

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA LUZIA DOS SANTOS

**INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:  
CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA DE ECONOMIZAR  
PROFESSORES**

Florianópolis (SC)  
2013



MÁRCIA LUZIA DOS SANTOS

**INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:  
CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA DE ECONOMIZAR  
PROFESSORES**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eneida Oto Shiroma

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Helena Michels

Florianópolis (SC)  
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Santos, Márcia Luzia dos

Intensificação do trabalho docente : contradições da política de economizar professores / Márcia Luzia dos Santos ; orientadora, Eneida Oto Shiroma ; co-orientadora, Maria Helena Michels. - Florianópolis, SC, 2013.  
239 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Gestão do trabalho. 3. Trabalho docente. 4. Intensificação do trabalho docente. 5. Avaliação. I. Shiroma, Eneida Oto. II. Michels, Maria Helena. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.





Dedico este trabalho aos meus pais. Ao meu pai, com quem não mais convivo, mas que foi pessoa essencial em minha vida, ensinando-me a persistir cotidianamente. À minha mãe, que atravessou noites fazendo renda de bilro para garantir que eu concluísse o magistério. Ao meu companheiro Tom e à nossa filha Mariana, que pacientemente enfrentaram minhas ausências. Aos professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com quem partilho o trabalho e as reflexões diárias. Refletir sobre o que vivenciamos é essencial para vislumbrarmos a possibilidade de organização e transformação do que for possível.





## AGRADECIMENTOS

À minha família, ao Tom e à minha mãe, pela torcida e força durante todo o processo de seleção. À minha filha Mariana, que chegou junto com o mestrado em nossas vidas e aprendemos juntas a conciliar a maternidade e os estudos. Ao meu irmão Marcelo, à minha cunhada Stella e ao Matheus, que também suportaram meu mau-humor de vez em quando. Aos meus sogros Lena e Boanerges... e que me desculpem a ausência.

À Rosângela, que foi fundamental para que eu enfrentasse o mestrado. Sem seu incentivo não teria alçado esse voo maravilhoso. À minha amiga de uma vida inteira, Dey, que também torceu e motivou essa caminhada. Aos amigos Aldo e Beto pelo incentivo. Aos amigos Taís e Zé Márcio que, mesmo em poucos encontros, pudemos dar um jeito de rir juntos.

Aos companheiros da Escola Básica Municipal Osvaldo Machado, aos que ainda estarão lá quando eu retornar e aos que por lá passaram: Célia, Janete, Otávio, Rafael, Karina, Cida, Letícia, Bianca, Cecília, Grazi, Cléo, Sandra, Liziane, Andréia, Carlos, Rosi e Sarita. Um agradecimento imenso a vocês que acompanharam e torceram por mim durante a caminhada e seguraram as pontas enquanto eu fui à busca de mais conhecimento.

Um agradecimento todo especial aos professores, supervisores da RME de Florianópolis e diretores que fizeram parte desta pesquisa. Sem vocês o trabalho não teria se desenvolvido. Suas falas foram essenciais a esta pesquisa.

Às professoras da linha Educação, Estado e Políticas Públicas, Rosalba Maria Cardoso, Olinda Evangelista e Roselane Campos, com quem tive o prazer de aprender e participar das discussões, por vezes angustiantes, acerca da educação, pois, como dizem, “aprender dói”. Aos colegas de turma, Kamille, Franciele, Ivanildo, Viviane e Rosilene, com quem partilhei alegrias, aprendizados e angústias. Nós nos constituímos como uma turma, mesmo sendo tão poucos. Aos colegas que fiz nessa caminhada, Joana, Jocemara, Leda, Gabriel, Evellyn, Day, Vilmar e Adriano. Aos demais participantes do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), que proporcionaram bons momentos de aprendizado.

Aos professores membros da banca, Lucídio Bianchetti, Roberto Moraes Cruz e Olinda Evangelista e Mariléia Maria da Silva, que me ajudaram a pensar este trabalho durante a qualificação e defesa. Muito obrigada!

À minha coorientadora, Maria Helena Michels, que me socorreu nas angústias presenciais, orientando-me durante todo o período de qualificação e que se tornou confidente acerca da novidade da maternidade.

Um agradecimento enorme à minha orientadora, Eneida Oto Shiroma, sempre paciente e atenciosa, questionando-me para que eu avançasse no conhecimento e me acalmando diante das ansiedades e dúvidas que me cercavam. Agradeço imensamente sua dedicação, pois, mesmo durante a realização do seu pós-doutorado, fez-se tão presente, orientando-me mesmo a distância. Compartilho minha admiração pelo seu profissionalismo, conhecimento e atenção. MUITÍSSIMO OBRIGADA!

De nuestros miedos  
nacen nuestros corajes  
y en nuestras dudas  
viven nuestras certezas.  
Los sueños anuncian  
otra realidad posible  
y los delirios otra razón.  
En los extravíos  
nos esperan hallazgos,  
porque es preciso perderse  
para volver a encontrarse.

Eduardo Galeano



## RESUMO

Este estudo objetivou analisar as políticas vigentes no governo Dário Berger (2005 a 2012) em Florianópolis e explicar de que forma repercutiram na intensificação do trabalho dos docentes do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino. A abordagem metodológica considerada foi qualitativa, envolvendo, como principais procedimentos, entrevistas semiestruturadas com professores, diretores e supervisores escolares da RME e análise de documentos produzidos por organismos multilaterais e pela Secretaria Municipal de Educação. Na investigação dos documentos, analisamos as formas de gestão do trabalho docente e prescrições neles contidas, a fim de estabelecermos as relações com a intensificação do labor dos professores. Nas entrevistas, apreendemos como se consubstancia a intensificação do trabalho no “chão das escolas”, analisando as decorrências e as implicações das avaliações em larga escala nesse processo. Apoiamo-nos nas categorias de análise: gestão por resultados, polivalência, aumento do ritmo e velocidade, alongamento da jornada de trabalho e acúmulo de atividades, *accountability* e reconversão do trabalho docente, buscando compreender o processo de intensificação do trabalho e suas determinações. Inferimos que, por causa das novas demandas apresentadas, os docentes sofrem a intensificação do labor. Esse processo carrega dois aspectos significativos: os professores passam a realizar as mesmas tarefas em maior quantidade ou mais rapidamente e a cumprir novas atribuições relacionadas à gestão da escola e aos conflitos sociais nela presentes, bem como sofrem as exigências de inovação na prática educativa. A política de contenção dos gastos públicos — orientação advinda dos organismos multilaterais — tem implicações significativas na intensificação do trabalho dos professores. O Estado opera de vários modos a política de “economizar professores”, seja pela não contratação de efetivos, pela não melhoria nas condições físicas das escolas, pela não diminuição do número de alunos e turmas a serem atendidas, pelas políticas que valorizam desempenho individual e não a carreira ou pela quantidade de atribuições dirigidas aos docentes. O gerenciamento do labor docente é indispensável ao capital e, dentre as técnicas de administração do trabalho, encontram-se as avaliações em larga escala, que se tornaram estratégias para operar a gestão por resultados. A Rede Municipal de Ensino, além da participação na Prova e na Provinha Brasil, também criou seu próprio instrumento de avaliação: a Prova Floripa. Estudos sobre as consequências desses mecanismos de avaliação sobre os professores e seu trabalho são necessários e pouco recorrentes. Inferimos que as avaliações impostas pelo Estado têm

