do professor, apresenta os cursos que são oferecidos na escola,

Curso normal, o antigo científico que o aluno termina com o terceiro ano, de nível médio e hoje também a gente oferece o pós-médio para pessoas já com o segundo ano concluído, que trabalham em creches, destinado para pessoas que trabalham com educação infantil mesmo, de crianças de berçário. Então já temos uma turma formada, estamos formando outras, formadas para educação infantil.

Essa identificação também pode ser observada na fala da professora:

Professora

Eu gosto muito de trabalhar aqui! Eu tenho 18 anos aqui e estou quase me aposentando no segundo cargo. O ambiente de trabalho é muito bom, é uma escola organizada, a parte pedagógica para mim é uma das mais organizadas que eu já passei. [...] A parte física muito boa, a escola é limpa, muito disciplinada, as normas são cobradas, isto é o que faz diferença da escola com as demais.

Como se pode notar, os professores se sentem acolhidos na escola e têm a percepção do destaque que a escola tem no estado de Minas Gerais. Ambos gostam de trabalhar na escola.

A seguir, apresenta-se o desenvolvimento da pesquisa nas perspectivas de Lüdke e André (2005), Szymanski *et. al.* (2004) e Flick (2009), que foram os autores norteadores dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

4.4 Desenvolvimento da entrevista

As entrevistas representam o corpo fundamental desta tese, pois apresenta o cotidiano dos professores entrevistados colocado em forma de narrativa, permitindo-nos aprofundar, negar, admitir, ressaltar, etc. os aportes teóricos desta pesquisa. São nessas entrevistas que se buscaram as táticas de sobrevivência desenvolvidas e utilizadas perante as prescrições e normas do estado de Minas Gerais pelos entrevistados em seus cotidianos escolares.

Em um processo de entrevista semiestruturada, parte-se de um roteiro a ser seguido e as perguntas vão sendo desenvolvidas com base nos relatos dos entrevistados e, portanto, apresenta-se em um desenvolvimento não linear, sendo esse desenvolvimento direcionado pelo contexto, momento emocional dos entrevistados e impactos que as perguntas criam neles. Nas entrevistas, os fatos e eventos são desencadeados de maneira espontânea, emocional, social de acordo com o desenrolar da entrevista e o estado de envolvimento entre as partes. A opção pela entrevista justifica-se em Flick (2009), pois se trata de um instrumento de produção de dados adequado para pesquisas qualitativas com abordagens sob pontos de vista subjetivos.

Para Lüdke e André (2005) e Szymanski *et al* (2004), a fim de que uma entrevista possa fluir dinamicamente, podemos observar alguns quesitos preparatórios para a produção de dados: aproximação, contato inicial; condução da entrevista; aquecimento; questão desencadeadora; expressão da compreensão; transcrição de entrevista; observação e devolutiva. Assim, com o material produzido, pode-se intentar a análise dos dados, por isso, inevitavelmente, particular e indissolúvel do olhar de quem a realiza,

[...] ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para 'ver' depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p. 25).

Outra ferramenta que serviu de suporte importante para o desenvolvimento desta tese foram as anotações do pesquisador produzidas durante as entrevistas, sendo esse registro essencial para se resgatar e enriquecer as gravações sonoras das entrevistas, bem como sinais faciais dos professores colaboradores que surgiram durante a entrevista e não poderiam ser capturados apenas com gravação sonora. Essa conduta de anotação durante as entrevistas, permitiu captar os detalhamentos implícitos e explícitos nas entrevistas, o quais são impossíveis de serem registrados em uma gravação apenas de voz. Dentre esses detalhes citam-se os ambientes em que as entrevistas ocorreram, o perfil dos entrevistados, assim como os acontecimentos inesperados tidos no decorrer do processo de interlocução do entrevistado com o pesquisador,

Na condução de entrevistas gravadas, por exemplo, o significado e contexto da entrevista podem ser capturados mais completamente se, como suplemento a cada entrevista, o investigador escreve notas de campo. O gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extras, ditos antes e depois da entrevista (BIKLEN; SARIN, 1994, p. 150).

São com os conceitos apresentados nesta seção que se pretende organizar a metodologia da pesquisa, e a condução dos momentos de entrevista, podendo ser dividida em três partes essenciais: a) aproximação, contato inicial; condução da entrevista; aquecimento; questão desencadeadora; expressão da compreensão; b) transcrição de entrevista; c) observação e devolutiva. Todas essas etapas aconteceram para cada um dos momentos de encontro para a realização das entrevistas, apoiadas pelas anotações do pesquisador para tentar captar os momentos de subjetividades dos entrevistados.

A seguir, apresenta-se como se desenvolveu a metodologia da pesquisa percorrendo os caminhos programados e os não programados.

4.5 O desafio de se realizar entrevistas com professores do ensino médio: dificuldades e limites

Antes de se planejar a metodologia da pesquisa aconteceu um primeiro contato com o Professor. Tal contato aconteceu logo no início das ideias para elaboração de minha tese no período em que estive como Diretor de Ensino do CEFET-MG. O professor trabalhava como substituto⁴² de matemática no CEFET-MG, além de ser professor de Matemática efetivo do Estado de Minas Gerais. No momento em que se começou a perceber a necessidade de um estudo mais aprimorado na área educacional, conversei com o Professor sobre a possibilidade dele cooperar comigo nesta empreita sendo meu entrevistado. Prontamente, se dispôs na cooperação no que fosse necessário para realização deste doutorado. Dessa forma, estabeleceu-se que na fase das entrevistas ele seria contatado para se determinar e se acertar os procedimentos tidos na produção e coleta de dados.

Com a necessidade de se trabalhar a questão de gênero para se enfatizar a questão das possíveis diferenças de táticas desenvolvidas e utilizadas entre homens e mulheres em um mesmo contexto, entrei em contato com o Professor solicitando sua ajuda para indicar uma colega de trabalho e também professora de Matemática com o perfil semelhante ao dele, para participar deste trabalho e complementar os dados a serem analisados. Solicitamente, convidou-me para ir à Escola e conversar com uma professora colega de trabalho. Estive lá e conheci a Professora, com uma grande experiência de magistério e de vida e se mostrou muito interessada em deixar registrada sua experiência em meu trabalho. Dessa forma, os dois professores de Matemática da rede pública estadual de Minas Gerais aceitaram colaborar com a pesquisa, cedendo entrevistas.

Trabalhando-se com entrevistas na modalidade semiestruturada é necessário procurar total referência no objetivo da pesquisa, fazendo com que o ponto de início da fala do entrevistado possa ser direcionado para tal objetivo, deixando, assim, um horizonte amplo e

⁴² Professor com contrato temporário de dois anos aprovado em concurso público federal. Não podendo ser prorrogado ao final do prazo e com impedimento de dois anos para prestar novo concurso público federal para o cargo de professor contratado.

repleto de coerências, dados e perspectivas do tema. Dessa forma, pode-se evitar que a entrevista se perca ou tenha um leque muito fora do assunto pesquisado.

A questão (desencadeadora) tem por objetivo trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido (SZYMANSKI *et al*, 2004, p. 28).

A forma metodológica imaginada pelo pesquisador seria a de se fazer três entrevistas no início, meio e fim do segundo semestre do ano de 2012 com todas as questões do roteiro com base nos pressupostos de Lüdke e André (2005) e Szymanski *et al* (2004), itens a), b) e c) apresentados na seção anterior, para acompanhar o movimento dos professores no semestre. Cada entrevista abordaria um assunto direcionado às questões da hipótese da tese naquele período específico e sendo cada etapa completada em um único encontro. Em seguida, se passaria para o processo de transcrição e, finalmente, as observações de cada entrevistado seriam corrigidas na devolutiva da entrevista transcrita, sendo estas três operações ocorrendo e momentos diferentes.

No entanto, devido às dificuldades de se conseguir horários com os professores, que possuíam uma carga horária bastante apertada, e o pedido dos professores colaboradores de se fazer nos meses de julho, agosto e novembro, meses com maior facilidade de se encontrarem com o pesquisador, alterou-se a metodologia planejada. Tal pedido se justificou pelo acúmulo de atividades destes, como recuperação paralela, mostra interna de trabalhos de alunos, entre outras atividades nos meses de setembro e outubro e fechamento do ano letivo em dezembro. Já nesse momento, percebe-se o acúmulo de atividades desses professores e as alterações e modificações da metodologia de acordo com a realidade de cada docente entrevistado.

Assim, as entrevistas aconteceram de acordo com a disponibilidade de cada professor e em momento definido por cada um deles. Vale destacar que, em alguns momentos, a entrevista teve que ser interrompida e marcado um segundo momento para terminá-la, pois o tempo disponibilizado pelo professor não foi suficiente para o esgotamento do assunto da entrevista e este tinha outra atividade no horário. As transcrições sempre ocorreram imediatamente à entrevista e eram passadas para os entrevistados de modo que pudessem fazer suas observações no processo de devolutiva da entrevista.

Outro fator de destaque é que todas as entrevistas aconteceram nas dependências da escola, ora em ambiente sossegado, ora na sala dos professores onde o barulho acabou por ser um problema na hora da audição para as transcrições das mesmas.

Logo de início, percebeu-se que o que estava previsto para ser feito em cada entrevista não aconteceria exatamente da forma planejada devido às peculiaridades e disponibilidade de tempo que cada professor tinha, do ambiente onde cada entrevista se desenrolaria, interferência de outros professores e alunos, entre outros aspectos.

Assim, para esta pesquisa foram realizados oito encontros, um com ambos os professores para as devidas apresentações e autorizações, um realizado separadamente com cada professor, sendo este para uma entrevista destinada à aproximação entre pesquisador e entrevistados e três com cada professor, totalizando seis, em momentos diferentes e buscando-se a mesma temática para ambos em cada encontro. Assim, foram realizadas o total de oito entrevistas que aconteceram, ora com ambos os professores colaboradores, ora isoladamente com cada um (sendo a maioria dessa maneira). Três encontros com cada professor foram direcionados por questões desencadeadoras diferentes e com aprofundamento progressivo para se envolver cada professor colaborador com a hipótese desta tese.

Conforme já afirmado, imediatamente após cada entrevista aconteceu a transcrição. Esse procedimento se justifica, segundo Szymanski *et al* (2004), para se ter a maior precisão e fidelidade dos dados coletado, uma vez que a conversa ainda se encontra na memória do pesquisador. Para complementação das entrevistas, utilizou-se um diário de campo, cujo objetivo era registrar dados que o pesquisador observava durante a realização das entrevistas, como gestos, reações, dentre outros aspectos, não possíveis de aparecerem na gravação. Ao término de cada transcrição, o conteúdo foi devolvido aos professores colaboradores para que os mesmos fizessem suas alterações e observações que julgasse pertinentes. O procedimento de devolutiva, em algumas situações, demorou a se completar justificado pela falta de tempo dos professores, principalmente do Professor, para a leitura e acertos.

O processo de transcrição das entrevistas é o momento em que o pesquisador toma posse do conteúdo pesquisado, aprimora sua conduta para as próximas entrevistas e verifica se o objetivo do trabalho está sendo alcançado, montando ou alterando as suas estratégias futuras. A opção de se usar os gravadores de voz é que a entrevista é salva em sua íntegra, não se perde nada dos diálogos. Junta-se às transcrições o diário de campo, no cujos registros

complementam com a parte de expressões, gestos, entre outros sinais não captados pela gravação da entrevista.

Na transcrição da gravação das entrevistas se busca registrar, também, as manifestações implícitas dos entrevistados. São fundamentais as anotações no diário de campo das representações dos eventos gestuais, fonéticos, expressões corpóreas e faciais. As pausas e silêncios ocorridos são percebidos na gravação e complementados pelas anotações do diário. Nesta tese, o diário de campo foi sendo escrito concomitantemente às entrevistas, com o objetivo de complementação de informações que não poderiam ser gravadas, ou anotações das impressões do pesquisador sobre a reação dos entrevistados, após e durante a entrevista.

A observação é uma característica única e individual, composta pela formação moral, social e cultural do pesquisador-observador. Quem faz uma observação a faz de maneira particular, carregada de impressões próprias. Assim, conforme Lüdke e André (2005), para ser referenciada como método científico, toda observação precisa ser feita com controle e sistematização. Nesta fase, devem-se separar os detalhes triviais dos importantes e relevantes à pesquisa.

Surge uma pergunta neste momento: será que o contato direto, prolongado ou não, com o objeto de pesquisa não poderá gerar alterações no ambiente social e comportamental das pessoas envolvidas? Baseando-se em Guba e Lincoln (1981), que afirmam serem pequenas as alterações no ambiente de pesquisa e que estas não trazem mudanças significativas e, ainda em Reinharz (1979) que demonstra a estabilidade dos sistemas sociais e afirma que a presença de um observador não causará perturbações expressivas e desencadeadoras de modificações deste ambiente, entende-se que tal influência será irrelevante.

A compreensão das entrevistas e das anotações do diário de campo pode ser denotada de maneira implícita durante o decorrer da entrevista, podendo ou não ser destacada pelo pesquisador na fase da transcrição com a ajuda de suas anotações. Tal procedimento acontece quando o entrevistado faz suas interpelações de entendimento, buscando deixar claro para o entrevistador suas ideias. Essas ações podem ser identificadas pela forma de expressão da compreensão do pesquisador. Caso não tenha sido uma correção do percurso, tal identificação poderá ficar implícita.

Segundo Szymanski *et al* (2004, p. 18), mesmo quando a entrevista não obedece a um roteiro fechado, seus objetivos “devem estar claros, assim como a informação que se pretende obter, a fim de se buscar uma compreensão do material que está sendo colhido e direcioná-la melhor”.

O processo final para se iniciar a análise dos dados produzidos acontece com a devolutiva da entrevista, é nesse momento que o pesquisador recebe o aval de seus entrevistados para dar continuidade aos trabalhos. Todo o conteúdo da entrevista deverá ser aprovado pelos entrevistados, esse procedimento isenta o pesquisador de erros e equívocos e valida a autenticidade dos dados recolhidos, garantindo que o que foi transcrito e compreendido pelo pesquisador realmente é o que os entrevistados quiseram relatar. Aqui, os entrevistados tiveram a oportunidade de verificar como o objetivo da pesquisa está sendo desenvolvido e, em alguns casos, fizeram suas colocações limitando ou ampliando partes específicas da pesquisa.

Pode-se afirmar que em cada uma das devolutivas aconteceu um diálogo (e não necessariamente uma entrevista) com os entrevistados em que o pesquisador apontou suas intenções analíticas assim como sua compreensão geral do que foi transcrito. Cada professor pode fazer suas considerações sobre as mudanças que achavam pertinentes, interessantes ou de reposicionamento de opinião. Assim foi, implicitamente, garantida a aprovação pelo entrevistado do material a ser analisado.

Baseando-se em Szymanski *et al* (2004) e Schön (2000), para ocorrer uma fluidez na pesquisa, foi de suma importância que cada transcrição tivesse sido devolvida aos devidos entrevistados para análise antes do próximo encontro. Assim, eles puderam se (re)direcionar e focar com maior propriedade o objetivo da pesquisa e ampliar seus campos de compreensão do tema, tomando a característica da pesquisa reflexiva.

Para cada uma dos três encontros seguintes com cada um dos professores colaboradores, partiu-se de uma questão, sendo ela o ponto norteador de cada entrevista. A seguir, apresenta-se cada uma dessas questões desencadeadoras:

1^a – Você poderia descrever a suas condições de trabalho docente?

2^a - Como você percebe as atuais condições de trabalho do professor da rede estadual?

3ª – Como e qual a frequência de utilização do Centro de Referência Virtual do Professor oferecido pela SEE-MG?

Para encerrar esta seção acerca da metodologia utilizada para produção de dados, apresentamos o quadro a seguir contendo o dia, a duração e o local de cada uma das entrevistas. Em seguida, temos a seção que especificará os critérios de análise usados para interpretar esses dados.

Quadro resumo das entrevistas:

| Professores | Entrevista 1 | Entrevista 2 | Entrevista 3 |
|--------------------|---|---|---|
| Professor | Data: 11/07/2012 Duração: 25 min, 17 seg. Assunto: apresentações formais entre pesquisador e entrevistados; autorizações para realização da pesquisa. | Data: 11/07/1012 Duração: 23min, 22 seg. Assunto: esclarecimentos sobre o tema, o objetivo e o alcance pretendido pela pesquisa. | Data: 18/08/2012 Duração: 16min, 57 seg. Assunto: descrição das condições de trabalho docente. |
| Professora | Data: 11/07/2012 Duração: 25 min, 17 seg. Assunto: apresentações formais entre pesquisador e entrevistados; autorizações para realização da pesquisa. | Data: 12/07/2012 Duração: 16min, 12 seg. Assunto: esclarecimentos sobre o tema, o objetivo e o alcance pretendido pela pesquisa. | Data; 15/08/2012 Duração: 20 min, 17 seg. Assunto: descrição das condições de trabalho docente. |
| Professores | Entrevista 4 | Entrevista 5 | |
| Professor | Data: 07/11/2012 Duração: 19 min, 48 seg. Assunto: como cada professor percebe as atuais condições de trabalho na rede estadual mineira. | Data: 21/11/2012 Duração: 16 min, 25 seg. Assunto: como os pesquisados utilizam a ferramenta virtual disponibilizada pela SEE-MG. | |

| | | | |
|-------------------|--|---|--|
| Professora | Data: 01/11/2012 | Data: 26/11/2012 | |
| | Duração: 25min, 12 seg. | Duração: 25 min, 41 seg. | |
| | Assunto: como cada professor percebe as atuais condições de trabalho na rede estadual mineira. | Assunto: como os pesquisados utilizam a ferramenta virtual disponibilizada pela SEE-MG. | |

4.6 Proposta de análise da pesquisa

Ao se fazer e transcrever uma entrevista, o conteúdo produzido apresenta duas características que são determinadas pelas condições contextuais de seus participantes (entrevistados e entrevistador): uma é o conteúdo transcrito propriamente dito, como as mensagens, opiniões e pontos de vistas dos entrevistados; e a outra é o conteúdo implícito ou oculto, as entrelinhas, as mensagens a serem ditas, características estas que só podem ser reveladas com uma análise criteriosa deste conteúdo. Essa atividade é especificamente uma atividade interpretativa, em que a formação social, os conceitos acadêmicos, os preceitos humanos, os componentes cognitivos, afetivos e ideológicos dos participantes e o objetivo para o qual a pesquisa foi realizada influenciam diretamente no resultado e conclusões desta análise.

Os dados produzidos foram analisados a partir de sua organização em categorias de análise (FRANCO, 2005) definidas a partir dos objetivos orientadores da pesquisa. Assim, foi processada a análise de conteúdo, tendo como técnica a análise categorial, conforme referencial teórico de Bardin (1995).

Na análise de conteúdo, o foco de estudo é a palavra verbal ou oral de diferentes emissores, podendo esta ser dita, escrita, gestual, de forma silenciosa, figurativa, documental, diretamente provocada ou gravada. Segundo Bardin (1995, p. 9), “enquanto esforço de

interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”.

Para Franco (2005, p. 20), “o importante para a realização desta análise de conteúdo será a verificação de descobertas com relevância teórica”. Foram realizadas inferências sobre os dados verbais ou simbólicos obtidos com as perguntas desencadeadoras conforme os interesses da hipótese da tese. Ainda segundo Franco (2005), na análise de conteúdo podemos destacar cinco características definidoras: a fonte fornecedora da mensagem (Quem), o processo de codificação (Por que), a mensagem (O que), os processos de decodificação (Com que efeito) e o receptor (Para quem), que serão as bases norteadoras da codificação e das inferências sobre as mensagens transcritas nesta tese. E, ainda, devem ser observados três pressupostos básicos para garantir a relevância da pesquisa: a informação fornecida pelos entrevistados; a seleção das inferências produzidas pelo pesquisador e a realidade formada pela teoria desenvolvida pelo pesquisador. Dessa forma, pode-se compreender e assumir as informações passadas pelos professores pesquisados.

Para as autoras Bardin (1995) e Franco (2008), a categoria de análise é o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação das entrevistas que foram construídas a partir do conteúdo investigado. Assim, foram criadas quatro categorias de análise, apresentadas na seção 4.7.2 que propiciam o encontro entre o material de análise e a hipótese buscada nesta tese.

Na seção seguinte, mostra-se como se organizou o conteúdo das entrevistas transcritas para se passar aos processos de pré-análise e análise propriamente dita.

4.7 Organização do conteúdo das entrevistas para análise

Para Franco (2005), toda a base do campo de interpretação e inferência tem sua importância no desenvolvimento da análise das entrevistas, sendo baseada em três aspectos fundamentais:

- Apropriar-se do sentido informal, eventual e particular de cada entrevista, não se considerando como foco de pesquisa a estrutura formal propriamente delas em sua elaboração;
- A aplicabilidade à grande variedade das entrevistas, sendo conduzidos por perguntas abertas, para indivíduos diferentes;
- O ponto de maior destaque da análise é o sentido que cada pergunta gerou nos participantes, apresentando diferentes valores das mensagens para pontos de interpretação comum, ou seja, para a mesma pergunta.

Conforme apontado por Franco (2005), foram realizadas três fases para se delinear a análise das entrevistas, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados com inferência e interpretação do pesquisador. Este último diz respeito à análise propriamente dita, tratada no próximo capítulo.

4.7.1 A Pré-análise

Esta fase está diretamente ligada à organização sistemática das entrevistas e aos processos intuitivos do pesquisador. Seu objetivo foi sistematizar as ideias iniciais e definir a ação ou o plano de análise a ser cumprido. Essa fase foi dividida em três etapas não necessariamente nessa ordem: a sistematização dos documentos a serem analisados; a observação das hipóteses e dos objetivos pretendidos pela tese e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A pré-análise objetivou organizar as atividades através de:

- a. Leitura Flutuante – estabelecer contato com documentos para analisar e conhecer o texto, emergir hipóteses, projetar teorias sobre o material, tendo acontecido em diversos momentos;

- b. Formulações de hipóteses derivadas diretamente do objetivo desta tese, acontecendo de maneira provisória e repetitiva, buscando confirmar ou excluir aspectos que estão ou não relacionados com cada uma das categorias de análise;
- c. A referência aos índices explícitos ou subjacentes de temas determinados, tendo a intenção de explicitar os temas contidos nas mensagens/entrevistas, as subjetividades das reticências, incompletudes de frases, repetições, sons interpretativos entre outros aspectos das entrevistas;
- d. A preparação do material colocando-se formalmente as equivalências e classificações possíveis pertinentes ao cognitivo do pesquisador.