repercutido na intensificação do trabalho docente, uma vez que operam no sentido de redimensionar o currículo, vinculando-o ao conteúdo examinado nas provas, e de readequar o trabalho dos professores por meio da divulgação dos resultados, sem considerar os múltiplos determinantes que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Gestão do trabalho. Trabalho docente. Intensificação do trabalho docente. Avaliação.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the policies of the Dario Berger government (2005-2012) in Florianópolis and explain how they affected the work intensification of teachers of basic education in Rede Municipal de Ensino (RME). The qualitative methodological approach involves semi-structured interviews with teachers, principals and school supervisors of RME and the analysis of documents produced by multilateral organizations and the City Department of Education. In the investigation of documents, the forms of management of work contained therein were analyzed, in order to establish an understanding of the intensification of the work of teachers. In the interviews, we comprehended the level of work intensification at “ground Level Schools”, analyzing the consequences and implications of large-scale assessments in this process. We relied on these analytical categories: management by results, polyvalence, increased pace and speed, stretching the workday and accumulation of activities, accountability and conversion of teaching; aiming at understand the process of work intensification and its determinations. We infer that, because of the new demands presented, teachers suffer because of this intensification of labor. This process carries two significant aspects: the teachers are required to perform the same tasks in greater quantities and at a faster rate, as well as completing new assignments related to school management and social conflicts; they have the additional pressure of fulfilling the requirements of innovation in educational practice. The policy of containment of public spending proposed by multilateral organizations has significant implications in the intensification of teachers work. The State operates in several modes the policy of “economize on teaching”, these include, not hiring teaching staff, failing to improve the physical conditions of schools, by failing to reduce the teacher student ratio and number of classes to be taught, as well as implementing policies that value individual performance, not the career or the teachers rights. The management of the educational work is indispensable to capital and among the techniques of labor administration, is the large-scale assessments, which have become strategies for operating management by results. The Rede Municipal Schools created its own assessment instrument “Prova Floripa” as well as participation in the test Provinha Brazil. Studies on the effects of these mechanisms of evaluation on teachers and their work are a necessary and rare. We infer that the assessments imposed by the state have resulted in the intensification of teachers work, since they operate in order to resize the curriculum, linking it to the contents of the examination and examination results, and to readjust the work of teachers through the dissemination of

these results without considering the multiple determinants that influence the process of teaching and learning.

**Keywords:** Management of labor. Teaching. Intensification of teachers' work. Evaluation.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Meritt: informações Prova Floripa - 2011.....	87
Figura 2 - Comunicação Interna dirigida aos professores cujas turmas não alcançaram bons resultados na Provinha Brasil - SME/ 2011.....	176



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características dos locais de pesquisa, junho a agosto/2012.	40
Quadro 2 - Proporção alunos/especialistas em assuntos educacionais-2006 .....	43
Quadro 3 - Dissertações específicas sobre intensificação do trabalho docente – 2007 a 2012.....	62
Quadro 4 - Produções específicas sobre intensificação do trabalho docente apresentadas em eventos acadêmicos – 2006 a 2012.....	63
Quadro 5 - Artigos específicos sobre intensificação do trabalho docente publicados em periódicos 2012.....	65
Quadro 6 - Critérios de avaliação e orientações - 2011.....	102
Quadro 7 - Organização do calendário escolar na RME de Florianópolis para 2012.....	111
Quadro 8 - Horas semanais dedicadas às atividades escolares fora da jornada de trabalho - 2012.....	154



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Bases pesquisadas e trabalhos selecionados – 2005 a 2013.....62



## LISTA DE SIGLAS

ADD – Avaliação de Desempenho Docente  
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação  
ACT – Admitido em Caráter Temporário  
BIA – Bloco Inicial de Alfabetização  
BM – Banco Mundial  
BO – Boletim de Ocorrência  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
CGP – Condição Geral de Produção  
CI – Comunicação Interna  
CIPA – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes  
CME – Conselho Municipal de Educação  
CMF – Câmara Municipal de Florianópolis  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONED – Congresso Nacional de Educação  
CUMML – Centro Universitário Moura Lacerda  
DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia  
DE – Dedicção Exclusiva  
DEF – Departamento de Ensino Fundamental  
DEM – Democratas  
DETE – Dias de Efetivo Trabalho Escolar  
DM – Deficiência Mental  
EC – Emenda Constitucional  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
EUA – Estados Unidos da América  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FURG – Universidade Federal do Rio Grande  
GEPETO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho  
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
ITES – Instituto Taubaté de Ensino Superior  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal  
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado  
MEC – Ministério da Educação  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

OM – Organismos Multilaterais  
PAR – Plano de Ações Articuladas  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PFL – Partido da Frente Liberal  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
PP – Partido Popular  
PPB – Partido Progressista Brasileiro  
PSD – Partido Social Democrático  
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira  
REDESTRADO – Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente  
RME – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis  
SABER – Systems Approach Better Education Results  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SciELO – Scientific Eletronic Library Online  
SEFE – Sistema Educativo Família Escola  
SINTRASEM – Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis  
SME – Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis  
TIN – Tempo integral  
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação  
TOPAS – Todos Podem Aprender  
TPE – Todos pela Educação  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UFPEI – Universidade Federal de Pelotas  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UnB – Universidade de Brasília  
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	27
1.1 AS REFORMAS DE 1990 E O TRABALHO DOCENTE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	28
1.2 OBJETIVOS .....	35
1.3 METODOLOGIA .....	35
<b>1.3.1 Locus de pesquisa.....</b>	39
1.3.1.1 Escola A.....	40
1.3.1.2 Escola B.....	43
<b>1.3.2 Participantes da pesquisa.....</b>	44
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	45
<b>2 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....</b>	47
2.1 A INTENSIDADE DO TRABALHO: CENTRALIDADE PARA O CAPITAL.....	47
2.2 INTENSIDADE E TRABALHO IMATERIAL.....	51
2.3 A EDUCAÇÃO COMO CONDIÇÃO GERAL DE PRODUÇÃO.....	53
2.4 A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO: CAMPO DE DISPUTA.....	60
2.5 PRODUÇÕES ACERCA DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: SELEÇÃO DE MATERIAIS E FONTES.....	61
2.6 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	65
2.7 SÍNTESE DA SEÇÃO.....	79
<b>3 GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE NA DOCUMENTAÇÃO INTERNACIONAL E DESDOBRAMENTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....</b>	81
3.1 REFORMA ADMINISTRATIVA NA PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS: ÊNFASE NA GESTÃO POR RESULTADOS .....	81
<b>3.1.1 A gestão por resultados na Rede Municipal de Ensino.....</b>	83
3.2 A DOCUMENTAÇÃO INTERNACIONAL E LOCAL: A RETÓRICA DO DESEMPENHO.....	94
3.3 A DOCUMENTAÇÃO INTERNACIONAL E LOCAL: PERSPECTIVA DE RECONVERSÃO DO TRABALHO DOCENTE, GESTÃO POR RESULTADOS E <i>ACCOUNTABILITY</i> .....	106
<b>3.3.1 Gestão por resultados .....</b>	106

<b>3.3.2 Accountability.....</b>	117
<b>3.3.3 Reconversão do trabalho docente.....</b>	122
<b>3.4 SÍNTESE DA SEÇÃO.....</b>	131
<b>4 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA VOZ DE PROFESSORES, SUPERVISORES E DIRETORES ESCOLARES.....</b>	135
<b>4.1 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....</b>	135
<b>4.1.1 Aumento no número de alunos e turmas a serem atendidas..</b>	136
<b>4.1.2 Atendimento aos alunos com necessidades especiais.....</b>	139
<b>4.1.3 As novas atribuições docentes.....</b>	143
<b>4.1.4 Condições de trabalho.....</b>	147
<b>4.1.5 Organização do tempo de trabalho.....</b>	152
4.1.5.1 O trabalho coletivo .....	152
4.1.5.2 O trabalho individualizado.....	153
<b>4.1.6 Participação na gestão da escola.....</b>	159
<b>4.1.7 Desvalorização salarial.....</b>	160
<b>4.1.8 Controle do processo de trabalho docente.....</b>	163
4.1.8.1 Readequação da prática educativa.....	163
4.1.8.2 O conselho de classe participativo.....	169
<b>4. 1.9 Avaliações .....</b>	172
4.1.9.1 Avaliações bimestrais.....	172
4. 1.9.2 Avaliações em larga escala.....	175
<b>4.2 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO: REPERCUSSÕES NA SAÚDE DOCENTE.....</b>	187
<b>4.3 SÍNTESE DA SEÇÃO.....</b>	191
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	195
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	203
<b>APÊNDICES.....</b>	229
<b>ANEXOS.....</b>	235

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação aborda a intensificação do trabalho docente na Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis no período de 2005 a 2012, na gestão do prefeito Dário Elias Berger<sup>1</sup>, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), e a repercussão das avaliações em larga escala<sup>2</sup> nesse processo. Tais avaliações passaram a ser aplicadas de maneira mais sistemática no município em meados dos anos 2000.

Trata-se de uma investigação desenvolvida na linha de pesquisa Estado, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em colaboração com o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), no qual foram proporcionadas discussões que ajudaram a amadurecer a análise do tema abordado, considerando a pesquisa documental e as entrevistas realizadas.

Neste texto introdutório apresentaremos considerações acerca da gestão do trabalho docente a partir das reformas educacionais de

---

1 Dário Elias Berger foi eleito prefeito de Florianópolis em 2004 pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Em janeiro de 2005, após assumir a Prefeitura, migrou para o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Foi prefeito da capital por dois mandatos consecutivos, no período de 2005 a 2012. Centrou seu governo na construção de obras viárias, creches, escolas, postos de saúde e realizou concursos públicos para efetivação de novos servidores. Essas medidas não solucionaram problemas relacionados às condições de trabalho e de pessoal, à precariedade do atendimento na saúde e tampouco à demanda por vagas na educação infantil. Deve-se considerar que, segundo os dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2010), Florianópolis tinha população de 342.315 habitantes no ano 2000 e em 2010 esse contingente totalizou 421.203 pessoas, ou seja, houve um aumento populacional de mais de 23% na última década. À frente da administração municipal, Dário Berger enfrentou greves dos trabalhadores do município e deu continuidade ao gerencialismo no serviço público implantado na gestão anterior (1997-2004), da prefeita Ângela Amin, do Partido Progressista (PP). Na Secretaria Municipal de Educação (SME) se destaca a profusão das avaliações em larga escala e a instituição de novo instrumento avaliativo, a “Prova Floripa”.

2 Entende-se por avaliações em larga escala os testes externos a que são submetidos os alunos de instituições de ensino, como a Prova Brasil, Provinha Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outros. Tais avaliações são justificadas pelo Estado como diagnóstico das insuficiências de aprendizagem dos alunos tendo como intuito a melhoria da qualidade do ensino. (SCHNEIDER; ROSTIROLA; MOZZ, 2011, p. 309)

1990 e um panorama dos problemas enfrentados pelos professores da RME de Florianópolis, que procuramos apreender por meio das reivindicações contidas nas pautas de data-base organizadas pelo Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM<sup>3</sup>). Apontamos a relevância social e científica da investigação empreendida e expomos os objetivos e o percurso metodológico da pesquisa.

## 1.1 AS REFORMAS DE 1990 E O TRABALHO DOCENTE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A partir dos anos de 1990, novas formas de gestão foram propostas para a educação, incorporando “conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico” (OLIVEIRA, 2004, p. 1130). Modelos de gestão empresarial tomam cada vez mais espaço nas instituições educativas e, assim, novas demandas chegam até a sala de aula. Essa lógica gerencialista procura orientar a prática docente<sup>4</sup>, utilizando como estratégia a responsabilização pelos resultados. É uma forma de gestão do trabalho que difunde entre os professores a necessidade de fazer mais e melhor, evidenciando a individualização dos problemas educacionais (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; MICHALOVICZ, 2008; MOFREDINI, 2008; OLIVEIRA, 2007; RODRIGUES, 2008; SOUZA, M., 2010; PUCCI; CERASOLI, 2008). Podemos visualizar a proposição da política centrada nos resultados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que, no Art. 9º, parágrafo VI, determina que a União ficará incumbida de “assegurar processo nacional de avaliação

---

3 O SINTRASEM foi fundado em 14 de outubro de 1988 durante assembleia geral da categoria. Anterior à Constituição de 1988, que permitiu a fundação de sindicatos de servidores públicos no país, os trabalhadores do serviço público municipal de Florianópolis estavam organizados em duas associações: Associação dos Servidores Municipais de Florianópolis que reunia os trabalhadores do quadro civil e COMCAP e Associação dos Educadores Municipais de Florianópolis, composta pelos trabalhadores da RME. Atualmente possui cerca de cinco mil filiados.