4.7.2 Exploração do material

Várias foram as técnicas utilizadas nesta exploração, como releituras, grifos, enumerações, tudo isso para se conseguir a codificação e decomposição e identificação de categorias de análise.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos (FRANCO, 2008, p. 57).

Para se organizar os conteúdos das quatro categorias de análise, o pesquisador utilizou a seguinte sistemática: valendo-se do recurso computacional WORD foram abertos quatro documentos simultaneamente e, em seguida, buscaram-se, nas entrevistas transcritas, as partes que se enquadravam em cada uma das categorias de análise. Para isso, foram necessárias várias leituras, retornos, grifos, dentre outros procedimentos de leitura, para que o conteúdo de cada categoria de análise estivesse dentro do assunto trabalhado.

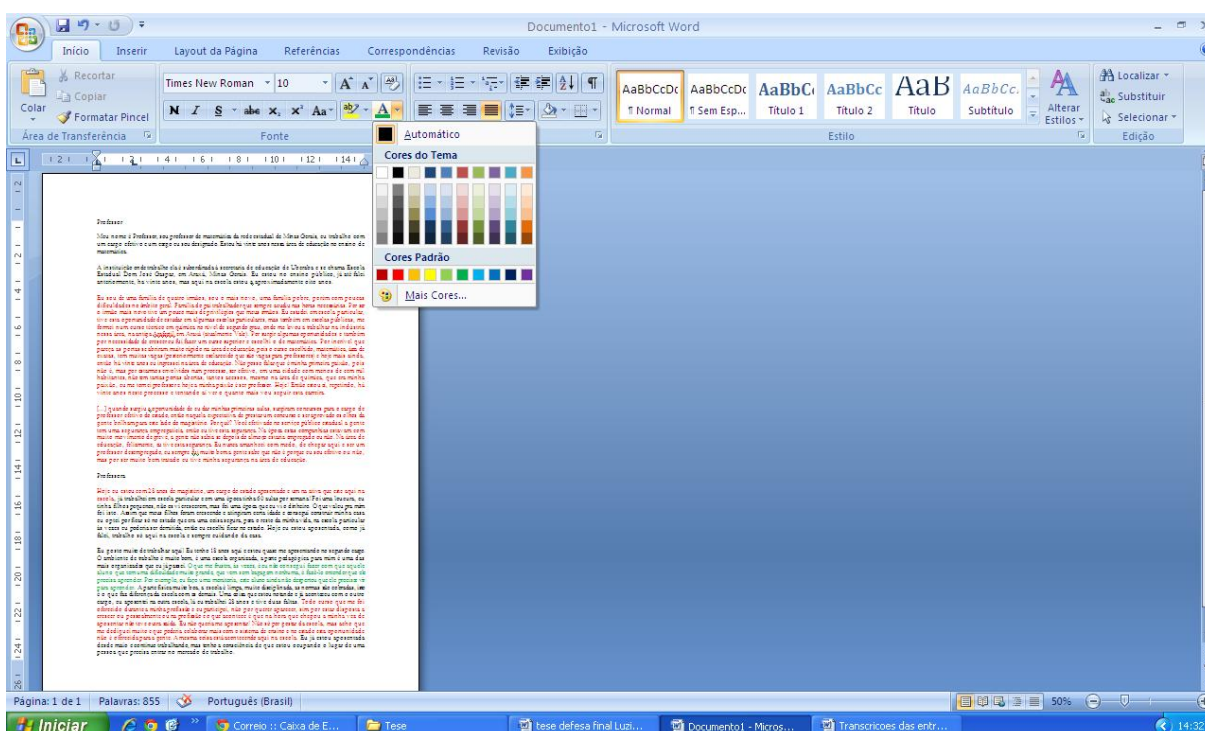
A organização do material iniciou-se com leituras flutuantes das entrevistas, foram entre 10 a 15 leituras e releituras, nesse momento pode-se começar uma identificação superficial dos conteúdos apresentados nas entrevistas, ocorrendo uma primeira associação de ideias. Para se conseguir este movimento de identificação, cada leitura que acontecia, produzia uma organização das falas em conjuntos pertinentes a uma mesma ideia. Foram

criados nove agrupamentos, mas que possuíam generalidades e correspondências, tanto na fala da Professora, quanto na do Professor.

Desenvolvidos os agrupamentos, partiu-se para a identificação, dentro de cada conjunto de ideias, das categorias de análise. As categorias de análise se referem às questões desencadeadoras (página 133 desta pesquisa) e das percepções do pesquisador em suas leituras do material das entrevistas. Nas categorias de análises, parte-se para a identificação das afirmações, das proposições que cada professor tinha sobre o tema desenvolvido. Como uma lapidação, as entrevistas puderam ser refinadas, procurando trazer seus pontos de significação, colocando em evidência as informações fornecidas pela análise no confronto entre a teoria e os dados.

Para se conseguir delimitar cada uma das categorias de análise, utilizou-se no WORD, a seleção por cores em cada agrupamento, construindo cada categoria de análise. Como exemplo, a figura a seguir mostra um trecho de um agrupamento com as devidas marcações por cores para posterior construção das categorias.

Figura 11 – Separação das categorias de análise em um agrupamento



Depois de todo o processo de identificação das categorias, elas foram agrupadas em quatro documentos separados no WORD. Assim, foram desenvolvidas quatro categorias de análise que são o ponto de partida para as inferências que o pesquisador fez na comprovação da hipótese deste trabalho. Essas unidades não são excludentes, uma vez que se entende que também no interior de sala de aula as ações dos professores são influenciadas por prescrições, regulações, da mesma forma que o portal virtual também é uma prescrição.

Primeira categoria de análise: as táticas desenvolvidas e utilizadas no que se refere à profissionalidade docente;

Segunda categoria de análise: as táticas desenvolvidas e utilizadas nas atuais condições de trabalho docente, no interior da sala de aula;

Terceira categoria de análise: as táticas que os professores desenvolvem e utilizam frente às ações reguladoras e prescritivas do fazer docente;

Quarta categoria de análise: as táticas que os professores desenvolvem e utilizam no uso do portal virtual do professor (CRV).

4.8 O contexto das entrevistas

No primeiro dia de entrevista, dia 11 de julho de 2012⁴³, por volta das 09h00min, o pesquisador foi encontrar-se com a diretora da escola para dar ciência sobre o que seria desenvolvido com os professores e da necessidade de utilizar os espaços da escola. Nessa conversa, ficou autorizado o desenvolvimento da pesquisa nas dependências da escola. A Diretora ressaltou a satisfação e a importância na escolha da escola e dos seus professores para desenvolvimento deste trabalho⁴⁴.

⁴³ Apontamentos do diário de campo.

⁴⁴ Apontamentos do diário de campo.

Feito isso, pesquisador e Professor pesquisado foram à sala dos professores e encontram-se com a Professora que seria a outra entrevistada da pesquisa. Encaminhando-se para uma sala mais reservada da escola, ficou combinado que a primeira entrevista aconteceria na parte da tarde, às 14 horas, pois naquela ocasião a escola se encontrava em um dia atípico com os alunos saindo em horário diferente do normal, os alunos estavam agitados e procurando conversar com os professores, o que inviabilizaria qualquer tentativa de conversa com os entrevistados.

As entrevistas foram realizadas todas no próprio ambiente de trabalho dos entrevistados, ou seja, na escola, em intervalos que os professores possuíam entre uma aula e outra, em horários que não havia aulas. Percebe-se uma grande vantagem desta opção do espaço escolhido, pois, de certa forma, isso possibilitou ao pesquisador uma integração ao ambiente escolar.

Não se deixou de notar que alguns professores, principalmente os mais antigos, apresentavam uma admiração e até mesmo curiosidade por saber que o CEFET- MG valoriza e apoia a capacitação de seus professores. Em certos momentos, alguns me perguntavam: “Tem algum apoio do CEFET-MG?”. Quando explicava o total apoio por parte da instituição ficavam com um ar de que haviam perdido muitas oportunidades por falta de incentivo emocional, financeiro, etc.⁴⁵.

Outro detalhe que muito chamou a atenção foi o cheiro das comidas que eram preparadas para os alunos⁴⁶. Os intervalos de lanche eram às 9h30, 15h30 e 20h30. Alguns dias eram servidos pratos como: feijoada (que cheiro e sabor maravilhosos!), arroz com galinha (inimaginável) e alguns outros pratos “mineiramente” preparados. Espantaram-me, no início, pratos tão pesados naqueles horários específicos, no entanto, pude compreender que para muitos alunos era a refeição principal do dia⁴⁷.

Assim, neste ambiente amistoso as entrevistas se desenvolveram.

Primeira entrevista

A primeira entrevista foi marcada para o dia 11 de julho, quarta-feira e teve duração de 25 minutos e 17 segundos. Começou às 14 horas e foi realizada em uma sala de aula vazia e

⁴⁵ Apontamentos do diário de campo.

⁴⁶ Apontamentos do diário de campo.

⁴⁷ Apontamentos do diário de campo.

com muito silêncio, era uma quarta-feira dia em que a escola não tinha aulas à tarde, sendo as estas reservadas para os encontros pedagógicos da escola. Aproveitando-se dessa característica da escola e da aprovação da supervisora pedagógica, conseguiu-se uma entrevista com os dois professores juntos. No entanto, a Professora participou apenas de uma parte da entrevista, ficando a segunda parte para outro momento, pois ela tinha um compromisso na escola.

Esse momento foi fundamental para o encaminhamento da pesquisa. Aqui foram feitas as devidas apresentações entre entrevistador e entrevistados e a solicitação de suas participações e colaborações de formas espontânea e voluntária. Esse contato se iniciou com uma apresentação formal entre as partes, sendo apresentada a pesquisa, a formação acadêmica do pesquisador e a instituição para a qual a pesquisa foi realizada para os dois professores simultaneamente. A partir desse instante, a Professora pediu para se retirar, pois já havia assumido outro compromisso na escola. Então, o Professor apresentou sua trajetória estudantil, descrição da escola onde trabalha, escolha da profissão e sua formação. Essas informações iniciais foram apresentadas na seção 4.3.2. Aqui o pesquisador-entrevistador deixou claro alguns pontos da pesquisa tais como o tema, o objetivo, a recorrência dos encontros e o alcance pretendido. Foi solicitada a permissão para a gravação das entrevistas, deixando claro que as devidas autorizações na escola, por parte dos superiores do entrevistado, já foram estabelecidas. Também foi discutido e acordado sobre o anonimato ou não, o livre acesso e mudanças nas transcrições das entrevistas, esclarecimentos sobre a oportunidade de perguntas de ambas as partes, pedidos de esclarecimentos de contextos sociais e correções ou retiradas de partes da transcrição. E, finalmente, garantiu-se que a tese seria apresentada com sua análise integral para ser aprovada pelos entrevistados antes de encaminhamento para a defesa.

Com a Professora, esse momento da entrevista aconteceu no dia seguinte tendo a mesma linha da entrevista feita com o professor. Teve duração de 16 minutos e 12 segundos, sendo esclarecidos tema, objetivo a recorrência dos encontros e o alcance pretendido com a pesquisa. Além disso, todas as autorizações para gravação, anonimato, transcrição, devolutiva e mudanças necessárias, conforme ocorrido com o Professor, foram esclarecidas e aceitas pela Professora.

Para esta primeira entrevista, somente a Professora recebeu a transcrição da entrevista, pois o Professor necessitava dar continuidade com a segunda entrevista logo em sequência. A

Professora recebeu a transcrição no dia seguinte e sua devolutiva aconteceu muito rapidamente; nos dois casos eles não alteraram praticamente nada do conteúdo.

Segunda entrevista

Esse contato se deu de forma mais informal e pessoal, com certo grau de descontração para se estabelecer vínculo amistoso, sem necessariamente ser caracterizado como uma conversa entre amigos. Indagações sociais, culturais e econômicas sem aprofundamento foram realizadas para estabelecer tal ambiente. Tornou-se necessário, nessa entrevista, fazer indagações sobre a formação pessoal, tempo de magistério, seu percurso profissional e demais temas de forma corriqueira levando a entrevista para a cordialidade e relacionamento entre as partes. Nessa entrevista, foram expostas as seguintes perguntas para os professores colaboradores:

1^a – Você poderia me contar sua história de vida?

2^a – Como foi sua trajetória estudantil?

3^a – Quais as influências que foram importantes para se tornar professor de Matemática da rede estadual de Minas Gerais?

4^a – Qual seu tempo de magistério?

5^a – Poderia descrever a escola onde trabalha?

Como o Professor havia reservado toda à tarde do dia 11 de julho para conversarmos, ao término da apresentação, ele me solicitou se poderíamos dar continuidade com essa segunda entrevista, justificando-se que nos próximos dias estaria com excesso de trabalho. Dessa forma, começou-se a segunda entrevista com o Professor que foi norteadas pelas cinco questões anteriormente apresentadas. Ela teve uma duração de 23 minutos e 22 segundos e aconteceu na mesma sala onde foi realizada a primeira entrevista.

A devolutiva do professor demorou um pouco a ser passada para o pesquisador, pois, como se fez a segunda entrevista no mesmo dia, seu conteúdo era mais volumoso, sua leitura,

observações e correções aconteceram levando um tempo maior, embora quase não tenha havido alterações e correções.

A realização da segunda entrevista com a Professora ficou para o dia 12 de julho, teve duração de 16 minutos e 12 segundos, tempo relativamente curto em função de a professora ter me atendido na sala dos professores em horário do intervalo do recreio. Mais uma vez, tempo e ruído foram limitadores da entrevista. Porém, conseguiu-se atingir o planejado devido à objetividade das respostas e perguntas dessa etapa da entrevista. Em minhas anotações, percebi dois detalhes interessantes durante a pesquisa: 1º) a responsabilidade e importância com que a professora se colocou, mudando até um pouco a rotina da sala dos professores, nesse momento ela me apresentou aos colegas que ali se encontravam e fez questão de explicar que estava participando de uma entrevista para o desenvolvimento de uma tese de doutorado; 2º) na sala dos professores fui apresentado aos demais colegas de trabalho deles e logo algumas perguntas surgiram. “Doutorado em que?”, “Qual a sua escola?”, “Qual o tema de sua pesquisa?”, “O CEFET-MG tem bolsa?”, “Você foi liberado das aulas?”, entre outras. Em pouco tempo, estava me sentindo à vontade, ainda mais por reconhecer ali alguns professores que já haviam trabalhado comigo no CEFET-MG, além de outros que conhecia fora da escola⁴⁸. Com isso, nota-se uma profunda necessidade de aproximação entre as pesquisas e os ambientes de trabalho, ou seja, os pesquisadores e as escolas e professores.

Após o processo imediato da transcrição e complementação com as anotações do pesquisador, passou-se o conteúdo para a professora fazer seus apontamentos e correções, como a Professora possuía as tardes livres, sua devolução aconteceu um dia após lhe ser entregue a transcrição.

Terceira entrevista

Esta etapa aconteceu em dois momentos diferentes, um com o Professor e outro com a Professora, de acordo com suas disponibilidades. A questão que norteou ambos os encontros foi: Você poderia descrever a suas condições de trabalho docente?

A terceira entrevista com a Professora ocorreu no dia 15 de agosto, quarta feira, na parte da manhã, às 09 horas, na sala dos professores da escola, com duração 20 minutos e 17 segundos. Nesse dia, já havia alguns professores na sala, pois era o horário que antecede o

⁴⁸ Apontamentos do diário de campo.

recreio, algumas conversas entre professores e até alguns alunos procurando professores interferiram em alguns momentos da entrevista. Outro ponto importante foi a apresentação aos colegas que ali se encontravam com bastante destaque sobre o que faríamos naquele momento⁴⁹.

Mesmo com o ruído típico da sala dos professores, a entrevista correu dentro de uma normalidade, sendo todo o conteúdo da questão norteadora explorado e extrapolado, assim, essa entrevista assumiu um dinamismo bastante amplo e com aprofundamento maior do que o esperado.

A transcrição foi colocada no escaninho da Professora sexta-feira, já que me encontraria com o professor para fazermos nossa entrevista. Ela devolveu a entrevista com suas considerações na quinta-feira da semana seguinte e quase nada foi alterado, apenas algumas modificações para melhorar o texto foram feitas.

Com o Professor, a entrevista aconteceu no dia 16 de agosto, sexta-feira, às 17 horas e 50 minutos na sala dos professores da escola, com duração 16 minutos e 57 segundos. Vale ressaltar que o tempo que o professor dispunha não nos permitiu estender a entrevista para além deste tempo. Mas, mesmo assim, o conteúdo explorado foi rico e pôde proporcionar uma análise bastante interessante buscando o foco da hipótese da tese.

Como o ambiente de realização da entrevista foi no final da tarde de uma sexta- feira, nota-se que o Professor já apresentava sinais de cansaço e seu semblante e sua voz já apresentavam sinais de desgaste excessivo, o que pode ser entendido como um cansaço natural depois de uma semana inteira e intensa de aula em três turnos. Talvez por esta razão, eu tive que, em alguns momentos, explicar o que queria com determinada indagação⁵⁰.

Após terminar minha transcrição, consegui devolver a entrevista impressa para o Professor no dia 20 de agosto pela manhã na escola. Apenas no fim do mês de setembro é que ele conseguiu retornar suas correções e observações.

Quarta entrevista

Assim como nas entrevistas anteriores, devido às dificuldades de horário dos professores colaboradores, essa quarta entrevista aconteceu separadamente com cada

⁴⁹ Apontamentos do diário de campo.

⁵⁰ Apontamentos do diário de campo.

professor. A primeira entrevista aconteceu com a Professora no dia 01 de novembro de 2012, quinta-feira e começou às 16 horas, com duração de 25 minutos e 12 segundos, tal entrevista foi realizada em uma sala que não havia aula, com um ambiente bastante tranquilo. Nessa entrevista, partiu-se da 2ª questão norteadora: Como você percebe as atuais condições de trabalho do professor da rede estadual? Nesse tempo, a Professora apresentou todo um sentimento de angústia em relação à situação em que ela se encontra sendo professora de Matemática. Várias foram às anotações no diário de campo, para capturar suas variações faciais e de postura. Nessa entrevista, nota-se como a Professora sofre com a condição de aposentadoria sem poder contribuir mais para a escola e para o estado. Ela se apresenta como uma professora com muita experiência e, no entanto, “sem utilidade” para o estado.

A entrevista extrapolou em muito a questão norteadora, o que fez seu conteúdo se tornar bastante amplo, sendo necessária, em alguns momentos, a intervenção do pesquisador para se voltar ao foco da entrevista.

A transcrição foi feita em duas etapas, uma parte no mesmo dia e o restante no dia seguinte na parte de manhã. Isto se deu devido à riqueza do conteúdo dessa entrevista e das anotações do diário de campo que foram bastante interessantes, principalmente no que se refere às mudanças fisionômicas e posturais da Professora ao ser indagada sobre determinados assuntos.

Conseguiu-se entregar a transcrição à Professora na segunda-feira, dia 05 de novembro, diferentemente das outras vezes, ela demorou duas semanas para devolver, pois, havia uma quantidade razoável de observações, corrigindo, retirando e ratificando determinados pontos da entrevista.

O Professor foi o segundo a ser entrevistado, sendo este encontro realizado no dia 07 de novembro, quarta-feira, às 13 horas e 30 minutos, com duração de 19 minutos e 48 segundos. Essa entrevista aconteceu na sala dos professores, a qual estava relativamente tranquila, pois ali se encontravam apenas dois professores corrigindo trabalhos⁵¹. Abordou-se o mesmo tema feito anteriormente com a Professora: Como você percebe as atuais condições de trabalho do professor da rede estadual? Vale lembrar que nas quartas-feiras à tarde é dia de reunião pedagógica na escola, assim, o Professor avisou que só poderia conversar até às 14 horas, pois a coordenadora pedagógica de Uberaba estaria se reunindo com todos os

⁵¹ Notas do diário de campo.

professores a partir daquele horário. Apesar de se ter um tempo relativamente curto, conseguiu-se informações necessárias e pertinentes para a análise.

Assim como no diálogo da Professora, percebeu-se certa angústia do Professor ao falar das condições de seu trabalho e de seus colegas. Baixos salários, espaços físicos deficientes entre outros assuntos foram os pontos centrais da entrevista. Mais uma vez, as expressões iam se modificando conforme o assunto⁵². Também aqui houve alguns desvios do foco da entrevista, o qual o pesquisador teve que ajustar.

A transcrição ocorreu no mesmo dia com o apoio fundamental do diário de campo, sendo passada para o Professor no dia 09 de novembro. Apenas 10 dias depois o Professor devolveu com praticamente nenhuma alteração.

Quinta entrevista

Nesta última etapa de entrevista foi abordada a seguinte questão norteadora: Como e qual a frequência de utilização do Centro de Referência Virtual do Professor oferecido pela SEE-MG? Mais uma vez, foram dois momentos distintos para cada um dos professores colaboradores, sendo primeiro realizado com o Professor e depois com a Professora.

Com o Professor aconteceu no dia 21 de novembro de 2012, quarta-feira, às 16 horas, com duração de 16 minutos e 25 segundos. Nessa entrevista, por ser necessário dispor de um computador e o laboratório de informática estar fechado, usamos a secretaria da escola. Nela, o Professor se mostrou pouco habituado a trabalhar com a ferramenta disponibilizada pela SEE-MG, argumentando que somente em determinadas épocas utilizava o portal, principalmente início de ano para elaboração do plano anual de curso e fora isso, outras poucas vezes para olhar um determinado tópico. Ele também disse que a falta de tempo não permitia utilizar todo o potencial que o portal dispunha. No entanto, indagou ser o portal uma ferramenta de vigilância e cobrança para com os professores e o andamento dos conteúdos. Aqui, o diário de campo foi fundamental, pois não se conseguia gravar a utilização de uma ferramenta de tecnologia.

A transcrição foi bastante confusa, pois o som não captava as transições entre as páginas navegadas e somente com a complementação do diário de campo é que se pode conseguir transcrever o percurso dessa entrevista. Essa transcrição foi mais difícil e demorada

⁵² Notas do diário de campo.

de ser terminada, levando o pesquisador a um trabalho intenso de quatro dias de audição, escritas e reescritas.

Somente no dia 11 de dezembro que o Professor devolveu a transcrição, sem nenhuma alteração e com um pedido de desculpas pela demora, pois, já estavam entrando no período mais crítico do ano, o fechamento de notas e programação da recuperação final, sendo aí envolvidas todas as atividades de reuniões pedagógicas, com os pais, entre outras atividades.

Com a Professora, a entrevista aconteceu no dia 26 de novembro, segunda-feira, às 14 horas, com duração de 25 minutos e 41 segundos. Essa entrevista foi realizada no laboratório de informática da escola. Diferentemente do Professor, ela se mostrou bastante interativa com o portal, comentando que até ajudou com algumas sugestões enviadas à SEE-MG. Ressaltou, ainda, a abrangência do portal e o conteúdo bastante diversificado, podendo ser utilizado durante todo o ano pelos professores. Para os professores em início de carreira era uma ferramenta excelente para ajudar nas preparações de aulas e exercícios. Mais uma vez, o diário de campo foi fundamental na hora da transcrição da entrevista.

Como ocorrido com a transcrição da entrevista do Professor, foram mais cinco dias (maior conteúdo desenvolvido pela professora na entrevista) de audição, escritas e reescritas, o que resultou em uma contribuição de altíssimo conteúdo para essa pesquisa. A devolutiva da Professora ocorreu no dia 29 de novembro com algumas alterações, mais no sentido de correção do que alteração.

No total foram 2 horas, 46 minutos e 29 segundos de gravação das entrevistas divididas em oito momentos e que se transformaram em 45 páginas de texto a ser analisado. Essa análise começa a ser construída na próxima seção, onde apresentaremos a metodologia usada na análise do conteúdo.

No próximo capítulo apresentam-se as interpretações produzidas para cada categoria de análise a partir da análise do conteúdo das entrevistas.

CAPÍTULO V – TÁTICAS FRENTE ÀS CONDIÇÕES E PRECARIIDADES DO TRABALHO DOCENTE: DANDO VOZ AOS PROFESSORES

Como se pode – a partir do outro e do lugar do outro – sentir, ver, referenciar e analisar os pensamentos e opiniões dos outros? (BAKHTIN, 2003). Esse é o desafio a que se propõe o pesquisador neste capítulo, ou seja, analisar as entrevistas a partir de um referencial teórico adotado e de uma experiência que constitui o pesquisador, apropriando-se das ideias nelas contidas, dando a elas um outro sentido, aquele do pesquisador, de quem interpreta o que dizem os professores. Isso permite a produção de alguns sentidos sobre as táticas que são desenvolvidas e utilizadas frente às prescrições e regulações do trabalho docente de dois professores de Matemática do Ensino Médio, aqui nomeados por: Professor e Professora. Nesse sentido, o pesquisador procura, em cada palavra colocada no discurso, em cada frase, em cada parágrafo, as condições declaradas pelos entrevistados, as intencionalidades para, enfim, expor o seu conteúdo captado a partir do discurso dos seus entrevistados apresentando suas interpretações (BAKHTIN, 1997).

Neste capítulo, apresenta-se a análise de cada uma das categorias de análise que foram criadas a partir do capítulo metodológico, já apontadas anteriormente. Em cada uma destas categorias foram agrupados os dizeres dos entrevistados interligados e as interpretações realizadas pelo pesquisador.

5.1 As táticas desenvolvidas e utilizadas no que se refere à profissionalidade docente

Nessa categoria de análise, discutem-se as táticas que foram sendo desenvolvidas e utilizadas pelos professores entrevistados frente aos desafios da profissionalidade docente: como se deu o ingresso na carreira, opções profissionais, questões de gênero, o “desinvestimento” na carreira.

Em relação à opção pelo magistério enquanto a principal profissão, os professores relatam sobre a sua história de vida relacionada a uma origem humilde em que a profissão docente nem sempre se apresentava como a de desejo profissional.

O Professor conta sua história:

*Eu sou de uma família de quatro irmãos, sou o mais novo, uma **família pobre, porém com poucas dificuldades no âmbito geral**. Família do pai trabalhador que sempre acudiu nas horas necessárias. Por ser o irmão mais novo tive um pouco mais de privilégios que meus irmãos. Eu estudei em escola particular, tive esta oportunidade de estudar em algumas escolas particulares, mas também em escolas públicas, me formei num curso técnico em química nível de segundo grau, onde me levou a trabalhar na indústria nessa área, na antiga Arafertil em Araxá (atualmente Vale). Por surgir algumas oportunidades e também por necessidade de crescer eu fui fazer um curso superior e escolhi o de matemática. Por incrível que pareça as portas se abriram muito rápido na área de educação, pois o curso escolhido, matemática, área de exatas, tem muitas vagas (posteriormente esclarecido que são vagas para professores) e hoje mais ainda, então há vinte anos eu ingressei na área de educação. **Não posso falar que é minha primeira paixão, pois não é**, mas por estarmos envolvidos num processo, ser efetivo, em uma cidade com menos de cem mil habitantes, não tem tantas portas abertas, tantos acessos, mesmo na área de química, que era minha paixão, eu me tornei professor e hoje a minha paixão é ser professor. **Hoje! Então estou aí, repetindo, há vinte anos neste processo tentando aí ver o quanto mais vou seguir esta carreira [...]. Além disto, eu já fui vendedor, trabalhei na Aimoré, venda de biscoito, fui funcionário na Resende Alimentos, hoje Sadia, Perdígão depois também com processo de vendas, mas sempre tinha a escola, na área de educação, pois há vinte anos, eu trabalhava de dia com as vendas e dava aulas no curso noturno. Por que isso? Financeiro! Tudo pela necessidade financeira. Precisando ganhar mais e a gente acaba trabalhando mais. Infelizmente a rede estadual, isso é visto por todos, não é nenhum segredo, o salário de professor da rede estadual deste aquele tempo já era e ainda é muito baixo. Não dá pra viver só com ele (o salário), então você tem que fazer o famoso bico. Naquela época, infelizmente, eu tinha a escola como o bico. Hoje a escola está no meu primeiro plano. Mas no início de carreira eu a tinha como bico infelizmente. [...] Hoje eu tenho em meu primeiro plano a educação, como já falei, e tenho também um comércio, uma loja, é pequena, que é meu refugio na hora dos meus estresses é uma loja de artigo de pesca, camping, então ali eu tenho meus amigos.***

A história de opção pela carreira do magistério do Professor aparece como uma tática de sobrevivência, sendo esta a possibilidade de complementação salarial, como “um bico”, como uma possibilidade, também de estabilidade empregatícia. Nóvoa (1992), aponta que a profissão docente se encontra já desprestigiada em 1992, não sendo diferente nos dias atuais. Ainda Nóvoa (1992), comenta a dificuldade de se viver em cidades interioranas com os salários pagos aos professores. Esse ainda é um fato de bastante discussão da

profissionalidade docente, sendo que os professores acabam utilizando a tática de manter dois ou mais empregos para que possam ter uma renda salarial que lhes permitam uma vida econômica mediana.

O Professor relata suas experiências profissionais em grandes empresas, como técnico em química ou representante comercial e a profissão docente se inicia não por opção, mas por possibilidade a partir do curso superior de Matemática que pôde cursar, no período noturno, após o trabalho. A história dele é muito parecida com a de outros profissionais que necessitam cursar o nível superior noturno uma vez que, pela sua origem humilde, não poderiam parar de trabalhar. Dessa forma, desenvolvendo a tática de estudar à noite, ser professor de Matemática foi uma possibilidade de formação profissional superior e que lhe garantiu um mercado de trabalho amplo e carente desse profissional: professor de Matemática.

Para não se enquadrar na fase do desinvestimento apresentada por Huberman (1992), nota-se que a tática utilizada pelo Professor é possuir uma pequena loja de pesca com sendo seu “*hobby*” e lazer e a comparação com as outras profissões em que já trabalhou e que não possuem uma dinâmica como a profissão docente. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005), definem o trabalho docente duplamente representado como sendo um trabalho cognitivo e sobre o outro, percebe-se que o Professor cita muitas outras profissões, porém, nenhuma das citadas necessita o desenvolvimento e raciocínio aplicados na docência, nem tampouco lidam com seres humanos e toda sua complexidade, dificuldades e desafios que, de certa forma, trazem um contentamento pelo uso do intelecto como ferramenta de trabalho.

Outra tática de sobrevivência interessante apresentada pelo Professor, é a garantia empregatícia, como sua atuação no magistério é de mais de 20 anos, ele atravessou diversas crises financeiras e políticas no Brasil sem ter seu emprego ameaçado, conforme relata:

*[...] quando surgiu à oportunidade de eu dar minhas primeiras aulas, surgiram concursos para o cargo de professor efetivo do estado, então naquela expectativa de prestar um concurso e ser aprovado, os olhos da gente brilham para este lado do magistério. Por quê? **Você efetivado no serviço público estadual a gente tem uma segurança empregatícia, então eu tive esta segurança.** Na época estas companhias estavam com muito movimento de greve, a gente não sabia se depois do almoço estaria empregado ou não. Na área de educação, felizmente, eu tive esta segurança. **Eu nunca amanheci com medo de chegar aqui e ser um professor desempregado, a gente sabe que não é porque eu sou efetivo ou não, mas por ser muito bem tratado eu tive minha segurança na área de educação.***

Segundo Oliveira *et al* (2012), existe a estabilidade empregatícia do professor, assim, é utilizado o concurso público como uma tática de estabilidade no emprego, que fornece a garantia do emprego em qualquer que seja a situação político-econômica do país, além da garantia, na forma de lei, de uma aposentadoria especial e integral, possuindo tempo de serviço menores que as demais profissões.

A Professora evidencia uma trajetória próxima do professor quando relata sua história e ingresso na carreira:

Eu nasci no município de Serra do Salitre e vim para Araxá com seis meses, tenho 50 anos, venho de uma família de cinco irmãos. Meus pais sempre moraram em fazendas onde trabalhavam e nunca acreditaram que pessoas de família humilde teriam condições de cursar faculdade, poderiam até cursar, mas não conseguiriam emprego, como meu pai mesmo sempre dizia “só os ricos conseguem empregos”. Eu vim sempre com um sonho de conseguir uma vida melhor para mim, com os meus doze anos eu já pedi a ele para trabalhar fora e vim para a cidade (Araxá), embora morando próximo à cidade, mas vim, assim comecei a trabalhar e estudar. Sempre com a vontade de fazer magistério, naquela época as escolas de magistério eram destinadas para as filhas de famílias ricas, não pude pela minha condição financeira e pelo pensamento de meu pai “pobre não estudava com os ricos” e vim para a escola pública onde cursei o segundo grau e logo em seguida mudei de opinião, queria até fazer odontologia. Estudei muito. Morava e trabalhava em uma casa de família como empregada doméstica, cuidava da casa e da parte financeira desta família. [...] Chegou uma hora que falei vou fazer “odonto” mesmo, já no terceiro ano. Cheguei para os meus pais e falei: pai, fiz minha inscrição para “odonto”. Logo em seguida ele disse pra mim o seguinte: não você não vai estudar fora. Não adianta, você vai se formar e não vai arrumar emprego. Cheguei na escola chorando, já no finalzinho do terceiro ano e meu professor de matemática me disse para entrar para minha profissão (atual), que era para eu ser professora, que seria uma profissão que eu poderia, ela até brincou que trabalharia até 4 horas, poderia cuidar da minha casa e ter meu salário, foi então como eu fui para a faculdade. Fui para uma escola particular na cidade de Patrocínio, fiz ciências curtas e depois eu fiz matemática plena em Uberlândia. Já no quinto período, em Patrocínio, eu já dava aulas em Araxá, frequentava a faculdade uma quinta sim outra não, uma terça sim outra não e assim foi até completar o curso. Depois fiz a Plena em Uberlândia e estou no magistério até hoje.

[...] já trabalhei em escola particular e em uma época tinha 60 aulas por semana! Foi uma loucura, eu tinha filhos pequenos, não os vi crescerem, mas foi uma época que eu vi o dinheiro. O que valeu pra mim foi isto. Assim que meus filhos foram crescendo e atingiram certa idade e consegui construir minha casa eu optei por ficar só no estado que era uma coisa segura, para o resto da minha vida, na escola particular às vezes eu poderia ser demitida, então eu escolhi ficar no estado. Hoje eu estou aposentada, como já falei, trabalho só aqui na escola e sempre cuidando da casa. [...] deixá-los estudarem em escola particular até chegarem a certa

idade, que foi o nível de primeira à quarta (hoje de primeira a quinta) e de quinta a oitava eles vieram para a escola pública. Os dois têm o curso de inglês, depois foram para escolas federais.

No relato da Professora fica evidente a sua origem também humilde e influenciada pelo discurso patriarcal do pai de que “só os ricos conseguem empregos”, “pobre não estudava com os ricos” e que “não você não vai estudar fora. Não adianta, você vai se formar e não vai arrumar emprego.” Embora o desejo de ter uma profissão, mesmo que de professora ou dentista, a sua condição de mulher e pobre determinava a sua não profissionalidade. Como afirma Chamom (2005), nos primórdios do Brasil Republicano, a escola se dividia em duas: a pública, sem estrutura para a mulher e com muitas dificuldades em sua implantação e as particulares, que cuidavam das filhas das famílias ricas, assim permanecendo até 1950 aproximadamente. Nesse sentido, a professora desenvolve sua tática frente à negação de apoio do pai e se muda para a cidade, trabalha para se manter e tem a possibilidade de cursar uma faculdade, no caso de Matemática no período noturno, assim, apresenta a tática de se buscar no magistério a possibilidade de trabalhar e ser aceita socialmente, inclusive pelo pai.

Conforme estudado em Nóvoa (1991), a mulher é apresentada ao magistério como sendo guardiã do lar e dos bons costumes. Ao optar pela carreira docente, a Professora desenvolve a tática de poder estudar, conseguindo, assim, sua independência e mantém seu vínculo familiar ao poder trabalhar somente quatro horas por dia, uma peculiaridade e vantagem referente ao gênero, apresentado por Chamon (2005). Além dessa, outra tática é a busca do magistério como possibilidade da mulher assumir uma posição no mercado de trabalho, ocupando um espaço socialmente aprovado. O que se pode notar é que a realidade da profissão docente não é bem assim, uma vez que a Professora relata que já lecionou 60 aulas por semana e que o que valeu a pena foi o benefício para a parte financeira e acarretou na possibilidade dos filhos terem acesso às escolas particulares e cursos de inglês. Tal sacrifício mostra-se como o desenvolvimento de uma tática para que os filhos tivessem melhores condições de estudo e, conseqüentemente, maiores chances de acesso às universidades federais. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005) apontam como as políticas salariais ainda estão longe de realmente compreender a complexidade e o valor real do trabalho docente.

A escassez de profissionais no interior apresentada pelo Professor no parágrafo anterior pode também ser percebida na narrativa da Professora, que afirma trabalhar já na docência a partir do quinto período de faculdade. Aqui se revela uma tática que se apresenta em duplo sentido: primeiro, no aumento da renda da professora; segundo, colocando em prática e desenvolvendo os conceitos estudados, já que a professora não tinha tempo de se dedicar aos estudos suplementares, pois trabalhava durante o dia todo.

Enquanto o Professor possui um comércio prazeroso como tática frente à aposentadoria, a Professora tem um sentimento de que ainda tem muito a contribuir com a educação, no entanto, deve se aposentar levando consigo todos os ensinamentos e conhecimentos adquiridos em sua carreira profissional. Assim, a Professora relata,

*Hoje eu estou com 28 anos de magistério, um cargo do estado aposentado e um na ativa que este aqui na escola [...] Todo curso que me foi oferecido durante a minha profissão eu participei, não por querer aparecer, sim por estar disposta a crescer ou pessoalmente ou na profissão e o que acontece é que na hora que chegou a minha vez de aposentar não teve outra saída. **Eu não queria me aposentar!** Não só por gostar da escola, mas acho que **me dediquei muito e que poderia colaborar mais com o sistema de ensino e no estado esta oportunidade não é oferecida para a gente.** A mesma coisa está acontecendo aqui na escola. [...] se eu já estou com tempo vencido para aposentadoria eu penso que **tem alguém que está desempregado que acabou de sair da faculdade e eu estou ocupando sua vaga, mas ao mesmo tempo eu fico pensando o seguinte, se eu estudei tanto, se me preparei tanto para que vou sair agora? É o que sempre digo o governo deveria dar um incentivo para gente continuar, não dentro de sala de aula, mas com projetos. Acho assim, eu tenho uma bagagem muito grande de conhecimento e experiência, às vezes nem 100% de matemática, mas uma prática de sala de aula muito grande e eu poderia ajudar muita gente, mas desenvolvendo projetos.** Então eu gostaria que o governo me encaixasse em algum projeto, dizem que está saindo um projeto neste sentido, eu tenho uma expectativa até positiva, não sei se vai dar certo, então eu tenho expectativa sim, para melhor. [...] Eu já estou aposentada desde maio e continuo trabalhando, **mas tenho a consciência de que estou ocupando o lugar de uma pessoa que precisa entrar no mercado de trabalho.** [...] gostaria sim de **pegar algumas aulas em escolas particulares** e já tenho até convite. Agora o meu sentimento é que **o estado investiu em mim e eu não vou poder colaborar mais nada com ele.** [...] Uma coisa que estou notando e já aconteceu com o outro cargo, **eu aposentei na outra escola, lá eu trabalhei 28 anos e tive duas faltas.** [...] hoje está mais tranquilo porque já estou com um cargo aposentado! **Mas antes era uma loucura, eu tinha 40 aulas por semana, então eu nem me via e nem minha família. Era Professora correndo de um lado para o outro, sem tempo nem para ir a um banco gerenciar minhas contas.** [...] eu não tenho empregada doméstica, **sou eu quem cuida da minha casa, então eu saio aqui da escola 11h30min, na minha casa as tarefas são divididas entre mim e meu esposo, quem chega primeiro faz o***

almoço. Depois cuido dos afazeres domésticos e ainda tenho tempo para cuidar e organizar as contas da casa e acompanho muito meus dois filhos, isto agora que aposentei de um cargo

Para o Professor, é uma tática para se dedicar aos seus “hobby”.

[...] loja de artigo de pesca, camping, então ali eu tenho meus amigos, é o meu “hobby” também, então eu a tenho como meu refúgio.

Conforme apresentado nos estudos de Oliveira *et al* (2012), surgem dois problemas com a aposentadoria da Professora. O primeiro, é que sua vaga será ocupada por um professor designado e, provavelmente, não concursado, que para manter seu rendimento mensal tenha que lecionar em mais de uma escola, prejudicando seus alunos. O segundo, é a dificuldade para se conseguir esse professor designado, uma vez que não existem tantos professores de Matemática disponíveis em Araxá. A professora gostaria de desenvolver uma tática para aproveitar sua bagagem pedagógica, no entanto, se frustra pela falta de um projeto do governo para tal situação. Em razão disso, utiliza a tática de permanecer no cargo mesmo com tempo suficiente para se aposentar, contemplando, com isso, dois fatos: a satisfação de se manter na ativa e também não deixar faltar professor na escola até que o professor designado seja empossado no cargo. Para ilustrar tal situação, a Professora relata que,

Por isto existe uma rotatividade muito grande de professores, não só em matemática, mas em outros conteúdos também. Então, o conteúdo é o mesmo, o salário também, o que existe entre efetivos e substitutos, normalmente, é a diferença de habilidade de manejo de turma. Um exemplo desta situação precária de profissionais é a minha, eu estou aposentada desde maio deste ano, estou querendo sair, mas a diretora me pediu primeiro para finalizar o ano e não deixar os alunos sem aulas de matemática, agora me pediu novamente para ficar até março do ano que vem, pois existe a possibilidade de chamar novos concursados, mas ela sabe o quanto é difícil trabalhar com os 3^{os} anos e ela não queria colocá-los na mão de um professor que está chegando agora, vai tentar uma redistribuição no ano que vem. Não pela falta de capacidade do professor que está chegando, mas sim por este manejo de turma, a experiência que tenho.

Tanto escola quanto Professora desenvolvem a tática de permanência no cargo para que a experiência desta seja mantida para os alunos dos 3^{os} anos. Nesse ponto, se percebe a preocupação com os exames externos aplicados aos alunos e que refletem tanto para a classificação da escola no ranque estadual, como para a meritocracia instaurada pelos governos do estado de Minas Gerais nessas últimas gestões (AUGUSTO; SARAIVA, 2012).

Huberman (1992) apresenta o vazio do final de carreira que fica na vida do professor, ao se aposentar, uma vez que os filhos cresceram e foram embora. São questões de gênero, que, segundo Chamon (2005), para o professor, são diferentes, porque ele vai se dedicar à loja de pesca, e ela não, ela cuida dos afazeres domésticos. Ela já começa a sentir o vazio na vida dela, ou seja, é uma profissão que o professor “briga” com ela, reagindo por cerca de 35, 40 anos e na hora de se aposentar, há a sensação de “vazio”. Como se a pergunta frequente na mente fosse “E agora o que eu faço da minha vida?”. É uma profissão que apesar de toda a adversidade que nos cerca, gostamos dela, a Professora revela que em 28 anos de trabalho teve apenas duas faltas.