4 Utilizaremos neste texto a denominação docente como sinônimo de professor. Triches (2010) e Evangelista e Triches (2012) alertam que há um indicativo de alargamento do significado da docência nas documentações oficiais como profissão que abarca as mais variadas funções, para além do ato de lecionar, principalmente após as alterações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006.

do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

As constantes pressões advindas dessa ótica de gerenciamento, sem a efetiva alteração nas condições de trabalho, a ausência de recursos — sejam físicos ou financeiros —, a falta de profissionais e a sobrecarga daqueles que estão atuando ajudam a compor um cenário de precarização, levando muitas vezes à intensificação do trabalho docente e em muitos casos ao adoecimento, acompanhado pela sensação de fracasso que permeia o fazer dos professores (BASTOS; MAFRA, 2010; DUARTE, 2008; GARCIA; ANADON, 2009; HYPOLITO, 2008; LOURENCETTI, 2006; MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2010; PADILHA, 2008; PINTO, M., 2010; SILVA, F., 2007; TEIXEIRA; TOFFOLETI; ARANTES, 2008).

Ao discutir as exigências às quais estão submetidos os trabalhadores da educação, Gentili (1996) critica os sistemas de controle e promoção de pessoal transplantados dos modelos de gestão empresarial para dentro da escola, o que inclui

a difusão de um sistema de prêmios e castigos dirigidos a motivar o ‘pertencimento’ e a adesão incondicional à empresa. Esses mecanismos estão sendo cada vez mais difundidos nos âmbitos escolares [...] A educação deve ser pensada como um grande campeonato. Nela, os triunfadores sabem que o primeiro desafio é assumirem-se como ganhadores (GENTILI, 1996, p. 32-33).

As reformas educacionais da década de 1990 conduziram a uma reconfiguração da função do professor, um “alargamento da função”. Esse profissional passou a cumprir várias tarefas, inclusive muitas relacionadas à gestão, e assumiu atribuições estabelecidas pelas políticas recentes (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; MALANCHEM; VIEIRA, 2006; RODRIGUES, 2008). Ao trabalhar com o conceito de alargamento da função docente, utilizando-se das informações constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) (BRASIL, 2006), Triches (2010) afirma que

nas DCNP dois eixos são centrais: docência e gestão, responsabilidades de um mesmo profissional que, entretanto, não será pedagogo. A pesquisa é colocada como recurso da gestão, ficando, portanto, a ela subsumida. Entendemos que na Resolução há dois

movimentos imbricados, sendo um de *alargamento* e outro de *restrição*. O alargamento acontece na definição de docência e de gestão, nas funções a elas vinculadas, nos campos de atuação e nas competências esperadas do professor. A restrição – e, por consequência, a fragilização – ocorre na concepção de produção do conhecimento, reduzido à resolução de problemas apresentados na e pela escola, portanto, pragmática (TRICHES, 2010, p. 211-212).

A autora destaca a compreensão que a docência vem assumindo na política educacional brasileira e constata a diversidade de atribuições apresentadas aos professores. O aumento de funções e exigências ocorre, muitas vezes, em espaços inadequados e condições de trabalho precarizadas (BARBOSA, 2009; DAMASCENO, 2010; GARCIA; ANADON, 2009; MONTE, 2010; OLIVEIRA, 2004).

Diante de tantas responsabilidades colocadas e da precariedade das condições para a realização do trabalho, os professores redobram seus esforços e, não raro, adoecem. A crescente intensificação do trabalho traz consequências para suas vidas, atingindo, como alguns estudos apontam, a autoestima, a autoimagem e a subjetividade dos docentes (COSTA, 2010; EUGÊNIO; CERQUEIRA; SILVA, 2010; MORAES, 2008; SILVA NETO, TAVARES, 2010).

Buscando uma aproximação aos problemas enfrentados pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, realizamos uma primeira incursão nas pautas elaboradas pela categoria e pelo SINTRASEM no período de 2005 a 2011. Dentre as reivindicações constam questões relacionadas à saúde do trabalhador, como prevenção de doenças ocupacionais e outras relativas ao exercício da função. Optamos por expor algumas solicitações referentes aos professores do ensino fundamental:

Espaço de discussão com o sindicato para construção de uma Política de Saúde do Trabalhador, contemplando a Saúde enquanto direito coletivo dos trabalhadores, pela melhoria das condições e relações de trabalho que estão levando grande parcela da categoria ao adoecimento.

Implementação e regulamentação de acidente de trabalho previsto no Estatuto da constituição da Comissão interna de prevenção a acidentes (CIPA).

Município garantirá boas condições e ambiente de trabalho a todos os trabalhadores permitindo

a prestação de serviços públicos de qualidade a toda a população. Neste sentido providenciará, urgentemente: bebedouro em todos os locais de trabalho; protetor solar para os trabalhadores que tem exposição direta ao sol (SINTRASEM, 2005-2006).

Convênio para reabilitação física aos servidores ativos e inativos que necessitarem.

Ampliará o quadro de trabalhadores efetivos nos setores onde há sobrecarga de trabalho: auxiliares de ensino e demais setores a serem avaliados (SINTRASEM, 2006-2007).

Substituição de equipamentos e mobiliários prejudiciais à saúde dos trabalhadores, partindo da avaliação dos próprios trabalhadores, imediatamente: iluminação adequada das bibliotecas, substituição de quadros verdes por quadros brancos buscando diminuir problemas respiratórios provocados pelo giz.

Garantirá ambiente adequado e específico para as atividades práticas de Educação Artística, incluindo espaço para a guarda dos instrumentos (pintura, música) (SINTRASEM, 2006-2007).

Observamos, ainda, cláusula intitulada *Qualidade na educação pública municipal*, contendo reivindicações que dizem respeito à diminuição do número de alunos por sala e à construção de novas creches e escolas (SINTRASEM, 2007-2008).

Ao empreendermos a análise das pautas de reivindicação dos trabalhadores municipais, avaliamos o impacto sofrido no trabalho docente após as reformas de 1990, conduzidas pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). A reforma do Estado propôs nova forma de gerenciar o serviço público, sob a bandeira da descentralização administrativa e financeira (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; BARBOSA, 2009; DAMASCENO, 2010; GARCIA; ANADON, 2009; HYPOLITO, 2008). Na sequência, o governo FHC realizou a primeira reforma da previdência, por meio da Emenda Constitucional (EC) n. 20/1998<sup>5</sup>, de 15 de

---

5 Antes da aprovação da EC n.20/1998 os professores aposentavam-se 25 anos de serviço se mulher e 30 se homem. Com a aprovação da Emenda Constitucional outro critério além do tempo de serviço passa a vigorar a idade mínima de 48 anos para mulheres e 53 para homens, sendo que, além disto, o tempo de contribuição

dezembro de 1998 (BRASIL, 1998a), atrelou tempo de serviço e idade para a aposentadoria dos professores. No governo de Luis Inácio Lula da Silva (Lula), a EC n. 41/2003, de 19 de dezembro de 2003 (BRASIL, 2003b) novamente elevou a idade para a aposentadoria dos professores a 50 anos para mulheres e 55 para os homens. Ainda no primeiro mandato de FHC foi aprovada a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) – Lei Complementar n. 101/2000<sup>6</sup>, de 4 de maio de 2000 (BRASIL, 2000), frequentemente utilizada como desculpa para a não concessão de reposição e reajuste salarial aos trabalhadores, repercutindo nos direitos trabalhistas.

Outra reivindicação que se processa a partir das alterações nos direitos trabalhistas dos servidores públicos é relacionada à manutenção das aposentadorias públicas. Em decorrência da aprovação dos fundos de pensão previstos na reforma da previdência efetivada no governo FHC, os trabalhadores da Prefeitura de Florianópolis têm reivindicado que suas aposentadorias continuem públicas, geridas pelo próprio município. A categoria discorda do investimento das contribuições previdenciárias nos fundos de pensão, como reza a lei, que prevê a aplicação dos recursos no mercado financeiro. Em janeiro de 2009 o prefeito Dário Elias Berger aprovou a lei que regulamentou o Fundo de Previdência Municipal (SOLDATELLI, 2011, p. 60).

Também constam das pautas reivindicações acerca da liberação de licenças-prêmio, concedidas ao servidor efetivo a cada cinco anos trabalhados. Durante o mandato do prefeito Dário Berger, alternaram-se períodos de concessão e negação desse direito aos professores que estão trabalhando em sala de aula. Os servidores solicitam extensão de direitos aos professores admitidos em caráter temporário (ACT) — estes não possuem os mesmos direitos que os efetivos —, como a contratação considerando níveis de formação posteriores à graduação<sup>7</sup>, assim como anuênio e direitos previstos no plano de cargos e salários do magistério. Também querem garantia de direitos aos professores readaptados — aqueles que, por alguma limitação na saúde, não têm condições de retornar ao trabalho em sala de aula — e a possibilidade de escolher o melhor local

---

que restava para a aposentadoria proporcional em 15 de dezembro de 1998 sofreu um acréscimo de 20% ou 40% (pedágio).

6 A LRF determina “normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal. Estabelece o cumprimento de metas de resultados entre receitas e despesas e a obediência a limites e condições no que tange a renúncia de receita, geração de despesas com pessoal, da seguridade social e outras [...]” (BRASIL, 2000).

7 A partir do ano de 2013 os professores ACTs passaram a ser contratados considerando níveis de formação posteriores à graduação. Conquista da categoria no período de data-base do ano de 2012.



e a função para desenvolverem seu trabalho, bem como a garantia dos mesmos direitos referentes ao cargo de professor, como hora-atividade em tempo<sup>8</sup> e aposentadoria especial.

Novos desafios são colocados às organizações sindicais diante das novas formas de regulação apontadas para a educação e para o trabalho dos professores, que são a cada dia envoltos em mais exigências e atribuições. Uma das expressões desse sistema de regulação aos quais os docentes estão expostos são as avaliações em larga escala. O sistema de avaliação imposto pelo Ministério da Educação (MEC), a Prova Brasil, e outro elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, a Prova Floripa, fazem parte do cotidiano dos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Entendemos que essas avaliações exercem pressão não apenas sobre os alunos submetidos aos testes. Dentro da lógica gerencialista na qual a educação está enredada, torna-se importante analisar as relações entre a criação de sistemas de avaliação em larga escala e as consequências destas no trabalho do professor, as pressões advindas desse processo e a intensificação do trabalho docente.

Procuramos, na pesquisa realizada, examinar como a aplicação dos sistemas de avaliação em larga escala repercute no professor e em seu trabalho e até que ponto pode gerar a intensificação do trabalho docente. Sousa, em entrevista concedida a Schneider, Rostirola e Mozz (2011, p. 314), afirma que “pesquisas que informem sobre como vem sendo concebida e vivenciada a avaliação têm relevância científica e social, pois [...] a avaliação é um instrumento de poder, que pode (ou não) ser utilizado para promover a escola de qualidade para todos”.

Os baixos salários, a precarização e a perda de direitos são aspectos relevantes que fazem com que os trabalhadores busquem, nas negociações coletivas, amenizar a falta de condições adequadas para o trabalho. Inferimos que as reivindicações apresentadas pelo sindicato resultam da política de “fazer mais com menos”, de economizar com o custo-aluno e com o custo-professor (CAMPOS, 2005) e o custo-escola. Entendemos que a precariedade das condições de trabalho nas escolas e a manutenção dos baixos salários dos professores estão relacionadas à economia que os governos fazem quando se trata de gastos com a educação.

Evidenciamos, por meio das reivindicações, que os professores do ensino fundamental do município de Florianópolis também são afetados pelas medidas de contenção de recursos e exigência de produtividade

---

8 A hora atividade em tempo refere-se à parte da jornada de trabalho destinada aos professores para a realização de atividades extraclasse. Os professores que gozavam deste direito o perdem ao serem readaptados.

que orientam as políticas educacionais. Vivenciam um período de implantação de políticas públicas que “espremem” os professores para tirar deles o máximo, gastando o mínimo.

Partimos do pressuposto de que a intensificação do trabalho docente — foco desta pesquisa — está associada ao processo de intensificação do trabalho em geral, que está ocorrendo em vários setores, pois tem sua raiz no modo de produção capitalista. A educação e a regulação do trabalho dos professores são políticas de Estado, pois se trata da formação da próxima geração. Por constituir uma das “condições sociais de produção capitalista” (FONTES, 2010, p. 36), a educação e a escola pública são alvos de interesse não só das camadas populares, mas também dos empresários; são administradas pela lógica do mercado que condiciona o processo de ensino.

Com este estudo pretendemos contribuir com a reflexão em torno das relações das políticas educacionais com as condições de trabalho docente e a intensificação deste, abordando-o como decorrência da política definida pelo Estado e pelo capital para a educação pública. Outro ponto relevante que intencionamos destacar diz respeito às consequências do processo de intensificação do trabalho, conforme apontado nas produções analisadas, tais como adoecimento, absenteísmo e abandono da profissão. O adoecimento docente, a preocupação em atrair e reter professores não são restritos ao âmbito nacional. A real preocupação com a qualidade da educação não pode negligenciar, passar ao largo dessas questões. No entanto, evidencia-se a contradição dos discursos presentes nos enunciados propalados pelos organismos multilaterais, governos nacionais e mídias, que difundem a necessidade de melhoria da educação e, ao contrário disso, promovem políticas e formas de gestão pública que mais comprometem o trabalho dos professores do que estabelecem condições adequadas de trabalho. Esta dissertação traz contribuições para refletir sobre esses temas candentes na política educacional. Cabe ressaltar que não há registro de pesquisas específicas sobre este tema realizadas com os professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Conforme o exposto, apresentaremos as questões que emergiram de nossa aproximação ao tema *intensificação do trabalho docente* e que nortearam esta pesquisa, bem como os objetivos pretendidos e o percurso metodológico. Partimos destes questionamentos:

- Como as políticas implementadas no Ensino Fundamental na RME de Florianópolis repercutem na intensificação do trabalho docente, principalmente as relacionadas à avaliação em larga escala?