Para o Professor, a situação de carga horária é a seguinte:

Minha carga horária aqui na escola é de 40 horas semanais, dentro da sala de aula, quarenta aulas dentro da sala de aula. Hoje eu tenho em meu primeiro plano a educação (com dois cargos um efetivo e outro designado⁵³) como já falei, eu tenho também um comércio, uma loja pequena [...] loja de artigo de pesca, camping. [...] eu tive duas oportunidades junto ao meu emprego no estado, onde fui professor no CEFET – MG/Araxá. Uma instituição onde trabalhei como contratado e gostei muito. Lá tive minhas glórias também, porque eu achei muita coisa diferente do que eu tinha aqui na escola. Percebi muita diferença entre uma escola e outra. [...] Agora eu tenho um terceiro, estou trabalhando à noite com um curso técnico de administração, com aulas de matemática aplicada e matemática financeira. Então meu horário, eu vou fazer pra você um relatório de um dia de atividade, eu estou trabalhando das 7 horas às 22h30min todos os dias, mais aquela loja de materiais de pesca que possuo, na loja estou deixando a desejar. [...] eu passo lá muito rapidamente para dar uma conferida, mas não está sobrando tempo pra nada.

E para a Professora

[...] já trabalhei em escola particular e em uma época tinha 60 aulas por semana! Foi uma loucura, eu tinha filhos pequenos, não os vi crescerem, mas foi uma época que eu vi o dinheiro. O que valeu pra mim foi isto. [...] estava trabalhando em três períodos eu pensava na minha família. Porque eu pensava assim, eu tenho que dar para eles um alicerce bom. [...] com o outro cargo, eu aposentei na outra escola, lá eu trabalhei 28 anos. [...] Eu tenho 18 anos aqui e estou quase me aposentando no segundo cargo. [...] Agora até posso viajar, antes eu não viajava porque não tinha tempo, até os sábados e domingos eram para a escola. Hoje posso dizer que tenho uma

⁵³ Notas do diário de campo

vida social, viajo, frequento ranchos⁵⁴, gosto e participo muito de atividades festivas, agora quase todo domingo tem e posso participar de algum evento ou almoço social. Eu encaro isto com uma conquista minha, porque antes eu ficava sempre em casa no domingo por conta dos afazeres docentes e minha família ia para os eventos, hoje eu já consigo acompanhá-los.

Agora há uma desmotivação dos professores sim, no geral, devido aos baixos salários e quantidade aulas, olha a gente já está no mês de novembro quase terminando o ano e até agora não veio nenhuma notícia dos nossos governantes de motivação, de incentivo, nada, nada até agora. Só cobrança, cobrança e cobrança de tudo e incentivo para o professor nada, a gente não tem isto no estado.

Outro aspecto interessante é a tática desenvolvida pela Professora que não quer parar de trabalhar, indo na contra mão das fases apresentadas por Huberman (1992), esta relata a vontade de continuar trabalhando ou com projetos ou com aula em escolas particulares. Então, não é só a continuidade, são novos desafios – o quanto que o profissional docente, no final da carreira, pode voltar para o início com outro desafio e em outros contextos conforme apresenta Huberman (1992).

É importante ressaltar a tática que ambos professores utilizam para manterem seus níveis de salários dentro de uma realidade financeira da classe média, podendo ter uma vida confortável e com alguns poucos privilégios junto aos familiares, como por exemplo, colocar seus filhos em escolas particulares para estudarem. Para isso, tanto o Professor quanto a Professora afirmam trabalhar em mais de uma instituição ou em mais de um turno de aulas.

Como evidencia Tardif e Lessard (2005), o professorado vem passando por um aumento da carga de trabalho, tal evidência pode ser observada nas falas dos professores entrevistados.

Para o Professor,

*[...] é muito fácil falar deste assunto, porque a gente convive no dia a dia com os nossos colegas. O que eu mais percebo é **uma carga horária puxada, então ocorrem muitos afastamentos médicos**, eu vejo aqui na escola professores com atestados, afastados, com vários problemas de saúde como pressão, está com níveis de estresse elevadíssimo, **a gente até sabe que estes problemas ocorrem em outras áreas de trabalho, mas dentro do meu ambiente, ou seja, aqui na escola, ocorre um alto índice de afastamento**. A consequência destes afastamentos, acredito eu, **acontece por excesso de carga horária, muitas, muitas aulas mesmo, indisciplina de***

⁵⁴ Na região de Araxá, devido ao grande número de rios e represas não poluídos, é comum se construir pequenas casas junto às margens destes rios e represas com a finalidade de pesca amadora e pequenas confraternizações sociais, sendo estas casas denominadas de ranchos pelos Araxaenses.

aluno em sala de aula, trabalhos de correção de provas e exercícios nos horários de dedicação à família e lazer, tudo isto me leva a crer que estamos trabalhando além da nossa capacidade humana. Dos meus colegas professores de matemática a situação não é diferente, porque a gente convive no mesmo meio, a escola, então acontece afastamentos, professor com, a paciência no tratar com os alunos, talvez, não está como precisa ser e como era antes, a cada dia o professor vem perdendo espaço e identidade e sempre com o aumento da cobrança, com o excesso de trabalho, o excesso de carga horária que o professor das escolas estaduais precisa ter para conseguir ter um salário razoável. [...] Então concluindo com você a respeito dos colegas de matemática, que não possuem uma condição diferente do que lhe falei, todos eles possuem dois cargos no mínimo, quando não é na nossa escola, é um cargo num período aqui e no outro período em outra escola, seja à tarde ou à noite, mas no mínimo cada professor possui 40 aulas semanais, como você percebe não sobra tempo pra mais nada.

Hoje eu acabei de terminar meu dia docente com 10 aulas, cinco de manhã e cinco de tarde. São quase 18 horas, eu comecei às 7 horas da manhã saindo de casa às 6h30min, eu tenho minha condução, venho no meu carro, até às 11h30min dando cinco aulas. Depois do almoço eu começo às 13 horas e termino às 17h30min com mais cinco aulas e somente agora estamos nos encontrando. Minha carga horária aqui na escola é de 40 horas semanais, dentro da sala de aula, quarenta aulas dentro da sala de aula. Em torno de 39, 40, 41 alunos por turma. Eu dou aula para os primeiros e segundos anos. Sendo seis turmas de segundo ano, uma à tarde e cinco de manhã, e quatro de primeiro ano, totalizando dez turmas diferentes.

A semana mais complicada é a semana de avaliações bimestrais. Como são quatro bimestres nos temos quatro semanas destas. Por um lado ela é boa, imagine se não houvesse esta semana e eu tivesse que aplicar provas por sala? Seria inviável de se fazer 10 provas diferentes para as turmas, então a semana neste ponto ela ainda ajuda. Só que no dia em que minha prova é aplicada eu recolho, eu ganho de presente para levar pra casa em torno de 500 provas para serem corrigidas e serem entregues em um período de 48 horas! [...] em dois bimestres, que são o primeiro e o quarto, eu ainda tenho uma recuperação, que em matemática você sabe, acarreta um pouco mais de alunos, então eu levo estas 500 e depois vou ter mais umas 250 da recuperação para passarem pelo mesmo processo de correção e devolução em um prazo de 48 horas! Não tem outra forma, é assim que a escola funciona. Não tem outro tempo hábil para ficar segurando estas provas, porque tem que passar o resultado para frente, pois, o outro bimestre já está começando, assim que um termina o outro já começou e você não pode ficar devendo resultado pra frente, é muito desgastante para mim.

O que o professor hoje, com esta carga absurda de trabalho, faz: ele tira o seu fim de semana que deveria ser familiar e incorpora na jornada de trabalho para a escola e, o que é pior, sem nenhum tipo de remuneração para isto. Tem que dar conta dos seus afazeres nos sábados, domingos e feriados, não tem outro recurso, porque se não, não dá, é lógico que não é

individual, acaba-se por se tratar as turmas dentro de um coletivo absurdo, prejudicial para o aluno, o reflexo é o baixo rendimento, desestímulo e abandono dos estudos e para o professor que não consegue desenvolver um trabalho de qualidade, até tenta, mas não da conta e acaba adoecendo. Pra piorar a situação quando chega o final do ano, nos estamos no final do ano, é muito pior, é o dobro de aperto, o dobro, é semana de prova bimestral, semana de recuperação e quanto mais aula você tem maior é o aperto, o sufoco, é como se dobrasse o número de turmas, dobra o número de provas, o número de exercícios, mais a recuperação com suas provas e exercícios e correções. Nesta época é comum os professores surtarem ou desistirem da carreira, migrando para outros empregos.

Como desenvolver uma tática frente a esta situação? Aqui se percebe que a tática é de sobrevivência mesmo, utilizando-se os mecanismos legais e médicos para afastamentos, além do sacrifício dos horários de lazer, com os familiares e feriados de fins de semana. Além dessa tática, o que se pode notar, nas conversas informais com os entrevistados e apontadas no diário de campo, é o desenvolvimento de tática de repetição de exercícios e trabalhos entre os turnos e escolas, que de certa forma minimiza o trabalho intenso ao qual o professorado da rede estadual está submetido.

Quando apresenta a situação de heterogeneidade das turmas e a sobre carga de trabalho, nota-se a impossibilidade de desenvolvimento de um trabalho pedagogicamente correto,

Marco se eu falar para você que a coisa fica bem feita, como precisa ser eu estou mentindo, não sobra tempo. Tem que ter tempo e dedicação para podermos prepara uma aula perfeita, de acordo com a turma em que se vai aplicar a aula, pois, cada sala é diferente da outra. Uma prova tem que ter a identidade da turma, as turmas não são homogêneas, por isto cada turma precisa de uma prova para se avaliar o aprendizado e não simplesmente medir o aluno com uma nota. A correção também tem que ter tempo, tem que se ouvir a reclamação do aluno para se entender onde deverá ser desenvolvida uma estratégia para melhoria do ensino/aprendizagem do aluno, mas isto é impossível. A gente faz das "tripas coração" para tentarmos dar uma característica pedagogicamente correta às aulas, provas, correções e tudo mais, mas isto é impossível e frustrante.

No que diz respeito a situação de diferenciação de avaliações e tempo de dedicação aos alunos, correção de provas, entre outras atividades inerentes ao professor, o que se verifica é uma tática de esforço humano para conseguir suprir essa necessidade. Porém, essa tática é relegada ao plano da minimização sendo aplicada de forma condicionada ao tempo disponível para cada turma, o que nem sempre existe, uma vez que há a necessidade de se

cumprir um programa proposto e estático que não leva em conta as características de cada uma das turmas em que atua.

No caso da Professora, que já se aposentou em um cargo e possui “apenas” 20 aulas por semana, há uma situação um pouco menos desumana,

*[...] como eu tenho apenas 20 aulas, minha rotina de trabalho no primeiro turno, eu me levando às 5h45min me arrumo e venho para a escola. **Aqui na escola eu trabalho somente com os terceiros anos que são 5 turmas, turmas bem cheias, nos estamos com 44 alunos em cada uma delas, tenho 5 aulas por dia e reuniões uma vez por semana nas quartas-feiras que acontece com toda a escola, [...] Neste dia eu tenho que voltar à tarde para completar a carga horária da reunião.***

*Na minha rotina de trabalho eu incluo a preparação de aula que eu deixo um dia da semana por conta exclusiva da escola, por exemplo, uma quinta-feira eu chego em casa almoço e me dedico das 13h até às 16h, aí eu preparo as aulas para uma semana neste dia. **Só que todos os dias à noite, como eu dou aulas para os terceiros anos, sempre tem uma novidade, questões de vestibular, ENEM, então todo dia à noite eu dou uma pesquisada nestes conteúdos e separo algumas questões para os alunos, isto, às vezes eu me dedico 2 ou 3 horas, assim, então é muito difícil eu assistir uma novela, quando eu estou assistindo a uma novela eu estou com um livro na mão.***

Mas na semana das avaliações é tumultuado, é desgastante e eu tenho muitos alunos. Por exemplo, se minha prova é na quinta-feira, então na quinta-feira mesmo eu faço a correção, entrego para o aluno.

*[...] a gente trabalha assim, tem a avaliação e uma recuperação paralela, mas é do conteúdo, a gente não muda a nota. Muda a nota só nas recuperações de semestres que acontecem em agosto e dezembro, aí é mais complicado ainda. Porque além de tudo o que temos que dar conta, ainda tem que elaborar novas avaliações, corrigir e entregar para o aluno. **Aquele aluno que se saiu bem não tem interesse na aula de recuperação e não acompanha nada, ele já está com média e já viu o que está sendo revisado e não precisa fazer prova. Você nem imagina como fica dentro de sala de aula com estes dois grupos de aluno, tudo isto porque a gente não pode liberar o aluno com média, temos que cumprir 200 dias letivos de aulas, é complicado, muito complicado mesmo.***

A tática de se usar uma tarde inteira para preparação das atividades da semana é bastante interessante, pois permite que a professora possa adequar os conteúdos a serem trabalhados de acordo com cada turma. Assim, pode-se “burlar” o eixo estático da SEE-MG diferenciando o caminhar do conteúdo de acordo com a turma e não como um eixo estático do portal virtual dos professores (CRV). Além dessa tática, a professora aproveita (ou perde)

suas noites de lazer e descanso com pesquisa para os alunos que são de terceiros anos, às portas dos exames de vestibular.

Na semana de recuperação paralela, o aluno que já possui média não pode ser liberado das aulas e, segundo o relato da Professora, a turma fica dividida em dois grupos: os que já possuem média e não precisam da recuperação e os que não possuem média e precisam recuperar o conteúdo. Nessa situação, a professora desenvolve a tática de dar atenção somente aos alunos que necessitam de recuperação, autorizando os demais alunos a irem para a biblioteca ou sala de informática, mesmo burlando a normativa da escola, dessa forma, ela consegue desenvolver os conteúdos em sala com os alunos que necessitam.

Nas falas da Professora, percebe-se que, pelo fato de já estar aposentada em um cargo e trabalhar somente de manhã, existe uma maior flexibilidade de atuação pedagógica com as turmas,

O que acontece na escola é que tenho turmas diferenciadas, nos temos terceiros anos compostos por alunos que a gente considera estar aptos para acompanhar o conteúdo e turmas que não. Eu tenho turmas de exatas que o conteúdo flui normalmente, no entanto eu tenho outra turma, também de exatas que não dá, eles não têm nenhuma condição de acompanhar o conteúdo como é proposto. Nestas turmas é mais desgastante, porque eu tenho que fazer provas diferenciadas para eles. A turma que é melhor é um nível de prova, eu faço dois tipos de avaliação por sala, na turma com maior dificuldade o nível da prova é menor. Desta forma eu tenho que elaborar até seis tipos de provas com diferentes níveis de cobrança, nesta semana de avaliação. É muito desgastante mesmo, para a gente preparar as provas demora dois, três dias com um monte de livros pensando o que pode ser cobrado para cada uma das turmas, qual a habilidade que ainda não foi alcançada, então eu sempre trabalho em cima disto. E outra coisa, eu consigo trabalhar com a matéria acumulativa, a matéria da minha prova é sempre do 1º dia de aula até o atual, sempre cobrando as habilidades com maior percentual de dificuldades, para pelo menos, eu penso assim, quando chegar ao final do ano, o aluno ter consciência do que aprendeu e do que precisa recuperar, este é o meu objetivo. Mas é muito, muito tumultuado e cansativo.

A tática desenvolvida pela escola em organizar as turmas de acordo com os rendimento do aluno, permite que a Professora desenvolva formas que garantem a esta trabalhar com o conteúdo curricular diferenciado entre as turmas, como por exemplo, fazer provas com complexidade inferior para os alunos das turmas com maior dificuldade. É notório que tal posicionamento acabe segregando as turmas de menor rendimento.

Outros pontos de destaque que aparece na fala da Professora é em relação ao trabalho celular do professor (TARDIF; LESSARD, 2005), ao número de professores contratados

(OLIVEIRA *et al*, 2012) e à falta de professores em determinadas áreas (GATTI; BARRETO, 2009).

Nós, professores de matemática, pedimos muito aos outros professores das demais disciplinas para trabalharem junto conosco. Por exemplo: geografia na interpretação e noção espacial, a física nos cálculos quando houver uma dificuldade básica, pedimos para que o professor nos avise, mas o problema é o aluno, nos temos alunos no ensino médio que não sabem as quatro operações básicas suficientemente, estes alunos não conseguem resolver nenhuma tarefa com estas operações, imagine com cálculos um pouco mais complexos?

No caso dos contratados existe um coordenador de área que sempre está acompanhando, orientando e ajudando este professor. Nós estamos tendo um problema muito grande em relação ao professor contratado que é a ausência de profissionais de matemática, física, química e inglês, não tem professores nestas áreas disponíveis em Araxá. Muitas vezes vem um professor em início de carreira que não tem manejo de turma, isto não se aprende na faculdade, ficam dois, três dias e desiste, até porque o salário não ajuda em nada, não é atrativo, não se consegue professor.

Aqui claramente se percebe duas táticas, uma da Professora e outra da escola que, neste momento, vira agente de imposição dos órgãos reguladores. No caso da Professora, sua tática é a busca de parcerias com os demais professores de disciplinas diferentes para poderem detectar onde está a falha nos processos de ensino e aprendizagem, rompendo, de certa forma, o paradigma de trabalho celular executado pelo professor. No caso da escola, a tática é colocar o coordenador trabalhando em conjunto, auxiliando e caminhando com os professores novatos, não deixando este trabalho de tutoria para os professores já sobrecarregados. E, por fim, no caso da falta de profissionais nas diversas áreas especificamente na cidade de Araxá, a escola recorre à tática de recrutar os profissionais afins, como dentistas e engenheiros para assumirem essas aulas sem profissionais, o que nem sempre se consegue devido à baixa remuneração do professor.

Além da tática apresentada pela escola, nos relatos da Professora, se percebe que a escola também realiza uma quebra das normativas quando separa alunos por notas, como explica a Professora,

O critério é o seguinte: no primeiro ano quem atinge acima de 70 pontos pode escolher entre exatas e biológicas, no segundo as turmas são formadas de acordo com a escolha dos alunos. No segundo ano o aluno que passar com média acima de 70% sem ter pegado recuperação, automaticamente está na sala de maior rendimento do terceiro ano e assim

sucessivamente as turmas de terceiros anos não sendo formadas com este critério de exatas ou biológicas e notas. O objetivo maior disto é visando o vestibular, com isto conseguimos andar mais com o conteúdo e apresentar exercícios com níveis maiores de dificuldades, sempre aqui na escola se trabalhou assim.

Veja bem, o aluno que não se adapta às normas de uma determinada escola, deve ser convidado a procurar outra escola na qual ele possa se enquadrar, ele pode não se adaptar aqui, mas pode se adaptar muito bem em outra escola, mas atualmente isto não pode nem ser oferecido para o aluno. Então o aluno perde o interesse e até o respeito pela escola, funcionários e outros alunos, ele fica brincando em sala de aula, você chama o pai e ele não comparece, aquele aluno fica perturbando o andamento da aula, com desânimo, é muito difícil, atrapalha muito o ritmo da aula. [...] Por sorte aqui na escola tem uma vantagem, a partir do segundo ano os alunos são enturmados de acordo com o avanço da aprendizagem, por exemplo, o aluno no 1º ano atingiu 70% de média, ele pode escolher a sala em que quer estudar, da melhor à pior, depende dele, mas sempre os melhores alunos querem ir para a sala melhor, há até uma disputa entre eles.

Para o Professor, a separação de turmas se apresenta com a seguinte característica:

Esta separação das turmas não reflete muito nos alunos, pois a escola faz um trabalho com a família e com o aluno desde o seu primeiro ano de ingresso aqui na escola. Assim o aluno que não quer nada, não cobra nada e para ele tanto faz como tanto fez. Agora quem está nas turmas “boas” que a gente fala, há o envolvimento da família acompanhando e é o aluno que quer ir para frente mesmo, tem muito interesse e a gente percebe que ele deslancha. Já tem aluno brigando e correndo atrás de um décimo, por que se não ele perde o critério e não vai para a melhor turma.

Com relação a estas turmas diferenciadas tem um ponto positivo muito bom! Você já sabe o objetivo da aula e como conduzir sua aula. Agora, eu fico triste porque a gente dá oportunidade para todos, mas nem todos aproveitam. Além disto, temos que fazer isto em uma escola para ver se o rendimento melhora, é muito triste. Deveria ser assim para todos os alunos.

Essa estratégia tática desenvolvida pela escola apresenta uma estratificação de alunos qualificados pelas notas, o que pode acarretar dois fatores interessantes para a escola e professores. O primeiro é que os alunos das turmas melhores se saem melhor nos exames vestibulares e nos exames externos aplicados pela SEE-MG. O segundo é que com as turmas mais “fracas” os professores andam conforme o ritmo e rendimento delas.

Sob o ponto de vista do pesquisador, dois problemas podem ser detectados: um com os alunos e outro com o professor. Para os alunos, fica evidente que a tática da escola pode determinar uma homogeneização de conhecimentos e interesses em salas iguais, sejam esses

interesses o vestibular, o diploma de Ensino Médio, entre outros. Para os professores, o que ocorre é a forma como cada uma dessas turmas reagem no que se refere à disciplina, aprendizagem e interesse. A partir dessa divisão, os professores começam a utilizar táticas que vão ao encontro do perfil de cada uma das turmas, podendo assumir uma postura mais atuante e motivadora com as turmas melhores selecionadas e uma postura desmotivada com as turmas de alunos com menor rendimento. Tal situação, pedagogicamente, é inaceitável, no entanto, tal tática permite que cada aluno alcance seu objetivo particular, uma vez que essa tática é posta e esclarecida aos alunos já no primeiro ano na escola.

É evidente que o aluno sem interesse de aprendizado pode criar situações de conflito e desgaste tanto entre alunos como entre ele e o professor (TARDIF e LESSARD, 2005). A escola, mais uma vez, recorre à tática da enturmação, ou seja, colocando esses alunos em uma turma com a característica de alunos que tem interesse de apenas terminar o Ensino Médio.