- Como a intensificação do trabalho docente se manifesta no chão da escola?
- Como os professores reagem, manifestam-se, organizam resistência individual e/ou coletiva?
- Quais as contradições dessas políticas?

## 1.2 OBJETIVOS

O objetivo desta pesquisa é analisar as políticas vigentes no governo Berger (2005 a 2012) em Florianópolis e explicar de que forma elas repercutiram na intensificação do trabalho de docentes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade.

Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos: investigar como a intensificação do trabalho docente se manifesta no “chão da escola”; analisar as diretrizes apresentadas em documentos pertencentes a organismos multilaterais, suas implicações nas políticas municipais para a educação e na intensificação do trabalho docente; analisar se e como os sistemas de avaliação têm repercutido na intensificação do trabalho docente e investigar as possíveis resistências às políticas adotadas, sejam elas coletivas ou individuais.

## 1.3 METODOLOGIA

Buscamos investigar como a intensificação do trabalho docente se constitui no cotidiano dos professores da RME e analisamos as relações estabelecidas por esses profissionais no contexto escolar com seus alunos, seus pares, a equipe pedagógica e a direção do estabelecimento de ensino. Nossa pesquisa procurou conhecer o que os professores pensam sobre os sistemas de controle e avaliação do trabalho desenvolvido, as tarefas que são a eles atribuídas e como se organizam para executá-las, as condições em que realizam o trabalho. Segundo Dal Rosso (2008), a intensificação do trabalho não concebe uma análise afastada da investigação das condições de trabalho e afirma:

O processo de intensificação pode se expressar em meio a movimentos de massa, como pode permanecer oculto como brasa embaixo das cinzas, como se não existisse. Para que possa ser percebido e capturado, requer que seja buscado junto aos trabalhadores que vivem a realidade cotidiana das condições de trabalho (DAL ROSSO, 2008, p. 93).

Compreender as condições e a intensificação do trabalho dos professores requer uma análise que considere as alterações no trabalho docente diante das funções atribuídas aos professores e o envolvimento destes com o labor. É preciso estar atento para a lógica gerencialista que vem se estabelecendo na educação, para as políticas que visam medir o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, promovendo controle sobre o trabalho docente e responsabilização dos professores pelo fracasso da educação (HYPOLITO, 2008). Debruçar sobre as consequências de tais políticas e investigar, de forma cuidadosa e aprofundada, como estas se consolidam constitui-se num passo necessário a fim de elucidarmos sua relação com o processo de intensificação do trabalho docente. Sendo assim, realizamos uma pesquisa qualitativa, utilizando como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico. Kosik (2002), ao se referir ao materialismo, assinala:

Para o materialismo a realidade social pode ser conhecida na concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base e de superestrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico- social (KOSIK, 2002, p. 52).

Um estudo sobre a intensificação do trabalho docente exige a compreensão da realidade social em que está inserido o fenômeno investigado e, para isso, é necessário partir das evidências para procurar seus determinantes, sua gênese, indo além do aparente. Na tentativa de alcançar a essência do fenômeno, alicerçamos nossas análises nas categorias que nos ajudam a pensar a totalidade do nosso tema de pesquisa em meio às contradições e mediações presentes no processo que constitui a intensificação. Segundo Cury (1995, p. 21), “as categorias possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadoras de uma estratégia política”.

O percurso metodológico abrangeu pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Num primeiro momento realizamos um balanço da literatura, a partir de levantamento de produções acadêmico-científicas e de revisão bibliográfica. A seleção das produções sobre o tema foi realizada mediante levantamento nos seguintes domínios: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Anais da Rede Latino-americana de

Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO) e Seminários VI, VII e VIII ocorridos respectivamente em 2006, 2008 e 2010. Nesse ponto da pesquisa não nos restringimos aos estudos específicos sobre a intensificação do trabalho docente. Privilegiamos também a leitura de outros temas que se relacionam com esse fenômeno, o que nos possibilitou uma abordagem inicial mais ampla do assunto investigado. As considerações acerca do balanço de literatura se encontram na próxima seção deste texto.

Na segunda etapa, estudamos alguns documentos internacionais produzidos pelo Banco Mundial (BM), pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) com o objetivo de analisar as tendências apontadas para o trabalho docente. São eles: *Aprendizagem para todos: investir em conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento – Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial/Resumo Executivo* (BM, 2011a); *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (OCDE, 2006); *Investir mejor para investir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe* (CEPAL; UNESCO, 2005).

O terceiro momento se constituiu na análise de documentos elaborados pela Prefeitura de Florianópolis (PMF), dois deles de autoria da Secretaria Municipal de Educação (SME). Dentre os documentos, selecionamos três, que versam sobre avaliação e organização do trabalho dos professores da RME de Florianópolis: *Avaliação de desempenho profissional* (FLORIANÓPOLIS, 2011a), Decreto n. 8.258/2010, de 24 de junho de 2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010a) que normatiza a concessão do “Prêmio Professor Nota Dez” no âmbito da RME de Florianópolis e a Portaria n. 181/2011, de 27 de setembro de 2011 (FLORIANÓPOLIS, 2011b) que estabelece diretrizes para o cumprimento do calendário escolar do ano letivo de 2012.

Segundo Evangelista (2008, p.6), trabalhar com documentos “supõe [...] considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico”. É fundamental que o pesquisador “assuma uma posição ativa na produção do conhecimento” que, repleta de intencionalidade, instigue-o a “discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo”.

As principais fontes de coleta de dados para este estudo são as entrevistas semiestruturadas com professores, diretores e supervisores escolares (Apêndice A). Procuramos, por meio das entrevistas, explorar com maior objetividade o modo como acontece a intensificação do

trabalho, quais suas causas e as consequências sobre os docentes. Em julho de 2012 iniciamos visitas nas duas escolas eleitas para compor a pesquisa. Nelas, realizamos entrevistas com 14 professores, dois diretores escolares e dois supervisores. Os professores preencheram também uma agenda em que registraram suas rotinas semanais (Apêndice B).

Estabelecemos como critério entrevistar professores com mais tempo no magistério, pois apresentam mais condições de avaliar as alterações ocorridas no trabalho docente, considerando as políticas implantadas no decorrer das décadas de 1990 e 2000. A coleta dos dados contribuiu para a análise das atribuições e alterações sofridas ao longo dos anos, bem como das formas de controle vivenciadas nas escolas, das cobranças derivadas da introdução das provas padronizadas, pressões, frustrações e ansiedade que essas práticas provocam nos professores.