Nos relatos apresentados, evidenciam-se as táticas desenvolvidas e utilizada pelos professores e também pela escola no que tange ao ingresso na carreira, opções profissionais, questões de gênero, o “desinvestimento” na carreira. Além disso, evidencia-se que a profissão de magistério foi escolhida por ambos enquanto uma tática de sobrevivência como complementação salarial, condição de profissão feminina, estabilidade empregatícia, possibilidade de acesso a uma carreira de nível superior e a oferta de mercado com uma carência de professores de Matemática.

Na seção seguinte, trata-se da segunda categoria de análise.

5.2 As táticas desenvolvidas e utilizadas nas atuais condições de trabalho docente no interior de sala de aula

Na primeira categoria de análise, foram apresentadas as falas de cada um dos entrevistados identificando as táticas desenvolvidas e utilizadas no que se refere à profissionalidade docente e suas implicações no fazer pedagógico dos docentes entrevistados. Nessa categoria de análise, são apresentadas as falas de cada um dos entrevistados identificando as táticas desenvolvidas e utilizadas nas interações em sala de aula entre

professor e alunos, ou seja, as táticas relacionadas com o fazer pedagógico dentro de sala de aula. Buscam-se, então, nesta categoria, as evidências que possibilitam destacar as táticas que os professores estão desenvolvendo e utilizando frente aos desafios do trabalho cotidiano de sala de aula.

Uma característica marcante nas falas dos professores entrevistados é o número de aulas que possuem, são 40 aulas por semana, no caso da professora, 20, pois só possui um cargo, como é descrito pelo Professor,

Hoje eu acabei de terminar meu dia docente com 10 aulas, cinco de manhã e cinco de tarde [...]. Em torno de 39, 40, 41 alunos por turma. Eu dou aula para os primeiros e segundos anos. Sendo seis turmas de segundo ano, 1 à tarde e 5 de manhã, e quatro de primeiro ano, totalizando dez turmas diferentes. No decorrer de segunda a sexta estas 40 aulas são divididas nestas turmas. A gente começa uma segunda-feira com a cara boa, com o fôlego recuperado, Marco na hora que chega às 17h30min, a gente está totalmente desgastado, após 10 aulas, com turmas de adolescentes, [...] Então o que é o meu dia e a minha semana eu começo, por exemplo, num gráfico entre 1 e 10, eu começo no 10, no meio do dia estou 5 e, literalmente, estou 2 quanto estou terminando o dia, porque a gente cansa, viu Marco!? Isto porque a gente no estado é obrigado a dar uma quantidade de aula muito, muito grande para você poder ter um salário razoável.

E na narrativa da Professora,

Aqui na escola eu trabalho somente com os terceiros anos que são cinco turmas, turmas bem cheias, nós estamos com 44 alunos em cada uma delas, tenho cinco aulas por dia. [...] A única coisa que me chateia é o número de alunos em sala, eu tenho dois terceiros anos bons com 44 alunos em cada sala. Então só para você ter uma ideia, 44 alunos que pegam o livro e resolvem os exercícios, se um ou dois tiverem dúvidas tudo bem, mas se for um monte de dúvidas? Não dá para atender, quando vai corrigir um exercício que alguém teve dúvida, eles falam corrigir este pra que? Este eu sei. Então se torna difícil com este número de alunos em sala, este número está além da capacidade do professor. O ideal seria no máximo uns 30 ou 35 alunos em sala de aula, mesmo assim ainda seria difícil atender a todos.

Segundo Machado (2007), o trabalho do professor ocorre em condições integrais em suas diferentes turmas e, conseqüentemente, diferentes alunos, sendo esses alunos sujeitos isolados, mas que são tratados em um ambiente coletivo. O docente tem que, nesse contexto, desenvolver aprendizagem dos conteúdos e das capacidades dos alunos. A utilização de diferentes instrumentos sociais é uma forma de táticas utilizada pelos docentes. Além dessa,

os docentes desenvolvem a tática de conduzirem suas aulas de acordo com o andamento de cada turma, desviando-se das prescrições apresentadas pela SEE-MG.

Segundo Tardif e Lessard (2005), os governos vem buscando a escolarização em massa, sem, contudo, darem o devido tratamento aos envolvidos nesse trabalho, os professores, os alunos e as escolas; como resultado temos turmas muito cheias e escolas em condições de precariedade.

Nessa condição de aula, os professores desenvolvem táticas que se replicam em exercícios padronizados para as turmas, provas marcadas para o mesmo dia e, dessa forma, minimiza-se o trabalho tanto de confecção como de correção, o que não permite um modo de avaliação individualizado para os alunos. Outra tática é a utilização de provas de múltipla escolha, uma vez que esse formato de avaliação facilita sua correção.

Uma mostra de como a escola sofre com a falta de investimento é o relato do Professor que, apesar de considerar a escola bem ranqueada, lamenta a falta de investimentos em recursos pedagógicos,

*De todos os problemas que a gente encontra na educação pública estadual eu ainda posso-te dizer que **estou numa escola de 0 a 10, 9!** [...] Na minha área matemática, **o material pedagógico que temos aqui é quadro e giz, muito pouco ou quase nada. Nós temos que aplicar nossas técnicas pedagógicas, na área de geometria umas poucas figuras e mais nada. Quanto à redução de carga horária é impossível, não tem jeito. [...] Tem que partir do professor, não tem outro recurso esse melhoramento dentro da sala de aula tem que partir do professor.***

Para a Professora,

Em primeiro lugar a parte pedagógica é muito boa, eu acho que se a gente mudar é porque a gente esta dando um passo para traz, na nossa prática pedagógica agente ainda faz o aluno estudar. [...] é uma escola organizada, a parte pedagógica para mim é uma das mais organizadas que eu já passei. [...] muito disciplinada, as normas são cobradas, isto é o que faz diferença da escola com as demais. [...] Com todos estes problemas e dificuldades, nossa escola ainda é a que melhor se sai nestes exames e é a primeira na regional de Uberaba no município, em se tratando de escolas públicas, porque com as particulares e com o CEFET não dá nem para comparar. Mas a gente vem sempre trabalhando para manter a nossa nota, fazendo muito esforço para não piorar, se der para melhorar ótimo, mas mantendo já esta de bom tamanho.

O que se percebe é que os professores reconhecem a atuação positiva da pedagogia da escola, que permite o desenvolvimento e utilização de táticas tanto no ensino quanto na

melhoria da aprendizagem dos alunos. Concordam que a parte pedagógica é boa, mas que os recursos pedagógicos são precários.

Sendo a docência um trabalho cognitivo e realizado sobre o outro, evidenciado por Tardif e Lessard (2005), os professores se deparam com as mais diferentes situações dentro de sala de aula, com turmas heterogêneas, alunos desinteressados, situações de indisciplina, entre outras. Logo, existe a constante de necessidade de se colocar em prática, então, os dois tipos de trabalhos sugeridos pelos autores. Para evidenciar tal situação o Professor relata,

O profissional da educação é um estudante eterno! Eu sou bem adepto de livros. O estado doa os livros didáticos para os alunos, isto já acontece há alguns anos, então a gente segue rigorosamente o livro e, além disto, eu dou alguns exercícios extras para meus alunos. Então a gente prepara todo dia estudando literalmente os exercícios do livro, eu refaço todos eles antes de cada aula para então passar com segurança estes exercícios para os alunos. Este é um horário totalmente extra, a gente trabalha em casa para aplicar em sala de aula, trabalho extra, totalmente extra, deveria estar contando como horário de trabalho efetivo, mas não conta, meu horário de trabalho começa quando eu entro em sala de aula, o que fiz antes não é levado em conta, nada, nada.

E para a Professora,

É muito desgastante mesmo, para a gente preparar as provas demora dois, três dias com um monte de livros pensando o que pode ser cobrado para cada uma das turmas, qual a habilidade que ainda não foi alcançada, então eu sempre trabalho encima disto. [...] O que me frustra, às vezes, é eu não consegui fazer com que aquele aluno que tem uma dificuldade muito grande, que vem sem bagagem nenhuma, é fazê-lo entender que ele precisa aprender. Por exemplo, eu faço uma monitoria, este aluno ainda não despertou que ele precisa vir para aprender. Eu tenho turmas de exatas que o conteúdo flui normalmente, no entanto eu tenho outra turma, também de exatas que não dá, eles não têm nenhuma condição de acompanhar o conteúdo como é proposto. Nessas turmas é mais desgastante, porque eu tenho que fazer provas diferenciadas para eles.

As táticas para a situação pedagógica das turmas são evidenciadas com o esforço dos docentes que estão sempre se atualizando e revisando os conteúdos dos livros didáticos repassados pelo governo estadual. Outra tática que se percebe é buscar alternativas para as turmas de menor rendimento, como monitorias em horários diferenciados aos da aula.

A condição de heterogeniedade das turmas são discursos marcantes nas entrevistas dos professores e ponto de concordância no que se refere às dificuldades de se caminhar com o

programa prescrito pela SEE-MG. Segundo os autores Hargreaves (2001) e Tardif e Lessard (2005), a heterogeniedade acontece não apenas no contexto de sala de aula, mas muito mais acima, nos contextos sociais e econômicos de cada aluno e que se refletem dentro de sala de aula. Para o Professor,

[...] o grande problema nosso, como escola de 2º grau apenas, ou seja, nos não temos alunos nossos de 1º grau, os alunos que chegam aqui já chegam heterogêneos. Nós temos alunos preparados, alunos com alguma preparação e alunos completamente perdidos e sem nenhuma base. [...] com turmas de adolescentes, com meninos que, às vezes, não são mal educados, mas têm até carência, por falta de um devido acompanhamento familiar, então você é professor, é pai, é psicólogo, é o homem bravo dentro de sala de aula tentando resolver situações conflituosas. Se o planejamento do primeiro ano não foi cumprido, no segundo ano você começa de onde parou no primeiro e continua, a gente tenta fechar isto lá no terceiro ano, porém Marco, dentro da realidade de cada sala, porque numa sala você chega e já está acabando o capítulo 1, por exemplo, e a outra está na metade ainda, devido à heterogeneidade de cada sala. E não adianta tentar acelerar o carro e acelerar, e acelerar que o aprendizado não vai acontecer. [...] No final não dá para fechar tudo igualzinho.

A Professora parece identificar mais essa heterogeniedade das turmas, pois possui tempo para uma maior observação delas, dessa forma, relata a situação heterogênea das turmas de maneira mais aprofundada que o Professor.

A Professora identifica de uma maneira mais ampla a situação das turmas heterogeneas,

O aluno chega sem uma boa base, além da falta de interesse. A gente tem aluno que olha para gente e pergunta professor para que eu vou aprender isto? Eu percebo que ele não tem a maturidade nem para a série e nem para o conteúdo. No meu entender foi falta de uma cobrança maior lá nas séries iniciais, porque se cobra do aluno, da família, nos primeiros anos de estudo, o aluno vai amadurecendo para o estudo, ele já vem preparado, mas está faltando isto. A falta de maturidade e do saber, no meu ponto de vista, é um pouco culpa das escolas fundamentais. [...] Esta clientela é muito heterogênea, muito diversificada, uns alunos chegam com determinado nível de aprendizado, outros com um nível bem diferente. Para se fazer um nivelamento você leva seis meses no primeiro ano no mínimo, os alunos são, de fato, muito heterogêneos e, como é sabido, nos não temos este tempo para desenvolver um nivelamento efetivo.

Eu sinto que nós professores de matemática temos uma angústia muito grande devido ao nível em que o aluno está chegando para gente, às vezes não se consegue atingir o objetivo da aula porque ele não tem base e além de não ter a base, chega muito desmotivado. Muitas vezes é que não tem o

pré-requisito para aprender o que será tratado na aula. Com isto torna o professor de matemática muito atarefado. Você tem o objetivo da sua aula e não consegue atingi-lo. A gente até procura uma aula diferente ou interessante, você dá esta aula e não atinge o objetivo ainda. A gente fica muito chateada, os alunos cada vez mais com notas muito baixas e por mais que se tente não consegue mesmo melhorar o rendimento do aluno. Há algum tempo atrás, cerca de seis anos, a gente tinha uma minoria de alunos que não atingia a meta, não passava de uma meia dúzia deles. Hoje! Estamos com cerca de 20 alunos em uma turma de quarenta que não conseguem mesmo acompanhar o conteúdo. Então eu percebo uma angústia nos professores de matemática, sempre procurando maneiras de melhorar, conversando entre os colegas, ligando uns para os outros. Aqui na escola temos reuniões diárias e nelas se colocam estas angústias, que estão quase comuns entre nós professores de matemática, a gente vem fazendo este tipo de trabalho, já até estamos fazendo um trabalho com as séries iniciais para tentar melhorar a carga de conteúdo dos nossos alunos.

Quando você cobra um pouco a mais do aluno, ele fala que não entende, você arruma formas de ensinar novamente, mas não adianta, vem a família, que de certa forma quer tudo pronto e não entende que o problema é a falta de base do aluno, fica tudo muito complicado, na maioria das vezes são os professores de matemática e português os vilões. Algumas vezes falam que os professores de matemática são muito exigentes e que cobram demais, mas não é nada disto, na verdade o aluno está querendo tudo pronto, mastigadinho e, quase sempre, a família pensa assim também. [...] A gente cobra, cobra e acaba batendo sempre de frente com a família, com a escola, porque não conseguimos atingir os objetivos de aprendizagem. Por exemplo, a gente marca uma tarefa, a tarefa é para o aluno fixar, às vezes não é feita, justamente porque fica mais para a matemática cobrar, a geografia já não cobra, o português não está cobrando mais, cobra um texto mais simples. Só sei que fica um peso muito grande para a matemática.

[...] eu trabalho em uma escola pública, com os terceiros anos, aluno com deficiência de pré-requisito e sem condição de acompanhar o conteúdo, eu venho por livre e espontânea vontade uma vez por semana aqui na escola. Eu fico, geralmente, das 14h até às 16h com um grupo de alunos, às vezes aparecem 15, 20 alunos. Tenho conseguido manter em média um grupinho de 12 alunos e isto é gratificante, se pelo menos alguns conseguirem recuperar o conteúdo, já está bom, acho que já valeu a pena, mas isto é de livre e espontânea vontade.

No meu caso é um pouco diferente eu mesmo lá na turma boa eu avanço, não me estresso, quando eu chego na turma mais fraca, como estou com apenas um cargo e é exceção para os professores do estado, tenho tempo de buscar formas de despertar o interesse do aluno, seleciono os exercícios com mais calma, nas turmas excelente faço todos os exercícios do livro e testes de vestibulares, na outra trabalho só com o pré-requisito mesmo que o aluno precisa para sua vida, a maioria não pensa em vestibular. Tem professores que não conseguem fazer assim, sua carga de trabalho não lhes permite, então, ele dá a mesma aula para todas as turmas.

Diante da constatação que alguns alunos chegam ao Ensino Médio com os conteúdos anteriormente desenvolvidos em pontos diferentes, apresenta-se uma heterogeneidade nas turmas de primeiro ano. Nas falas dos professores, percebe-se que tal característica não é um ponto de simples solução. São propostos professores para desenvolverem um nivelamento das turmas, no entanto o aluno não tem interesse em participar deste curso. Esta característica que os alunos apresentam ao ingressar no Ensino Médio da escola é relatada pelos dois professores como sendo um agravante no desenvolvimento do conteúdo dado na Matemática. Para conseguirem caminhar, os professores utilizam táticas de não completarem o conteúdo no ano, mas continuam nos anos posteriores do ponto em que cada turma parou. A realidade é que em algumas turmas não se consegue terminar todo o programa do Ensino Médio. Fica evidenciado que esta “bola de neve” continua rolando e crescendo, não sendo falha do Ensino Fundamental, onde ela começa. Observa-se que, possivelmente, os programas tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o Ensino Médio, apresentam-se fora da realidade das atuais condições de ensino e aprendizagem dos alunos.

O envolvimento da comunidade escolar, principalmente os pais de alunos, aparece como uma tática desenvolvida para conscientização dos alunos da importância de se dedicarem aos estudos.

Para os professores de Minas Gerais, os planos de governo “Choque de Gestão” e “Gestão por Resultados” apresentam-se como instrumentos externos reguladores da atividade docente com fortes características globalizantes, buscando atender às necessidades do mercado capitalista, conforme apresentam (OLIVEIRA *et al*, 2012), (AUGUSTO e SARAIVA, 2012) e (SKOVSMOSE, 2005).

Os professores desenvolvem táticas no ensino dos alunos não se fixando no que é proposto pelos órgãos reguladores, na figura da SEE-MG, mas sim, desenvolvendo o programa no ritmo de cada turma.

Outra tática desenvolvida são os encontros que os professores de Matemática realizam para poderem discutir maneiras de melhorar o rendimento dos alunos com dificuldade de acompanhamento. Através desses encontros e reivindicações, já conseguiram uma professora para se dedicar exclusivamente aos plantões da disciplina em horários extras para esse tipo de aluno.

Especificamente no caso da Professora, ela desenvolveu uma tática de, em seus períodos de folga, desenvolver um plantão pedagógico para recuperação dos alunos com

maior dificuldade de aprendizado. Isso pode ocorrer devido à característica especial de ser aposentada em um cargo e, com isso, tem o “privilégio” de desenvolver atividades paralelas às de sala de aula. Tal procedimento deveria ser padrão para todos os professores, ou seja, terem um tempo remunerado para estar na escola para atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizado. Assim, se percebe a precarização das condições de trabalho docente, em que o professor não possui uma sistemática de dedicação remunerada para trabalhar os conteúdos que não foram alcançados por alguns alunos.

Ainda com a Professora, ela desenvolveu uma tática que lhe permite trabalhar bem com turmas onde a deficiência é maior (turmas que foram classificadas pelo critério de nota aplicado pela escola, no caso notas mais baixas), pode fazer aulas diferenciadas com técnicas e dinâmicas de aprendizado específicas para a turma e trabalhar com o aluno mais no nível de condição para a vida e do mercado de trabalho e não vestibular ou concurso. Destaca-se, entretanto, que isso só é possível devido à característica de enturmação dos alunos feito pela escola.

Diante do declínio de base dos alunos, os professores estão utilizando uma tática de nivelamento já nos primeiros anos tentando melhorar ou recuperar os conteúdos que deveriam ter sido estudados nas séries anteriores. Em alguns casos, isso funciona, em outros, não é possível, pois o próprio aluno não tem a maturidade necessária e já se acostumou a não estudar e perdeu o interesse pela escola, que não pode fazer nada por este aluno, mas tem que mantê-lo em sala de aula, justificando-se, de forma antipedagógica, o processo de separação dos alunos por seus resultados.

Serão apresentadas, na seção seguinte, as táticas frente às ações reguladoras e prescritivas.

5.3 As táticas que os professores desenvolvem e utilizam frente às ações reguladoras e prescritivas do fazer docente

Na terceira categoria de análise, são apresentadas as táticas que permitem aos professores entrevistados construir uma maneira própria de seguirem as regulações e

prescrições a que estão submetidos, criando resistências ou mesmo subordinações. Entretanto, segundo Certeau (1998), tais táticas não possuem o poder de alterar as estratégias traçadas pelos órgãos reguladores. Nesse caso, surgem os mecanismos de ajustes dos conteúdos e das relações entre os agentes do contexto escolar. Estas dão certa autonomia de atuação aos professores nos diferentes ambientes escolares e, até, permitem que a escola onde lecionam possa, também, elaborar suas táticas em relação às normas e prescrições da SEE-MG. São essas táticas que permitem ao professorado e escola adaptarem, reestruturarem, construindo e recriando os conteúdos definidos no CBC e, por conseguinte, pela SEE-MG para cada situação particular ou geral na escola.

A autonomia e controle são as novas diretrizes da escola na contemporaneidade e, segundo (OLIVEIRA, 2007), traz maiores responsabilidades e leva o docente a desenvolver tarefas não relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Influências das secretarias regionais, meritocracia, planejamento de aula e prescrições do governo são os atuais controladores da organização e rotinas da escola (CHAMON, 2005).

Nas entrevistas do Professor pode-se evidenciar como a escola está estruturada,

Curso normal, o antigo científico que o aluno termina com o terceiro ano, a nível médio e hoje também a gente oferece o pós-médio para pessoas já com o segundo ano concluído, que trabalham em creches, destinado para pessoas que trabalham com educação infantil mesmo, de crianças de berçário. [...] Há oito anos, tínhamos química, farmácia e letras a nível de segundo grau, mas hoje não temos. Pelo governo, agora em fevereiro de 2013 podem-se abrir dois cursos na área técnica, mas é para 2013. [...] o governo abriu e o governo fechou os três que eu falei. O que vai abrir em 2013 é na área de turismo e na área de telecomunicação.

Assim, não somente o professor desenvolve táticas, mas também a escola para que seus cursos sejam criados de acordo com a característica do corpo docente atual da escola, no entanto, nem sempre isso acontece, como evidencia o Professor,

[...] tem hora que eu acho que a coisa vai funcionar tem hora que eu acho que não. Isso no estado, parece que acontece todo dia, infelizmente. Por quê? Se o governo, os responsáveis pela educação resolvem os problemas dentro de um escritório, dentro de uma sala, eles não estão dentro da sala de aula, se eles mandarem profissionais da área técnica o curso funciona, mas se eles quiserem que resolva estes cursos, com os professores que estão na escola, nós não estamos preparados para dar estas aulas. Segundo a gente escuta, isto não é oficial, esta fala minha não é oficial, professores excedentes que estão faltando completar suas cargas horárias iriam para dentro da sala de aula e dariam estas aulas técnicas, infelizmente, eu não

estou excedente, mas estou me colocando no lugar destes professores, nós não estamos habilitados, não damos conta (alteração do tom de voz), pra falar a verdade, destas aulas da área técnica, então se eles contratarem profissionais a altura aí a gente sabe que funciona.

O Planejamento – seja da aula ou do ano letivo inteiro – deve ser tratado como a espinha dorsal da escola. Deve, portanto ser flexível o suficiente para atender às diversas e diferentes escolas em cada uma de suas regiões, seja na capital, na zona rural ou no Vale do Jequitinhonha. No entanto, o que se percebe é um engessamento do planejamento tratando a educação como unânime em toda a extensão de Minas Gerais (CHAMON, 2005).

Para a Professora, as discussões desse planejamento ficam restritas aos encontros pedagógicos que ocorrem entre a escola e a regional Uberaba e entre os professores de matérias pares,

Nas quartas-feiras temos os encontros pedagógicos com os colegas, chamado módulo II determinado pelo Estado de Minas (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais⁵⁵). [...] Estas reuniões pedagógicas podem ser por área ou juntamente com a supervisora educacional ou diretora da escola. Quando é por área a gente discute os assuntos de sala de aula, o conteúdo, o que está faltando, o que a gente pode fazer mais para que o aluno melhore seu aprendizado e a gente, às vezes, fica frustrada por que pouco adianta.

A mesma situação é relatada pelo Professor,

O estado de Minas, na orientação da Secretaria de Estado de Educação, destina algumas horas para reuniões pedagógicas então, a gente aqui na escola reservou a quarta-feira, onde acontecem os encontros com a supervisora em algumas quartas e em outras os encontros acontecem com os colegas de cadeira aqui da escola. [...] Este módulo II é uma atividade extraclasse pra “lavar roupa” mesmo com a supervisora. E quando é com a nossa turma, no meu caso com os professores de matemática, a gente aproveita para acertos de conteúdo, conduta a ser tomada com um determinado aluno ou grupo de aluno, ou seja, colocar os pingos nos “is”. Aproveitamos para ver o que está acontecendo com o aprendizado, a disciplina e como que a gente pode melhorar a cada dia a nossa conduta acadêmica junto com os colegas.

[...] nós somos cobrados a partir de um gráfico, nós temos nosso gráfico que é colocado na sala dos professores todo bimestre, porque nosso ano escolar é dividido em 4 bimestres, então eu sou cobrado da seguinte maneira: meu gráfico é composto de notas azuis e vermelhas, assim com a consulta deste gráfico eu vejo que tenho que melhorar em algum sentido para melhorar minha aprovação. Agora como é cobrado isto, nós temos contatos com o serviço pedagógico e diretoria da escola de 4 em 4 meses,

⁵⁵ Nota do autor

onde eu sento com estes órgãos, na verdade 3 pessoas, pedagoga, diretora e o professor. Neste momento o professor coloca no papel as dificuldades que ele sentiu durante este período com cada turma, o que ele acha que pode melhorar e o que o serviço pedagógico pode ajudar. A cobrança que vem da SEE-MG setor Uberaba, porque nós somos ligados à cidade de Uberaba ela vem direcionada para a escola e vai direto para a direção. A direção com isto repassa para os professores nas reuniões. Normalmente vem uma nota, que também é critério para a gratificação salarial. Diariamente a gente é cobrado na pontualidade, andamento das aulas e até melhoria das aulas para que o gráfico de aprovação do professor melhore. O intuito da escola é a aprovação do aluno, agora como vai ser aprovado é o professor que tem que ter o seu critério dentro de sala de aula.

O que se percebe é a tática de se usar esse tempo, que é muito pequeno, para se discutir o andamento da escola como um todo. Obviamente, muitos assuntos não são tratados pela falta de tempo. Na compensação dessa falta de tempo, utiliza-se da tática de se destinar os horários de recreio, muita das vezes, para esta prática pedagógica.

O Professor apresenta como a diretoria e pedagogia adotada pela escola desenvolvem táticas para manutenção e melhoramento do aprendizado do aluno, isso ocorre com as reuniões bimestrais que acontecem com os professores de forma individualizada. Da mesma forma que a escola utiliza essa tática, o Professor também utiliza esse momento como uma tática para cobrar da escola os meios pedagógicos necessários para melhoria da aprendizagem, não abrindo mão da responsabilidade da aprovação ou não do aluno.

Ambos os professores relatam alguns pontos muito próximos: apenas o módulo II é utilizado para discussões pedagógicas na escola, a secretaria regional parece estar distante dos problemas que ocorrem na escola e as táticas desenvolvidas para solucioná-los são os intervalos de recreio que acabam sendo uma extensão desse momento pedagógico, porém, de forma fragmentada, pois há a interrupção dos alunos e dos próprios professores.

Conforme traz (CHAMON, 2005), em sua pesquisa, os governos ligados ao PSDB que governaram Minas Gerais nos últimos 10 anos, implantaram estratégias de meritocracia no que se refere ao funcionalismo público, inclusive para os professores. Mas, como medir o trabalho docente? Como aplicar uma regra de premiação ao docente se não é só função dele o aprendizado do aluno? Os contextos sociais, econômicos e culturais são de extrema responsabilidade nessa função, não somente o professor.

Nas falas dos professores entrevistados pode-se notar como funciona em Minas Gerais o sistema meritocrático.

A Professora tem a seguinte percepção e táticas para esta estratégia do governo,

Aqui no estado a gente trabalha não com o que a gente pensa, com o que a gente quer de acordo com o objetivo dentro de sala de aula. Tem ainda uma pressão muito forte em cima do número de aprovados, na escola e no estado a gente é avaliada por estes números. Nós temos um prêmio de produtividade em cima do número de aprovação da escola, isto pesa e somos muito cobrados para que este índice não caia e conseqüentemente diminua nosso prêmio. [...] A cobrança até que não, mas quando vem o resultado há questionamentos, às vezes críticas.

Temos uma prova no final do ano SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) onde somente as disciplinas de matemática e português é que são avaliadas, quando vem a prova ela interfere diretamente no prêmio de produtividade da escola. Acaba que os professores de matemática e português sendo responsável pela maior ou menor premiação da escola inteira. Se a gente não cobra muito em sala de aula na prova do SIMAVE vem a cobrança de todo o conteúdo, somos muito cobrados, mas não podemos cobrar, porque quanto você cobra você não tem respaldo da família, da SEE-MG, você tem que aprovar aquele aluno que não consegue atingir o mínimo de aprendizagem do conteúdo.

Há uma recuperação paralela no estado, a gente faz esta recuperação paralela, tenta melhorar o aproveitamento do aluno, mas não adianta, a gente não consegue atingir os objetivos. O que é uma recuperação paralela? Eu entrego minha avaliação, faço a correção, trabalho com as habilidades que não foram alcançadas e em cima destas habilidades é feita uma nova avaliação, se o aluno ainda não consegue atingir tenho que dar outra avaliação. É lógico que o professor com a atual carga de trabalho que tem, com 40 aulas por semana, acaba não tendo tempo para elaborar uma nova avaliação e repete a mesma prova. O aluno, que não é bobo, acaba esperando a segunda e, na maioria das vezes a mesma prova, para se sair bem. Este aluno, desta forma, vai para o ano seguinte sem a base e o conteúdo que deveria ter, sem contar a falta de responsabilidade com o estudo em casa.

O primeiro indício de tática que se desenvolve é apresentado na primeira frase do discurso da Professora, onde ela relata que o trabalho docente desenvolvido dentro de sala de aula é o que o estado prescreve, mas isso não ocorre devido às particularidades de cada uma de suas turmas. No que se refere ao “prêmio”, ela fala que somente as disciplinas de Matemática e Português fazem parte do conjunto de critérios que elevam ou diminuem esse prêmio. Dessa forma, nessas disciplinas, os professores buscam utilizar táticas de ensino que reforcem o aprendizado de um maior número possível de alunos. Por parte da escola, uma tática é percebida, enturmar os alunos de acordo com suas notas do primeiro ano, criando-se, assim, turmas com um índice de aprendizado maior.

A professora coloca a situação em que as disciplinas de Português e Matemática se encontram, por serem as únicas a participarem do SIMAVE. Existem cobranças diretas e indiretas sobre os professores dessas disciplinas. As diretas partem da coordenação e diretoria e as indiretas dos professores das outras disciplinas. A tática desenvolvida é a intensificação do fazer pedagógico em sala de aula, aumentando o esforço dedicado para que os alunos consigam acompanhar o programa e tenham aprendizado suficiente.

No caso da recuperação paralela, é desenvolvida uma tática de sobrevivência, uma vez que a recuperação paralela ocorre até que o aluno consiga recuperar a nota, pois a professora narra que aplica a mesma prova por não ter tempo de ficar elaborando novas provas com a quantidade de aulas e alunos que possui um professor da rede estadual. Aqui a tática apresenta-se de forma negativa, não contribuindo para a melhoria da rotina escolar, mas sim promovendo a aprovação em busca da premiação. Neste momento de recuperação de nota, o aluno também desenvolve táticas, fazendo a mesma prova em outras oportunidades, aproveitando-se da sobrecarga de trabalho do professor que não tem tempo para elaborar outra prova, para recuperar sua nota, nem sempre recuperando o conteúdo.

No olhar do Professor para a questão de meritocracia, tem-se:

Hoje no estado não é por número de aprovação, mas nos temos uma gratificação salarial em relação à classificação geral da escola e um dos critérios para esta classificação é o número de aprovação e reprovação, ele é um coeficiente pequeno, mas também entra na participação geral.

Com toda certeza a gente fica encostado na parede porque é o índice de responsabilidade direta dos professores de matemática e português. As duas provas que são aplicadas na escola no final do ano com os alunos dos terceiros anos são destas duas disciplinas. Desta forma os outros professores aderem ao mito de que a matemática é o vilão, agora vilão financeiro. A grande “briga” dos professores de matemática é acabar com este mito na escola. Porque o aluno chega aqui e a gente percebe que ele já tem o conceito de que se não estudar ele vai ser reprovado na matemática. Então nos temos que trabalhar para acabar com este mito da matemática porque a carga de cobrança em cima do professor está muito pesada. Não é o professor de matemática que é o vilão da estória, a gente faz a nossa parte, mas o aluno vem sem base em todas as áreas e todos tem que assumir esta responsabilidade.

Têm vários critérios, um dos critérios é a aprovação, só que a aprovação não depende somente da ação do professor, [...] Se a escola foi bem a gente recebe, mas têm outros fatores também, evasão, frequência, aprovação no Enem, então são vários critérios, dos índices destes critérios é determinado um coeficiente em que todos na escola recebem desde o funcionário de

menor classificação até o de maior, por exemplo, desde o ajudante de limpeza até o diretor.

Eles cobram da gente o conteúdo dado, mas não que você seja obrigado, você tem três anos para trabalhar todo o planejamento.

Agora cobrar da gente isso no papel, não! As nossas supervisoras e orientadoras estão acompanhando o dia a dia do nosso trabalho e elas sabem que o trabalho é desenvolvido em cada sala de um jeito. No final não dá para fechar tudo igualzinho. Agora, o que acontece é que tem a reunião de cada turma, de cada área e então a gente comenta que a turma A parou em tal ponto, que a turma B parou em tal ponto e no segundo ano cada professor começa do ponto em que cada turma parou.

Nota-se que as mesmas preocupações, cobranças e táticas da Professora, são utilizadas pelo Professor no que se refere ao número de aprovação de alunos.

Uma tática que é desenvolvida pelo Professor é para a situação em que a Matemática é tida como a disciplina vilã tanto para os alunos, quanto para os funcionários, nesse caso, ele busca a tática de conscientização e questionamentos a respeito de que a “culpa” não é só de uma disciplina isoladamente, mas de todo um contexto que contribui para um fraco desempenho do aluno.

Quanto ao caminhar das disciplinas, é evidenciada, na voz do Professor, que em cada uma das turmas o programa caminha de acordo com o ritmo da própria turma, essa é uma tática que permite ao professor desenvolver seu programa de forma heterogênea entre as diversas turmas e tendo três anos para completar todo o conteúdo. Um possível problema é que em algum momento ou se acelera o programa ou não o cumpre completamente.

Outra tática conjunta entre escola e docentes que é utilizada para garantir o maior número de aprovação possível é o oferecimento de uma recuperação paralela para os alunos com insuficiência de aprendizado. Essa é uma forma de tentar garantir o “prêmio” para toda a escola.

A escola desenvolve suas estratégias de monitoramento dos professores em relação ao andamento do conteúdo que é passado em cada uma das turmas. Em resposta a essas estratégias, cada um dos professores entrevistados acaba por tecer suas táticas diferentes para o aprendizado em cada turma.

Em relação à aprendizagem do aluno, a Professora declara que:

[...] a gente não está conseguindo, por mais que a gente tente e invente novos meios de ensino e aprendizagem. Nesta hora eu sinto falta dos

pesquisadores que não se aproximam da gente para ajudar na busca de uma solução. É isto que está difícil, a gente está procurando, não estamos de braços cruzados, mas sem tempo, apoio e pesquisa não damos conta.

Agora, há nos 3^{os} anos um aprofundamento de estudos também, só que este aprofundamento de estudo é mais voltado para o vestibular, para o ENEM e para o SIMAVE. Como os alunos dos 3^{os} são um pouco mais maduros, há um interesse maior, na escola nós temos três turmas à noite para este aprofundamento, até porque os alunos sabem da concorrência para entrar em uma boa faculdade, então eles são bem frequentes e com bons resultados.

Existem duas características marcantes nas falas da Professora, a primeira é aquele aluno que não se interessa pela escola, trazendo um desgaste físico e emocional para ela. Para essa situação, reclama a falta do pesquisador próximo ao cotidiano escolar. A segunda característica são os alunos que tem consciência da concorrência com as demais escolas. Dessa forma, utiliza-se a tática de se manter turmas de aprofundamento em horários alternativos aos da aula, como no caso à noite. A participação é voluntária por parte dos alunos e a frequência é bastante acentuada.

Ainda em relação às turmas, a Professora relata que:

O motivo de a nossa escola ter um rendimento bom eu acho que são estas turmas homogêneas, eu tenho três terceiros anos que são excelentes, que não me cansam, tudo que é proposto eles resolvem, perguntam é uma tranquilidade, mas eu tenho uma turma só que deixa a desejar, lá a aula não flui tanto. Além destas turmas tenho mais duas de rendimento mediano.

O problema são as turmas de menor rendimento, nestas o professor acaba com estresse muito alto, desânimo, pressão alta, muitos professores adoecem e se afastam, porque quando entram nestas turmas, que é uma desvantagem deste tipo de escolha dos alunos em sala, os alunos destas turmas não querem saber de nada, é só indisciplina e chateação, é o preço que estamos pagando para termos turmas mais homogêneas e interessadas, normalmente ocorre uma, quando muito duas turmas de baixo rendimento. Nestas turmas, tem professores que não conseguem o domínio de classe. [...] O governo até soltou este ano uma proposta para aprofundamento de estudos para os 1^{os} anos, foi feita uma prova diagnóstica para verificar o nível do aluno que está chegando à escola, os alunos que saíram muito mal eles foram convidados a ficarem na escola dois horários a mais com um professor extra de matemática pago pelo governo, mesmo assim a gente não está atingindo os objetivos porque os alunos não ficam, não há interesse por parte deles. Um grande problema que aumenta o desinteresse é que a família não apoia e não cobra.

Esta tática de enturmação por nota faz com que a escola consiga ter um bom desempenho nos exames externos, mas, em contrapartida, a turma de menor rendimento

absorve literalmente o professor, expondo-o em situação de risco as suas condições física e mental. A segregação dos alunos de menor interesse e rendimento não é uma solução pedagogicamente correta, mas é a tática que a escola conseguiu desenvolver frente a tantas dificuldades e cobranças de resultados a que está submetida.

Explicitamente, a Professora reclama da forma como o governo formula seus projetos pedagógicos,

[...] então se você quer fazer uma reunião com os professores, você não pode fazer, porque não se pode liberar o aluno uns minutos mais cedo, a escola não tem sua autonomia mais, isto está cada vez mais deixando o professor em uma situação angustiante. Então se o professor tem um probleminha hoje na escola e a gente quer resolver, a gente tem que tentar resolver na hora do cafezinho, isto é difícil, uns professores estão disponíveis outros não, é aluno nos chamando para fazer algum tipo de pergunta, não dá neste horário. Acaba por cada professor não ter a opinião e ajuda do colega. O estado só pede para se cumprir o que está prescrito, mas sem dar nenhum tipo de autonomia para a escola.

Mais uma vez, o funcionamento da escola apresenta-se amarrado pelas prescrições do governo, ficando os docentes sem um dispositivo que lhes permitam discutir seus problemas e tentar achar soluções em conjunto. Tal situação só reforça o conceito de trabalho celular que os professores desenvolvem (TARDIF; LESSARD, 2005), sendo essa a tática possível de se utilizar nesse contexto.

Da mesma forma, o Professor apresenta suas indignações:

Hoje eles⁵⁶ querem que se dê muita chance para o aluno, muita mesmo. Eu até concordo com isto, o aluno tem que ter várias etapas de recuperação. Hoje ele não saiu bem em uma prova, a cabeça estava doendo, não teve tempo de estudar, jovem tem isto, não estudou, hoje tem muita coisa mais interessante que estudo. Então têm que ter novas oportunidades, eu concordo com isto, outras recuperações, outras provas e novos exercícios, para que ele tente chegar ao objetivo que é sua aprovação, mas por outro lado, nós professores não estamos tendo tempo para esta dedicação, tudo o que se faz fora de sala de aula e trabalho extra não remunerado, quase caridade, e como lhe falei eu não tenho tempo para este tipo de dedicação. Muito complicado, sei que têm que haver novas chances, porém eles não me dão tempo para poder elaborar e trabalhar com o aluno como deveria ser.

Também para o Professor, o governo se apresenta como um algoz da educação, não interessando como, mas somente a aprovação. Onde estão os recursos para que o aluno seja aprovado com o conteúdo necessário? Qual é o tempo remunerado que o professor tem para

⁵⁶ SEE-MG, comentário do pesquisador.

desenvolver os conteúdos não acompanhados pelos alunos? Não se consegue ver aqui uma tática, mas sim uma batalha entre o que o governo quer e o que os professores conseguem realizar com uma carga horária de trabalho absurda para manterem seus rendimentos.

Nessa batalha, algumas táticas são desenvolvidas pela escola e pelos professores, no caso da escola tem-se,

Nos dias de prova os alunos que não estão em recuperação são liberados, por lei não poderia, pois são 200 dias letivos e a aplicação das provas a escola conta com sendo letivo. Mas a escola faz este projeto já tem uns 10 anos e a gente consegue perceber o resultado positivo da recuperação. Sempre, sempre tem polêmica, mas o aluno com média é dispensado. Temos problemas com a secretaria de educação, com outras escolas que nos denunciam, mas eles não veem o que a gente tem com isso. Já em sala de aula o problema é que na devolução e vista de provas a turma está completa, gerando muito tumulto e desgaste para o professor no controle da turma.

A escola “burla” a lei em benefício da recuperação do aluno que precisa dessa, essa tática reflete diretamente no nível de aprendizado do aluno, no entanto, as denúncias e divergências com a Secretaria de Estado de Educação são sempre colocadas com “batalhas” que a escola disputa e insiste em manter. Se tal forma de trabalhar permite que os alunos tenham seus conteúdos recuperados deveria ser um ponto de discussão e não de batalha.

A Professora apresenta outro ponto polêmico e que acabam por necessitar do desenvolvimento de táticas,

Outro ponto que eu gostaria de comentar é a respeito das escolas estaduais. Quando a escola tem um projeto que funciona, que dá um resultado bom, por exemplo, a nossa recuperação, em que o aluno se interessa, estuda mais, fica preocupado com nota e até entrar de férias mais cedo, o projeto é barrado. Por quê? Porque eles querem que as escolas sejam iguais, então se o aluno tem direito de 200 dias letivos a escola não tem uma liberdade nestes dias para executar este projeto, a gente nota que tem um crescimento do aluno, com melhora do rendimento. A gente vê o resultado dentro da escola, nos alunos e nos professores, isso é barrado. [...] Eles estão lá nos gabinetes, longe da escola, é muito burocracia mesmo, é frustrante para gente professor. O que é bom e está funcionando eles sempre, sempre, não valorizam, eles olham a igualdade e não as particularidades de cada escola. Não pode ser deste jeito, tem que ser considerado cada escola, cada região, cada condição. A escola tem que ter certo grau de liberdade, de autonomia na execução de seus projetos. Às vezes eles cobram e cobram muito um projeto, aí você faz um projeto bom e ele é barrado. E é barrado por quê? Porque as outras escolas não fazem ou não conseguem obter o resultado que a gente obtém. Quando eles querem igualar, nivelar todo mundo, não dá certo. Isto desvaloriza completamente

o trabalho da escola, desmotiva o professor a desenvolver novas alternativas. Isto me incomoda muito, me deixa frustrada, não valorizar o que dá certo na escola e permitir esta liberdade para as escolas.

Como pode-se perceber nas falas dos professores entrevistados, existe o distanciamento das pessoas responsáveis pelos projetos pedagógicos e as realidades que cada escola e cada região vivem. Nesse contexto, as táticas são desenvolvidas e utilizadas não para suprimir os projetos pedagógicos, mas para permitirem a adequação destes às particularidades de cada uma das escolas do estado de Minas Gerais.

As influências externas acabam por, de certa forma, atrapalharem os ritmos pedagógicos das escolas; na fala da Professora notamos como isso é marcante:

Outro detalhe que dificulta muito hoje em dia é que o aluno está podendo quase tudo, você tem a família que não entende o lado do professor só apoia o aluno, você tem o conselho tutelar, você tem o estado que protege o aluno, por exemplo, o aluno não pode ser dispensado da escola de acordo com o caso, não pode ser suspenso de aulas, segundo o estado o aluno tem o direito de ficar dentro da escola. Mas no meu ponto de vista para ele ter o direito de ficar dentro de sala de aula ele tem que acatar as normas da escola e isto, às vezes, não acontece.