Buscando investigar como a intensificação do labor se constitui no cotidiano dos professores no município de Florianópolis, propusemo-nos a analisar as condições de trabalho, entendendo que estas se relacionam aos recursos que possibilitam melhor realização do trabalho educativo e envolvem tanto a infraestrutura física, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola (KUENZER; CALDAS, 2009). Acrescentamos a relação com a valorização profissional, condições adequadas à atualização profissional, tempo destinado à realização de tarefas extraclasse referentes ou não à função, controle sobre o trabalho docente e condições salariais. Analisar a intensificação do trabalho desses profissionais implica desenvolver estudo relacionado ao contexto capitalista repleto de contradições.

As questões relacionadas ao adoecimento se fizeram presentes como critério devido à pretensão de estabelecer a relação entre adoecimento e intensificação do trabalho. Contudo, cabe destacar que não tivemos o intuito de fazer um estudo aprofundado do adoecimento docente na RME de Florianópolis. Tal proposta pautou a investigação empreendida por Soldatelli (2011).

A necessidade de historicizar o fenômeno é relevante, uma vez que a singularidade do objeto de estudo só pode ser entendida na sua universalidade, pressupondo uma análise não linear do objeto. Thompson (1981, p. 68) assinala que “não se trata da observação de fatos isolados em *série*, mas de *conjuntos* de fatos com suas regularidades próprias; da repetição de certos tipos de acontecimento; da congruência de certos tipos de comportamento em diferentes contextos”.

Por meio da análise das produções a respeito do tema de pesquisa, elegemos as seguintes categorias que contribuíram para identificar a intensificação do trabalho dos professores: precarização das

condições de trabalho, alargamento da função docente, sobrecarga de trabalho, intemporalidade, autointensificação, redução da sociabilidade, adoecimento docente. Com o aprofundamento do estudo, percebemos que tais categorias não eram suficientes para compreendermos as causas do fenômeno e, então, incluímos outras, que propiciaram uma compreensão mais ampla do tema pesquisado e nortearam a análise documental e das entrevistas. Apoiamos-nos em categorias que Dal Rosso (2008) identificou como instrumentos de intensificação: ritmo e velocidade, alongamento da jornada, acúmulo de atividades e polivalência e gestão por resultados, e também nos conceitos de reconversão do trabalho docente (EVANGELISTA, 2006) e *accountability* (AFONSO, 2009a).

### 1.3.1 *Locus* de pesquisa

A seleção das escolas obedeceu aos seguintes critérios: unidades de grande porte com número de alunos maior que 700 e mais de 20 professores; com professores engajados em processos reivindicatórios locais e da categoria; onde houvesse professores readaptados ou afastados por problemas de saúde. O critério referente ao padrão das unidades escolares se deu por envolver um número maior de professores e por inferirmos que, em escolas relativamente grandes, as demandas atribuídas aos docentes se avolumavam.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no que tange ao Ensino Fundamental, é composta por 27 escolas básicas que realizam o atendimento dos alunos do 1º ao 8º ano/série<sup>9</sup>, 10 escolas desdobradas<sup>10</sup> e oito núcleos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). As Escolas A e B, onde ocorreram as investigações, têm semelhanças referentes ao número de alunos e professores e ao engajamento nos processos reivindicatórios da categoria, porém, apenas na escola B conseguimos contato com

---

9 A RME iniciou o atendimento às crianças de seis anos de idade em 2007, seguindo orientação da Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2002, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Desde 2007 tem funcionado com dois modelos: para as crianças matriculadas antes de 2007, o período de ensino fundamental é de oito anos, e para as matriculadas partir de 2007, nove anos. Optamos por utilizar neste texto a expressão de 1º a 8º ano/série por não haver ainda alunos que frequentam os 7º, 8º e 9º anos.

10 Escolas desdobradas são as que realizam apenas o atendimento do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental.

professores readaptados que trabalham há mais de 10 anos na escola. A Escola A se apresenta como motivadora de lutas locais envolvendo a comunidade em reivindicações como processo de eleição direta para diretores de escola<sup>11</sup> e construção de um novo prédio. Essa escola também foi a única da RME a recusar-se a executar a primeira edição da Prova Floripa, encaminhando à SME uma carta com exposição dos motivos (Anexo A).

Obedecendo aos critérios expostos, selecionamos, em junho de 2012, duas escolas, cujas características são apresentadas no Quadro 1.

**Quadro 1** – Características dos locais de pesquisa, junho a agosto/2012

Escolas	N. de alunos	N. de profs	N. de profs readaptados	N. de turmas	Equipe pedagógica <sup>12</sup>	
					Afastados	Ativos
Escola A	900	50	1	31	3	3
Escola B	1.010	69	3	42	4	2

Fonte: Informações coletadas nos locais de pesquisa

### 1.3.1.1 Escola A

O atendimento aos alunos iniciou em 1954. O prédio passou por três ampliações em 1975, 1980 e 2002. Atualmente aguarda mudança para novas instalações, pois o espaço físico não comporta mais o número de estudantes, em torno de 900, que cursam do 1º ao 8º ano/série do ensino fundamental. A estrutura física conta hoje com 13 salas de aulas e

<sup>11</sup> No ano 2000, a prefeita Ângela Amin tentou acabar com o processo de eleição para diretores na Rede Municipal de Ensino. Esse fato mobilizou os trabalhadores que, por intermédio do SINTRASEM, travaram grande luta pela manutenção do que havia sido conquistado. Nessa conjuntura houve grande participação das escolas e dos pais. A Escola A teve papel relevante nessa luta.

<sup>12</sup> Compõem as equipes pedagógicas das escolas da RME de Florianópolis as funções de administrador, supervisor e orientador escolar. O número desses profissionais é diferenciado por escola, tendo como critério o número de alunos. Esse critério, bem como o motivo dos afastamentos, são apontados na seção 4 desta dissertação



nesse espaço são atendidas 25 turmas regulares e uma turma pertencente ao programa Todos Podem Aprender Sempre (TOPAS<sup>13</sup>). Em 2012 a escola utilizava duas outras instalações que funcionam de forma precária, contabilizando o atendimento de nove turmas de 1º e 2º anos fora do prédio escolar.

A primeira instalação externa foi ocupada em 2008, localiza-se a 50 metros do prédio principal e é adaptada para o atendimento às crianças. Tem parquinho, cozinha, sala dos professores e salas de aula. Uma cozinheira prepara a merenda — a mesma fornecida pelas escolas da Rede — para os alunos. A segunda atende, desde 2011, três turmas de primeiro ano e funciona apenas no período vespertino. A distância do prédio principal é de cerca de 766 metros<sup>14</sup>, o que dificulta a organização dos trabalhos, conforme relato da direção:

Particularmente há quatro anos temos uma realidade bastante difícil, em função de que a escola não tem conseguido atender a demanda. Vimo-nos obrigados a aceitar a ideia de um anexo e estamos há dez anos lutando por uma escola nova que não sai. Em função disso e de não conseguir atender a demanda no ano passado [2011] surgiu um novo anexo que atende também mais três turmas. Temos nove turmas funcionando fora da escola, o que é bastante difícil tanto para o acompanhamento administrativo quanto para o pedagógico (Diretora, Escola A).