Da mesma forma, o Professor também apresenta como os atores externos agem dentro da escola,

O pai é sempre convocado a vir à escola e tomar ciência do desenvolvimento do seu filho. Assim, o pai está sempre presente aqui conosco. Nós temos alunos aqui no faixa etária de 14 a 16 anos, então o pai ainda está acompanhando, graças a Deus, a família tem que estar junto! Então, a cobrança destes pais é muito grande e nos temos a responsabilidade e compromisso do retorno em todos os sentidos. [...] Quando chega o fim do ano vem a cobrança dos pais, não só do pai mas também da supervisora, da diretora, porque nos temos que dar um retorno do número de alunos aprovados e reprovados. Mas a escola não pode ser só assim também, reprovou pronto e acabou, não é assim. Então a gente tem uma responsabilidade muito grande e agora no final do ano a cobrança triplica em relação ao desempenho do aluno.

Em ambos os relatos, a utilização de táticas como trazer os pais para dentro da escola é a maneira de se apresentar os resultados e, de certa forma, dividir a responsabilidade na aprovação ou não do aluno.

Hargreaves (2001) e Tardif e Lessard (2005) apresentam que a escola se encontra em constante processo de adaptação, mas é dita pelo governo como sendo a responsável pelas reforma socioeconômica, responsável na integração de alunos das regiões socialmente

arriscadas e chave para uma sociedade mais justa. Sendo a escola entendida e proclamada pelos órgãos governamentais como a “mola propulsora” de uma nova situação social, ainda não foi devidamente ouvido e valorizado o principal responsável por tais mudanças e integrações: o professor.

Os professores se deparam com estratégias governamentais que, a cada novo governo, propoem ou modificam a atual política educacional. Assim sendo, os professores desenvolvem táticas para essa situação, ou seja, a cada nova reforma o professor reestruturou seus fazeres pedagógicos aproveitando o que funcionava antes. A própria escola desenvolveu uma tática de seleção por nota na composição das turmas, que ocorre já a partir do primeiro ano, ou seja, a enturmação dos alunos acontece com base nas notas e rendimentos que cada aluno obteve, dessa forma, criam-se turmas com “bons resultados⁵⁷” e outras com “resultados fracos⁵⁸”, de acordo com o critério puramente quantitativo de enturmação adotado pela escola. O reflexo desse tipo de sistema aparece nas avaliações externas, ranqueando a escola como uma das melhores de sua regional. Essa tática da escola permite aos professores, também, a utilizarem táticas de diversificação de técnicas pedagógicas entre as turmas, melhorando os resultados das turmas boas. Vale aqui ressaltar que, segundo os entrevistados o número de turma com “bons resultados” supera em muito o número de turma com alunos desinteressados, ou “resultados fracos”.

As atividades prescritas nem sempre levam em conta o conteúdo, a idade dos estudantes, o nível de desenvolvimento cognitivo, a condição socioeconômica dos alunos. A isso tudo se agrega a ausência de um processo evolutivo sistemático do docente e pouco, ou nenhum, reconhecimento das características dos professores como sujeitos que aprendem.

Na seção seguinte, serão tratadas as táticas desenvolvidas e utilizadas junto à ferramenta virtual disponibilizado pela SEE-MG.

⁵⁷ O termo “bons resultados” já se encontram incorporado na rotina pedagógica da escola e da cidade de Araxá, sendo coloquial e corriqueiro para a identificação das turmas que, já antes mesmo de entrarem para a escola, conhecem o sistema de enturmação por notas que os alunos alcançam no primeiro ano do Ensino Médio da escola.

⁵⁸ Idem para o termo “bons resultados”.

5.4 As táticas que os professores desenvolvem e utilizam no uso do portal virtual do professor (CRV)

Na quarta categoria de análise, os professores apresentam as táticas que desenvolvem e utilizam no uso do portal virtual do professor (CRV). Esta ferramenta foi desenvolvida com o objetivo de dar suporte efetivo e contínuo ao trabalho docente no que diz respeito às ações pedagógicas em sala de aula. Nas falas dos professores, encontram-se referências à frequência de uso, como o conteúdo apresentado pelo portal é utilizado nas situações de dentro de sala de aula, a estruturação do portal e como este serve de auxílio para os professores novatos. Segundo Souza e Machado (2009), a intenção dos portais é a de facilitação de acesso a diversas informações e enriquecimento dos conteúdos pedagógicos a serem tratados no contexto escolar.

Os conhecimentos curriculares, ou seja, os conhecimentos relativos às matérias, não parecem ser problemáticos para a grande maioria dos professores. A transposição curricular dos saberes escolares é mais importante do que os próprios saberes. Saber modificar o programa é reunir atividades para realizar certas atividades pontuais. A maneira de transmitir a matéria é própria de cada professor, ela evolui de acordo com as experiências anteriores e a personalidade dele.

São nessas orientações pedagógicas que se começa a perceber o surgimento de táticas por parte tanto da escola como pelo professor, adaptando, reestruturando, construindo e recriando os conteúdos definidos no CBC e, por conseguinte, pela SEE-MG para cada situação particular ou geral na escola.

No que se refere à recorrência de utilização do portal, o Professor esclarece,

A maior frequência de uso acontece no início do ano letivo, quando nós vamos fazer nossas planilhas, para o currículo de cada série, então a gente entra e vê a proposta do Estado. São poucas vezes que eu navego, geralmente no início do ano e depois, se muito, uma ou duas vezes mais e mais nada.

Em seu relato fica claro que o Professor consulta pouco o portal, o que ocorre apenas no início do ano letivo e, depois, esporadicamente em momentos específicos. A tática que o professor desenvolveu foi a de consulta nos momentos de avaliação externa como, por

exemplo, o SIMAVE. Assim, o portal é utilizado na época da aplicação das provas para verificar conteúdos ou alguma alteração do sistema, o mesmo acontecendo com os demais itens.

A Professora já se mostra mais integrada ao portal, esse aspecto, certamente, está relacionado ao fato de esta ter maior tempo livre para dedicação e navegação, em razão da menor carga horária de aulas.

[...] conheço, desde a confecção do planejamento até a utilização de alguns exercícios, a gente sempre está trocando algumas ideias no site.

A maior utilização acontece mesmo é no início do ano com os planejamentos. Depois somente alguma poucas vezes, no decorrer do conteúdo, na formulação das provas e avaliações, em alguns exercícios e seus comentários que vale a pena passar para o aluno ou não, aí a gente navega principalmente para ver as atividades, o que está precisando de um exemplo diferente do livro. Também, às vezes, quando se precisa de um reforço para o aluno, verificar as habilidades que precisam ser reforçadas, quando o aluno está em atraso a gente navega. É bom pra gente.

A Professora, que reconhece a vantagem da utilização do portal, desenvolveu a tática de estar sempre consultando o portal e trocando ideias entre os demais professores. Outra tática que utiliza é de colocar os alunos que necessitam de reforço em contato com a ferramenta de forma a ajudá-los na recuperação de conteúdos.

No entanto, ambos os professores reconhecem a insuficiente utilização do portal, sendo no início do ano seu maior uso. Uma tática que se observa nesse ponto é que os professores utilizam o portal para desenvolverem seus planos anuais de conteúdo, sendo retirado desta ferramenta o eixo norteador dessa tarefa.

Em relação ao conteúdo curricular do portal, o Professor discorre:

Marco[referindo-se ao pesquisador], no que diz respeito aos títulos e suas relações com os anos equivalentes são o que a gente propõe a ser lecionado em cada um dos anos. Sem levar em consideração o andamento de cada turma. [...] quando a gente lê o que está proposto a gente se assusta um pouco, assim, eu não concordo e vou te explicar por que, cada pessoa tem sua opinião. Como cada sala tem sua característica de evolução, pois elas são muito heterogêneas entre si, como já lhe expliquei antes, não dá para você passar uma “receita de bolo” onde os ingredientes estão em mudança a toda hora e aplicar, por exemplo, um modelo de avaliação para as turmas A, B, C, etc. indistintamente. As turmas são muito diferentes! Por outro lado, estas resoluções de problemas que a gente está vendo aqui, pode dar uma ideia, um apoio, porque não dá para aplicar em todas as salas indistintamente.

A impressão é que eles querem cronometrar a aula da gente e cronometrar a aula da gente é a gente que cronometra. O controle de hora é a gente que faz. Vou voltar de novo: cada sala é uma realidade, e estas salas nossas aqui na escola são muito diferenciadas aluno por aluno, então pelo que eu vejo aqui, por exemplo, tem a semelhança de triângulo que eles colocam no primeiro ano, mas ela é uma espiral então se não ficou bem sedimentada você tem que voltar na série seguinte e isto não está previsto aqui, estas idas e vindas para aprendizado de verdade e eficaz, mas isto num ano de 200 dias letivos como está colocado aqui não poderia acontecer. No papel está muito bonito, mas nossa realidade de 50 minutos de sala de aula é muito diferente, tem aluno que não consegue progredir e você tem que dar uma retomada. Onde isto está aqui? Não vejo nenhuma previsão pra isto aqui![...] Ainda bem que nós sabemos que isto aqui é uma proposta. Ele tem o lado bom, mas como ensinar não tem receita, onde cada aluno é uma situação, um universo diferente, você tem que usar outros artifícios e não só uma espécie de regra, que ao final se fala ensinei e pronto. Às vezes, no final você não ensinou e tem que retomar o conteúdo. Como avalia, ele apresenta a sua proposta de avaliação e sabemos que para cada situação de sala é um tipo de avaliação, não dá para avaliar todo mundo igual. Agora o que ele propõe aqui, pra te fala a verdade é meio vago, pode dar certo como pode não dar certo, não é regra, não dá para assumir como uma regra.

Fica evidenciado que os conteúdos são pertinentes aos propostos pelo professor, porém, sem se levar em consideração cada turma e seu rendimento. A utilização de uma tática fica evidente, pois como cada turma tem o seu ritmo, o Professor quebra o plano pedagógico de acordo com o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma de suas turmas. O Professor destaca que o portal não leva em conta a heterogeneidade das turmas, no entanto, sua tática é a de se apoiar nos exemplos apresentados pelo portal de acordo com a turma que está trabalhando.

O professor evidencia que o portal tem a característica de controlar o ritmo das turmas, tratando-as como homogêneas, não levando em consideração as idas e vindas na aprendizagem do aluno. Mas por outro lado, ele relata que a heterogeneidade é no sentido de diferenciar turmas com rendimentos desiguais. Por conta disso, o professor desenvolveu a tática de caminhar de acordo com o andamento de cada uma das turmas, logo, todo o conteúdo de CRV é trabalhado, porém, não dentro de um ano de 200 dias letivos, mas dentro dos três anos do Ensino Médio.

Com o acesso do Professor entrevistado, ele me disse que tinha utilizado muito pouco a parte do portal que se referia ao desenvolvimento de projetos, pois se tratava de uma ferramenta que geraria mais trabalho em um grande grupo de discussão e que a ferramenta

mais interessante era o Sistema de Troca de Recursos (STR), que se destinavam a auxiliar os professores no desenvolvimento e compartilhamento de ideias, projetos, pesquisa, textos e muitos outros recursos didáticos.

Para o Professor, o portal é muito rico e também abrangente, no entanto, exige alguns recursos que nem todos os professores possuem: tempo, computador e internet. Principalmente tempo, já que se torna inviável se dedicar a desenvolver um projeto ou colocar uma proposta em discussão no fórum com a quantidade de aula que possuem.

E, por fim, na questão de avaliação fica evidente a tática de se fazer a avaliação dentro do universo de cada uma de suas turmas.

A Professora tem a seguinte narrativa sobre como o portal se relaciona às propostas curriculares,

*A ideia do governo era fazer um primeiro ano com a noção de todo o conteúdo do CRV ou CBC, então a ideia era que o aluno tivesse passado por todo o conteúdo do CBC de todas as disciplinas. **Só que no estado os meninos não chegam com o conteúdo adequado para acompanhar todo o conteúdo proposto pelo governo no CBC.** Aí não dá pra fazer um nivelamento, seria assim, dava a introdução do conteúdo no primeiro, no segundo ano vinha com o aprofundamento deste conteúdo e o terceiro reforçava mais, só que não deu certo! Porque ficava conteúdo do primeiro sem ser visto.*

*Olha têm duas verdades aqui. **Eu já te contei que tenho um terceiro ano que é bom, então com esta turma eu consigo trabalhar de acordo com o CRV, então eu trabalho bem resolução de problemas, uso uma matemática mais contextualizada. Agora nos terceiros anos com nível mais baixo há uma dificuldade de se caminhar de acordo com o proposto pelo CRV, eles têm uma dificuldade de interpretação, eles não gostam de ler, assim a dificuldade existe. E acaba que não dá pra trabalhar todo o conteúdo mesmo. [...]** É verdade, é um parâmetro sim, o tempo nosso, o número de aulas não colabora, principalmente no primeiro ano.*

A supervisora da escola acompanha bem de perto o CRV, verifica sempre em que ponto estamos e logo compara com a proposta do portal. Por exemplo, na matemática, eu tenho dois terceiros anos que não consegui dar tudo que está proposto pelo CBC. Em algumas turmas eu consegui em outras não, porque umas turmas são mais lentas que as outras, têm um nível diferente de aprendizado. Veja bem, se a gente for no mesmo nível para todas as turmas o que vai acontecer é um grande número de notas vermelhas em uma determinada turma. Então há uma cobrança e comparação com o CRV sim. Inclusive nos é cobrado para fazer um trabalho diferenciado entre as turmas.

A primeira evidência apresentada pela Professora é a heterogeneidade dos alunos que ingressam no primeiro ano. A tática que a escola adota de enturmação pelo critério de nota

leva a professora a desenvolver táticas de acordo com a turma que está trabalhando e, somente nas turmas de melhor rendimento, é que consegue caminhar dentro do que está proposto pelo CRV.

Assim como no caso do Professor, ela reconhece no portal virtual uma ferramenta de acompanhamento e cobrança do andamento da disciplina.

Manter o interesse e também a atenção dos alunos é um dos desafios centrais dos professores. Saber ajustar a matéria para que os alunos compreendam é também ser capaz de abordar temas em função de seus interesses para manter sua atenção. O trabalho em classe é dinâmico e, mesmo possuindo uma estrutura estável e rotineira, também está sujeito a inúmeros imprevistos. São justamente esses imprevistos que obrigam os professores a ajustar os programas e os objetivos sempre.

As atividades prescritas nem sempre levam em conta o conteúdo, a idade dos estudantes, o nível de desenvolvimento cognitivo, a condição socioeconômica dos alunos. A isso tudo se agrega a ausência de um processo evolutivo sistemático do docente e pouco, ou nenhum, reconhecimento das características dos professores como sujeitos que aprendem.

A seguir, os professores falam sobre a estrutura do portal. O Professor destaca que:

A impressão que eu tenho que foi retirado de um índice de livro comercial, de livraria, porque está lá como um índice completo e a gente sabe que é impossível seguir isto que está apresentado na íntegra. Não estou falando mal do CRV que é uma proposta que, por enquanto, ainda estamos seguindo e se está dando certo ou não é a que nós temos, mas pelo que vejo aqui, com uma orientação pedagógica com 50 tópicos é muito grande. Para você ter uma ideia, Marco, para os alunos que chegam aqui nos primeiros anos nos gastamos quase um bimestre para diferenciação entre números racionais e os irracionais, aqui no CRV, parece que os alunos já sabem disto, mas nós demoramos um tempinho consideravelmente diferente do proposto neste tópico, por eles isto seria feito em duas ou três aulas. Já te falo, não dá, porque senão a gente atropela e eles saem sem saber. [...] a gente percebe que serve como uma base para nós professores, podemos aproveitar detalhes que ajudam o professor. Agora, no dia a dia de sala de aula não tem como seguir isto aqui no “pé da risca”, porque não dá! Não dá para chegar lá no final do ano e falar que completei como proposto pelo CRV. Agora como uma base é muito prática de ser usado, muito bom.

O Professor evidencia a semelhança dos conteúdos do CRV com os que existem nos livros didáticos comerciais. Mais uma vez, uma tática é apresentada pelo professor que não caminha dentro desse “índice”, mas sim de acordo com o andamento de cada turma.

Apresenta a tática de que como uma base o portal é bastante rico e interessante de ser utilizado e assim o faz. Já a Professora destaca outros pontos sobre a estrutura do portal:

Eu acho que é uma estrutura correta sim, porque a gente já tem o conteúdo, no início do ano letivo o governo estadual nos disponibiliza uma documentação de ajuda à navegação no site, então basicamente o que tem no material, os conteúdos, os tópicos de acordo com as séries, as sugestões estão todos lá, assim a gente trabalha com o material em mãos, sempre conferindo. Nós recebemos o material do CBC (Currículo Básico Comum) e este CBC tem o mesmo formato do site, então cada professor de cada disciplina e série recebe o seu material de apoio no início do ano. Assim, quando a gente vai fazer o planejamento no início do ano a gente se reúne e debate qual conteúdo ficou sem ser desenvolvido no ano anterior. Em cima deste ponto de início a gente recorre, então, ao CRV para continuarmos nossas atividades para aquele ano. Então, depois do planejamento “vira e mexe” nós recorremos ao CRV como forma de complementação.

Ela relata que a estrutura permite uma visualização do conteúdo desde o início até o final do ano; dentro dessa visualização, ela desenvolve a tática de localizar onde cada turma parou e, portanto, como começar em cada uma das turmas no ano seguinte com o apoio do CRV. Além disso, ela destaca que utiliza a tática de sempre estar recorrendo ao portal para melhoria de suas aulas, exemplos de exercícios, entre outros recursos.

Na medida em que o planejamento e as alterações que operam precisam respeitar os programas, é preciso que os professores os conheçam bem, ou seja, possuam uma base de conhecimento edificada, para poderem avaliar o que é essencial e o que não é.

Uma situação em que o portal é diferenciado é na questão dos professores iniciantes, o Professor indaga que:

Quem está chegando e traz consigo todas as suas dificuldades, as suas interrogações o portal vai ajudá-lo em alguns pontos para seguir com os seus planos de aula, mas ele não pode entrar no CRV como sendo a sua aula. Aqui vou repetir, cada sala é uma realidade! Talvez você esteja no meio do seu período, você tem que voltar alguns tópicos porque não ficou bem entendido pelos alunos ou bem ensinado pelo professor. Aí não adianta continuar seguindo com a matéria. No CRV eles não destacam esta necessidade, parece que você está dando aula como um robzinho. E não é assim. Para quem está começando agora pode ajudar no sentido da elaboração do seu plano de aula, porém para quem já tem experiência, como eu, ajuda mais um pouquinho porque você pode tirar as coisas boas para ensinar e algumas que não for usar, descarta. Agora que está começando agora vai ter a dificuldade de descartar.

A Professora apresenta situações em que o portal pode ser usado como uma ferramenta de apoio ao professor iniciante.

Eu entendo que a ferramenta CRV não é muito ruim para este professor, pois é um ponto de referência que ele tem. Mas o que falta para o professor, seja ele iniciante ou já veterano, é o tempo para ele se dedicar à pesquisa e conhecimento do CRV, que na verdade enriquece muito a rotina de aula do professor. [...] Só que o professor não tem tempo para pesquisar, navegar pelo portal. No CRV nós encontramos um material mais cognitivo, às vezes, até lúdico para reforço da aprendizagem, aproximando a matemática do aluno. Outro ponto interessante que ele trás orientações para alguns erros típicos que o professor pode vir a cometer dentro de sala de aula pelo fato de ter aprendido daquela maneira. Mostra muitas partes interessantes da matemática. A matemática está mudando! Hoje não se aplica tantos teoremas em sala, o professor tem que saber, mas, às vezes, o aluno não precisa saber. Nesta parte o CRV enriquece muito o professor.

Porém a rotatividade de professores iniciantes que, na sua maioria, são designados, leva os professores a desenvolverem táticas que não são de apoio ou de ajuda ao professor em início de carreira. A característica do trabalho coletivo está relacionada com o tempo de serviço que um docente possui em uma determinada escola. Dessa maneira, algumas funções como a de coordenação podem lhe ser atribuídas, sendo sua compensação uma redução do tempo efetivo em sala de aula; pode ocorrer, também, que as turmas com menores índices de indisciplina fiquem para este professor.

Ainda em relação aos professores novatos e veteranos, podemos observar duas atitudes diferenciadas: acolhimento e até tutoria entre eles e uma relação de “antigos” contra “novos” (TARDIF; LESSARD, 2005). Ambas as formas acabam gerando tensões, na primeira pelo fato de nem todos os novatos conseguirem interagir com os veteranos; e na segunda forma mais evidente e acentuada com a disputa quase que territorial entre eles. Nessas situações, os professores iniciantes são percebidos como substitutos dos antigos, dando a estes últimos a impressão de estarem perdendo seus espaços de “domínio”.

As estratégias elaboradas pelo governo mineiro nos planos Choque de Gestão e Gestão por Resultados ampliam os horizontes das táticas a serem desenvolvidas e utilizadas pelos professores no cumprimento das prescrições virtuais, levando os docentes a apresentarem soluções subjetivas particulares ou coletivas das situações de cada aluno, de cada turma e de cada escola onde tem que trabalhar os conteúdos,

Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição (CERTEAU, 1998, p. 47).

O Portal Virtual dos Professores se apresenta de, no mínimo, duas maneiras diferentes aos professores, a saber: com uso ativo, ou seja, sendo consultado frequentemente e com uso passivo, ou seja, seu uso é atemporal e aperiódico. Dessa forma, surgem como táticas de sobrevivência tanto para professores veteranos, como para professores iniciantes em suas necessidades nos diversos tempos de atividade. Um relacionamento óbvio que se pode fazer é que professores veteranos usam menos o portal, enquanto os professores iniciantes fazem maior uso dessa ferramenta devido à sua própria insegurança e à riqueza de conteúdo do portal. No entanto, tal associação não se apresenta tão óbvia assim nas falas dos professores entrevistados.

Uma reflexão a ser feita é que já foram tantas as propostas apresentadas sem uma efetiva participação dos professores, inicializadas e não continuadas por questões políticas da SEE-MG, que este portal passa a ser encarado pelos docentes como mais uma entre tantas outras e que pode mudar ou ser interrompida com a mudança dos governos. Por isso que, de maneira geral, os professores acabam não se dedicando ou se interessando efetivamente ao estudo e utilização do portal.

A carga de trabalho dos professores acontece em muitos ambientes dentro e fora da sala de aula, são replicados em diversas atividades que demandam esforços contínuos das capacidades profissionais dos docentes. Muito diferente do que se tem visto propondo em reformas da educação, em que apenas a atividade desenvolvida dentro da sala de aula é considerada como fator de medida e remuneração do trabalho docente. Um exemplo claro desse sistema é o portal virtual, que deve ser usado, mas para tal deve ser conhecido pelos professores, o que demanda tempo e dedicação para o qual ele não recebe remuneração

Em síntese, com as quatro categorias elencadas nesta análise, percebe-se que os professores entrevistados utilizam táticas de sobrevivência que são desenvolvidas por eles próprios ou por outros professores. Assim, tem-se o desenvolvimento ou utilização dessas táticas em seus cotidianos escolares, dentro e fora da sala de aula, e frente às prescrições e regulações determinadas pelo governo mineiro, permitindo que eles façam e refaçam de seus fazeres docentes instrumentos de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Suas táticas também permitem apresentar soluções individualizadas e funcionais em cada uma de suas salas de aulas, considerando as particularidades de cada uma de suas turmas com as suas heterogenias próprias.

Além da utilização de táticas pelos professores entrevistados, pode-se perceber que a instituição escolar em que trabalham também desenvolve e utiliza táticas frente ao governo mineiro, criando e burlando as regulações na tentativa de apresentar soluções regionais e sazonais para características dos alunos e profissionais disponíveis na cidade de Araxá.

CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES E INCONCLUSÕES

O fato de o pesquisador ser professor da área tecnológica, levou-o a fazer uma exotopia⁵⁹, primeiramente, para entender o universo dos professores entrevistados, segundo, para modificar o seu próprio universo. Após realização desse movimento, pode-se partir para um aprofundamento teórico e prático (análises) das entrevistas. Após a conclusão desta tese, o pesquisador passou a entender que os processos de ensino e aprendizagem não acontecem somente em sala de aula. Muitos são os ambientes em que tais processos ocorrem e, em cada um deles, uma nova forma de se aplicar as prescrições e regulações passaram a estarem presentes em seu cotidiano escolar. Apresenta-se, então, a compreensão de que o desenvolvimento e utilização de táticas também acontecem em sua atividade docente, ajudando-o na solução direta ou indireta de situações do dia a dia escolar de sua profissão.

Nota-se que em ambas as narrativas dos docentes entrevistados, encontram-se o desenvolvimento e utilização de táticas de sobrevivência nesse sistema frente às evidências de cobrança, de baixos salários, de heterogenia das turmas, de falta de flexibilidade dos eixos normativos, estabilidade empregatícia, sobrecarga de trabalho, entre outros. No entanto, os professores entrevistados possuem uma ampla experiência de sala de aula, levando-os a tratarem tais táticas de forma bastante inteligente e, até mesmo, integrada ao dia a dia escolar, como previsto por Certeau (1998), em que cada tática é sorrateira e não tem a intenção de desestruturar a estratégia posta. Assim, nesta tese, os movimentos táticos estiveram relacionados de forma individual e coletiva para os professores entrevistados.

Nas entrevistas, pôde-se perceber como os docentes colaboradores deste trabalho apresentavam indícios dessas táticas que cada um desenvolveu e utilizou em seu cotidiano escolar. Dessa forma, essas táticas desenvolvidas e utilizadas é que são a ferramenta que lhes permite a alteração, burlamento ou ressignificação para caminharem dentro das prescrições e normatizações do sistema escolar público de Minas Gerais. Ambos os professores fazem das

⁵⁹ A exotopia (“lugar de fora”) é “o excedente de visão”, é a capacidade que tenho de complementar o outro pelo que vejo dele e que ele não pode, não consegui enxergar. Significa ter uma visão do outro que ele nunca terá. É um conceito de Bakitin que se refere à atividade criadora em geral, incluindo a pesquisa. “O primeiro movimento é de tentar captar o olhar do outro, como o outro vê. Segundo, de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do pesquisado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática” (AMORIM, 2006 p. 96).

táticas uma ferramenta de aprendizado, controle, dinamismo, entre outros pontos na condução das atividades de ensino e aprendizagem. Com a condição de gênero, pôde-se observar que para situações semelhantes, ora as táticas eram as mesmas, ora completamente diferentes.

Parar cada uma das unidades de análise desenvolvida e analisada, podem-se evidenciar as táticas que os professores entrevistados desenvolveram e utilizaram nos variados cenários escolares.

Nas entrevistas, percebe-se que existem momentos que são identificados como táticas e em outros, que são relacionados às situações de precarização da carreira docente, às condições do trabalho docente, profissionalidade docente e, até mesmo, contingências da vida. Nesse contexto, vale ressaltar que as táticas se confundem com os aspectos da profissionalidade docente, suas condições de trabalho, até porque elas ocorrem dentro do ambiente da profissão docente em seus mais diversificados contextos. Em diversos momentos nas falas dos professores entrevistados, fica evidente o processo de precarização que está ocorrendo no trabalho docente e todas as consequências que esta traz para os docentes.

Em cada uma das unidades de análise evidenciam-se táticas que os professores entrevistados desenvolvem e utilizam.

Na primeira unidade:

Para ambos:

- Aumento da renda, para o Professor tendo um emprego comercial e docência no período da noite, enquanto que para a Professora docente da rede pública e privada em algum momento da sua carreira;
- Estabilidade empregatícia;
- Repetição de provas e exercícios em suas diversas turmas como forma de diminuição da sobrecarga de trabalho docente;
- Desdobramento das horas de trabalho para melhoria da condição econômica da família.

Para a Professora:

- Busca no magistério a possibilidade da mulher trabalhar e se afirmar socialmente;

- Trabalhar dando aulas ainda antes da formatura, dessa forma coloca em prática, estuda e revisa os conteúdos estudados, uma vez que trabalha em outro emprego no horário comercial;
- Manter-se no cargo para não deixar a escola sem professor, esta situação pode não ser entendida como uma tática, pois, se confunde com as características da profissionalidade docente;
- Aproveitando-se do processo de separação quantitativa realizado pela escola, trabalha com o conteúdo curricular de acordo com cada uma das turmas;
- Busca de uma interdisciplinaridade entre a matemática e as demais disciplinas.

Nessa unidade percebe-se que as questões de renda, estabilidade no emprego, as condições de trabalho são os pontos de maior influência na aplicação das táticas.

Na segunda unidade de análise:

Para ambos:

- Utilização dos diferentes contextos sociais das turmas para desenvolvimento do programa;
- Desenvolvimento de uma sistematização padronizada de aplicação de provas e correção de exercícios para as diferentes turmas;
- Revisão dos conteúdos dos livros didáticos, repassados aos alunos pelo governo, adequando-os às realidades de cada turma;
- O conteúdo curricular é trabalhado não apenas dentro de um ano letivo, mas em todo o período do Ensino Médio;
- Encontros pedagógicos regulares entre os professores de matemática;
- Nivelamento pedagógico para os 1^{os} anos.

Para a Professora:

- Plantão pedagógico para os alunos com dificuldade de aprendizado fora do horário de aulas.

Nessa unidade de análise revela-se um saber docente/pedagógico dos professores em tratar cada uma das turmas de acordo com o que elas conseguem acompanhar e produzir diante dos conteúdos curriculares. Esse saber passa a ser fonte de experiência e, conseqüentemente, favorece aos professores o desenvolvimento e utilização das táticas.

Na terceira unidade de análise,

Para ambos:

- Utilização dos momentos pedagógicos para cobrar, da diretoria da escola, melhores condições de ensino para trabalhar dentro do apresentado pelas regulações da SEE-MG;
- Aplicação de provas repetidas nas recuperações paralelas;
- Desenvolvimento heterogêneo do programa de ensino.

Para o Professor:

- Busca desmistificar a ideia de que a matemática é “vilã” no aprendizado do aluno.

Para a Professora:

- O trabalho docente desenvolvido dentro da sala de aula é diferenciado em relação ao prescrito pelo estado, variando de acordo com a turma em que se trabalha;
- Intensificação do fazer pedagógico em sala de aula;
- Liberação dos alunos que não estão de recuperação para outros espaços da escola (biblioteca, sala de informática e quadra esportiva).

Sendo a escola tratada como um “lugar” de aplicação e fiscalização das regulações e prescrições estaduais, acaba por, também, comporta-se como sujeito e desenvolve táticas frente às prescrições. Assim, evidencia-se, nessa terceira unidade de análise, uma tática desenvolvida pela escola, que é o processo de enturmação quantitativo dos alunos. Tal procedimento, acaba apontando para uma ação pedagogicamente incorreta, no entanto, permite que os requisitos meritocráticos do governo estadual de Minas Gerais sejam alcançados. No entanto, segrega o aluno das turmas com menor nota, gera desgastes físicos e mentais nos professores e não procura uma recuperação efetiva de conteúdo nessas turmas.

Na quarta unidade de análise, o Portal Virtual do Professor apresenta-se com uma ferramenta interativa e facilitadora das atividades docentes. No entanto, sem os recursos computacionais, que demandam investimentos financeiros no apertado orçamento salariais docentes, e sem tempo para se dedicar ao seu efetivo uso, os professores acabam utilizando-o de maneira circunstancial e tática.

Para ambos:

- Utilizam o portal no desenvolvimento do plano anual de conteúdos curriculares;
- Retiram exercícios complementares do portal;
- Fazem do portal um indicador da evolução do conteúdo programático em cada turma.

Para o Professor:

- Utilização do portal como suporte nos momentos de avaliação externa.

Para a Professora:

- Utilização como ferramenta de troca de informação e conteúdo entre professores de outras escolas ou regiões;
- Colocar os alunos em contato com o portal para poderem se orientar na recuperação de seus conteúdos;
- Utiliza o portal para a melhoria das aulas, exercícios, entre outros recursos.

A Professora pode estar usando o portal de maneira mais efetiva em função de uma condição de trabalho diferenciada, ou seja, já está aposentada e possui uma condição de trabalho diferente do “padrão” dos professores. Ela possui tempo para se dedicar ao estudo e à utilização do portal. No caso do Professor, a condição de trabalho não deixa tempo livre, possui três turnos de trabalho impedindo a dedicação que o portal necessita para seu melhor desempenho.

Na utilização do portal pode-se levantar o questionamento se seria possível o desenvolvimento de um único portal que atendesse as especificidades do estado de Minas Geras com toda sua dimensão e diferenças socioeconômicas.

Com as táticas apresentadas por cada professor entrevistado, de forma coletiva ou individual, fica evidente que as questões levantadas nessa tese: (1) investigar as táticas de professores do Ensino Médio da rede pública estadual de Minas Gerais frente às prescrições e/ou regulações e desafios do cotidiano escolar e (2) investigar como as táticas são desenvolvidas e utilizadas nas prescrições e regulações do trabalho docente desses professores, tanto no interior quanto fora da sala de aula, são alcançadas, demonstrando que a hipótese levantada na pesquisa é verdadeira e sustentável. Evidencia-se que os movimentos cotidianos, que “burlam”, que “bricolam” as regulações e prescrições do trabalho docente se apresentam como uma componente da profissão docente, levando cada professor a utilizar as

brechas nas estruturas do poder instituído, melhorando, (re)adaptando, (re)significando cada um dos seus momentos de fazer docente.

Especificamente na cidade de Araxá – MG, onde se desenvolveu esta pesquisa, nota-se que as atividades tanto profissionais quanto particulares de um professor estão sempre em constante mudança e vigilância. Isso ocorre pelo fato de seu objeto/sujeito de atuação (os alunos) estar sempre em sua companhia. Seus alunos ou os alunos de outros professores sempre estarão com os olhos sobre o professorado. Desta forma, tudo aquilo que o professor realiza está sendo observado. Na escola, pelos alunos, pais e superiores. Fora da escola, pela sociedade em geral, que de certa forma é um grande ex-aluno e presta-se a observar o docente em sua conduta.

Outro ponto evidenciado na pesquisa foram as fases que cada professor se encontra, conforme apresentado por Huberman (1992), existe uma cronologia na carreira docente. Para cada um dos professores entrevistados, fica evidente a relação com essas fases e em qual fase cada um se encontra. A Professora, que apesar de muitos anos de trabalho e, possivelmente ter experimentado algumas dessas fases, já possui um cargo aposentado e esta se aposentando no outro, apresenta-se com entusiasmo e motivação para continuar a trabalhar, mostrando-se na fase de diversificação. Diferentemente, o Professor, pelo acúmulo de aulas, atividades extraclasse e tarefas comerciais, passa a impressão de um cansaço e profunda desmotivação com a tarefa e os afazeres docentes, sua característica poderia ser colocada na fase do desinvestimento.

Entende-se que, desde o início do processo seletivo, passando pelas recomendações da SEE-MG até se chegar à particularidade de cada Projeto Pedagógico das escolas, as prescrições causam estranhamento, passam por modificações e alterações para, então, serem ajustadas por cada um dos professores em suas diferentes táticas em salas de aulas, com suas distintas jornadas de trabalho e em diversas escolas.

O trabalho docente não se encerra em si mesmo, uma série de variáveis está intimamente relacionada – contribuindo ou não – para o sucesso deste trabalho. Assim, as condições sociais dos alunos e dos professores, a estrutura física das escolas, a composição das turmas, entre muitos outros motivos, determinam um universo extremamente rico e particular em cada uma das salas de aulas. Nesse momento, entra em cena o professor com suas táticas desenvolvidas ou utilizadas em cada contexto escolar, que é colocado como líder, soberano, responsável e até mesmo culpado por todo andamento das suas turmas. Esse

professor vive em um universo isolado (a sala de aula com seus alunos) e com variações incalculáveis de acontecimentos e relacionamentos, campo fecundo para o surgimento das referidas táticas.

Não obstante da relevância desta pesquisa, é válido reiterar que ainda há muito a ser explorado e estudado no que se refere aos movimentos táticos em seus desenvolvimentos e utilidades. Esses movimentos se encontram de maneira solitária ou coletiva, podendo ser subjetivos ou coletivos entre os professores e seus ambientes de trabalho.

Como exemplo de assuntos que não fizeram parte desse estudo e, portanto, não tiveram suas táticas estudadas, é a inclusão de alunos com necessidades especiais, como é desenvolvida a relação tática entre pais e professores, a característica da estrutura celular em que se encontra o docente, entre muitos outros assuntos.

Assim, fica claro que muito ainda se tem a estudar e, respaldando-se em Michel de Certeau, têm-se inúmeras inconclusões para cada conclusão que se apresenta nesta tese.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. *Michel de Certeau: História, Cotidiano e Linguagem*. Universidade Federal de Campina Grande. 24 - 26 de setembro de 2011. (acesso em 25 de agosto de 2014).

ALMG, Assembleia Legislativa de Minas Gerais - "http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=15293&ano=2004." *http://www.almg.gov.br*. 5 de agosto de 2004. (acesso em 12 de setembro de 2014).

AMORIM, Marília. "Cronotopo e exotopia." In: *Bakhtin: outros conceitos-chaves*, por BETH BRAIT. São Paulo: Contextos, 2006.

AUGUSTO, Maria Helena, e Ana Maria SARAIVA. "Políticas de educação básica em Minas Gerais." In: *O trabalho docente na educação básica de Minas Gerais*, por Dalila Andrade Oliveira, Duarte Adriana, Savana D. G. Melo e Lvia F. Vieira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. "Os Gêneros do Discurso." In: *Estética da Criação Verbal*, por Mikhail Bakhtin, tradução: Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de L. A. Anteros e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva. "Avaliação oficial: o que dizem os professores sob re o impacto na prática docente." Dissertação, Pós graduação em educação, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano - as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAMON, Magda. *Trajectoria de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRAND, Jean. *L'invention du quotidien, une lecture, des usages*. *Le Débat*, 49, 1988.

CLOT, Yves. *Trabalho e poder de agir*. Trad. Guilherme J.F.Teixeira e Marlene M.Z. Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum (Série: Trabalho e Sociedade), 2010.

CRV. *Centro de Referência Virtual do Professor*. 2006. http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.ASP?ID_OBJETO=23967&ID_PA=23967&AREA=AREA&P=T&id_projeto=27 (acesso em 15 de Dezembro de 2011).

CUSTODIO, Maria Aparecida Correa. “**Artes de fazer de uma congregação católica: uma uma leitura ceriteausiana da formação e trajetória das filhas da Imaculada Conceição.**” Tese, Instituto de ensino, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DUBET, François. *Sociologie de L'expérience*. Paris: Seuil, 1994.

DURAN, Marília Claret Geraes. “**Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau.**” (Diálogo Educacional) 7 (set/dez 2007): 115 - 128.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Jaime Raúl Seixas. “Os Métodos Quantitativos na Sociologia: Dificuldades de Uma Metodologia de Investigação.” *Anais do VI Congresso Portugues de Sociologia*, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir - Historia da Violencia nas Prisões*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 3ª. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. “A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento.” In: *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*, por Solange Jobim Souza e Sônia Kramer (org.). São Paulo: Cortez, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. “Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural.” In: *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Capitalismo, trabalho e educação.” In: *Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação Trabalho e Educação*, por J.C. LOMBARDI, D. SAVIANI e J.L. (orgs.) SANFELICE, edição: 3ª ed, 61-74. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina, e Elba Siqueira de Sá Barreto. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação Trabalho e Educação em tempos neoliberais. In: *LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (orgs.). Capitalismo, trabalho e educação*. 3ª. Campinas: Autores Associados., 2002.

GUBA, Egon G., e S. Lincoln YOVANNA. *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

HARGREAVES, Andy. “Teaching as a paradoxal profession.” Edição: In: *World Assembly: Teacher Education*. Santiago, 2001.

HUBERMAN, Michel. “O ciclo de vida profissional dos professores.” In: *Vida de professor*, por Antônio (org.) NÓVOA, et al. Porto: Editora Porto, 1992.

LÜDKE, Menga, e Marli E. D. A. ANDRÉ. “Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental.” In: *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2005.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: *Guimarães, A.M.M.; Machado, A. R. O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de letras, 2007.

MARCELO, Carlos, e Denise VALLIANTE. *Desarrollo Profesional Docente: como se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones, 2009.

MASCHIO, Elanie Catia Falcade. “A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias de italianità e brasilità (1850 - 1930).” Tese, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

MINAS_GERAIS. *Estatuto do Servidor Público do Estado de Minas Gerais. 05 de julho de 1952*. http://www.fazenda.mg.gov.br/servidores/cadastro_funcional/legislacao/lei_869.html (acesso em 22 de 02 de 2013).

MUNHOZ, Fabiana Garcia. “Experiência docente no século XIX. Trajetórias de professores de primeiras letras da 5ª comarca da província de São Paulo e da província do Paraná.” Dissertação, Instituto de ensino, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NÓVOA, António. “http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf.” *Repositório da Universidade de Lisboa*. 1992. (acesso em 05 de Agosto de 2013).

NÓVOA, António. “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.” *teoria e educação* (Teoria e educação), 1991: 109 - 139.

OLIVEIRA, Dalila A., Lívia F. Vieiraq, Adriana Duarte, e Savana D. G. Melo. *O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. “Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano.” *Educação & Sociedade*, Maio/Ago de 2007: 355-375.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, e Lívia Fraga VIEIRA. “O trabalho docente na educação básica no estado de Minas Gerais: conhecendo novos docentes e suas condições.” In: *O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais*, por Dalila Andrade de Oliveira, Savana Diniz Gomes Melo, Adriana Duarate e Lívia Fraga Vieira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, Savana D. G. Melo, e Pauliane Romano. “Valorização docente na rede estadual de Minas Gerais.” In: *O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais*, por Dalila A. Oliveira, Lívia F. Vieira, Adriana Duarte e Savana D. G. Melo. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

ORNELAS, Ademilde Dias Alves, et al. “Educação Continuada de Professores: Estudo dos Conteúdos.” *XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ)*. Curitiba, 2008.

PCN+. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. 2006.
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf (acesso em 18 de Dezembro de 2011).

REINHARZ, Shulamit. *On Becoming a Social Scientist: From Survey Research and Participant Observation to Experiential Analysis*. San Francisco: Transaction Publishers, 1979.

RIBEIRO, Luis Filipe. “O concieto de linguagem em Bakithin.” *Revista Brasil de Literatura*, 2006.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissinal reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes médicas sul, 2000.

SCHUCHTER, Lucia Helena, e Adriana Rocha BRUNO. “Convergências entre biblioteca escolar e laboratório de informática: o processo de construção de uma pesquisa na abordagem histórico-cultural.” In: *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*, por Bruna Sola RAMOS e Maria Teresa de Assunção FREITAS. Juíz de Fora: Editora UFJF, 2010.

SEE-MG. *Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais*. 2008.
<http://www.educacao.mg.gov.br> (acesso em 06 de Dezembro de 2011).

SENADO. <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2012/12/28/projeto-que-limita-numero-de-alunos-em-sala-de-aula-seguiu-para-a-camara>. 2009. (acesso em 21 de Março de 2013).

SILVA, Sandra Kretli da. **“As "artes de fazer" e de viver de professores e alunos nas interfaces entre culturas, currículos e cotidianos escolares.”** Tese, Instituto de educação, Universidade federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SKOVSMOSE, Ole. **“Guetorização e globalização: um desafio para a Educação.”** *Zetetiké* (Cempem) 13, n. 24 (jul/dez 2005): 113 - 142.

SOUZA, Luciene Aparecida de, e Lucília Regina de Souza MACHADO. **“Centro de referência virtual do professor e a política educacional em Minas Gerais: Contextos e perspectivas.”** *Reuna*, setembro de 2009: 69-78.

SZYMANSKI, Heloisa (org), Laurinda R. ALMEIDA, e Regina C. A. R. PRANDINI. *A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Vol. 4. Brasília: Líber Livro Editora, Série pesquisa, 2004.

TARDIF, Maurice, e Claude LESSARD. *Trabalho docente - elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.