Na visita realizada a essa instalação observamos a precariedade do espaço físico. Não há quadras esportivas, refeitório, parque, nem cozinha que permita o preparo da merenda. Segundo relato da auxiliar de ensino<sup>15</sup>, que ficou responsável por coordenar o espaço, as crianças que ali

---

13 Todos Podem Aprender Sempre (TOPAS): projeto considerado pela SME como constituinte do Programa Educação Integral. Esse projeto visa oferecer atividades em contraturno para crianças e adolescentes que apresentam desvio idade-série em sua trajetória escolar. Para mais informações, acessar: <<http://www.pmf.sc.gov.br>>

14 Distância calculada pelo programa wikimapia. Disponível em: <<http://wikimapia.org>>. Acesso em: 10 set. 2012.

15 Auxiliar de ensino é a designação dada ao professor que “assume a docência, no impedimento legal do professor responsável pela turma e/ou disciplinas, independente de nível ou modalidade de ensino”. Para mais informações, acessar: <<http://www.pmf.sc.gov.br>>

estudam geralmente consomem bolos, sanduíches que são comprados em uma padaria do bairro pela Prefeitura. Não são servidos outros alimentos que fazem parte do cardápio da merenda escolar, como sopa, arroz, feijão, saladas, carnes. Para oferecer o lanche, uma cozinheira escolar se desloca do prédio principal caminhando ou alguém da escola a traz de carro quando necessita transportar alimentos e materiais utilizados para servir as crianças.

As professoras relatam a ausência de espaço para a recreação e o incômodo provocado pelo barulho. Essa instalação dispõe de um único espaço, e pequeno, próximo às salas de aula, para as atividades de Educação Física e, sem proteção acústica, a propagação do barulho atrapalha o andamento das atividades.

A diversidade dos locais de origem dos estudantes é uma característica dessa comunidade escolar. Os alunos são provenientes de diferentes municípios de Santa Catarina e de outros estados, como São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia e Paraná. Os conflitos nos arredores da escola, relacionados ao tráfico de drogas e à violência doméstica, têm acarretado uma demanda maior de problemas a serem resolvidos pela a equipe pedagógica e pela direção.

O corpo docente é formado por aproximadamente 50 professores e sofreu alteração no período de 2011 a 2012. Os professores dos anos iniciais se efetivaram recentemente e muitos docentes do 5º ao 8º ano, que eram na sua maioria efetivos, aposentaram-se ou foram removidos da escola que, atualmente, conta com um grande número de ACTs nesse segmento. A quantidade de professores temporários é assinalada pela direção como aspecto que dificulta a sequência dos debates em torno do projeto político pedagógico da escola, o que obriga o recomeço das discussões administrativas e pedagógicas a cada ano letivo e prejudica a continuidade do trabalho. Outro problema apontado pela direção da escola é a ausência de pessoal na equipe pedagógica.

A Portaria n. 067/06<sup>16</sup> estabelece proporcionalidade de alunos para a contratação de supervisor e administrador escolar e orientador educacional (FLORIANÓPOLIS, 2006), como se vê no Quadro 2.

---

16 Em 2013, novo ato normativo foi estabelecido pela SME de Florianópolis, a Portaria n. 023/13 que normatiza a jornada de trabalho dos membros do quadro do magistério referente à hora/atividade durante o ano letivo de 2013 e estabelece outras providências (FLORIANÓPOLIS, 2013), mas a proporcionalidade alunos/especialistas não foi alterada.

**Quadro 2** – Proporção alunos/especialistas em assuntos educacionais – 2006

Grupo Ocupacional	Cargo	Critério	Carga Horária
Especialistas em Assuntos Educacionais	Orientador Educacional	A partir de 200 alunos	40 horas
		A partir de 500 alunos	80 horas
		A partir de 900 alunos	120 horas
		A partir de 1400 alunos	160 horas
	Supervisor Escolar	A partir de 300 alunos	40 horas
		A partir de 700 alunos	80 horas
Administrador Escolar	A partir de 300 alunos	40 horas	

Fonte: Portaria n. 067/06 (FLORIANÓPOLIS, 2006)

Ao considerar o número de 900 alunos matriculados na Escola A e os critérios estabelecidos nessa Portaria, a escola deveria contar na equipe pedagógica com dois supervisores escolares, três orientadores educacionais e um administrador escolar, ou seja, seis especialistas em assuntos educacionais. Na época da pesquisa, a equipe pedagógica estava incompleta; contava apenas com uma supervisora e uma orientadora. Três profissionais estavam ausentes por licenças maternidade, prêmio e aperfeiçoamento. Para amenizar a falta desses profissionais, a direção e a equipe pedagógica optaram por deslocar uma auxiliar de ensino para ajudar no atendimento das demandas de orientação educacional, uma vez que esta auxiliar possui formação na área.

### 1.3.1.2 Escola B

Iniciou atividades em 1957, atendendo inicialmente o curso primário. Em 1970 foi ampliada e começou a funcionar como escola básica, atendendo turmas de 1ª a 8ª série do primeiro grau<sup>17</sup> gradativamente. Passou por uma grande reforma em 1995 e em 1997 foi realizada a segunda etapa. Em 2012, sua estrutura física era composta por 21 salas de aula, atendendo 42 turmas, estudando na escola cerca de 1.010 alunos. Esse número varia durante o ano letivo, pois há grande rotatividade com a proximidade do verão, período em que a procura por vagas se amplia, causando transtornos. Segundo a direção, há interferência por parte da SME para que a escola matricule os novos alunos mesmo diante da inexistência de vagas.

O perfil da comunidade é bastante diversificado e atualmente a escola tem matriculados alunos oriundos do Rio Grande do Sul, do Paraná e de estados da região Norte do Brasil, como também de municípios do interior de Santa Catarina. O espaço físico é bastante restrito ao se

17 Nos anos de 1970 a nomenclatura usada era “série”, considerando a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971

considerar o número de alunos na escola: a área construída é de 1.513 metros quadrados.

O corpo docente é formado por 69 professores. No momento da investigação havia a necessidade de contratação de um professor de História e a equipe pedagógica estava incompleta. Eram quatro os profissionais afastados, sendo um ocupante do cargo de direção, dois colocados à disposição da SME e outro em licença sem vencimento<sup>18</sup>. Apenas dois funcionários trabalham na escola na função de supervisão escolar. É preciso considerar que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis não faz contratação temporária para o preenchimento das vagas nesse setor, o que ocasiona a dificuldade apontada pelos diretores escolares.

### **1.3.2 Participantes da pesquisa**

Os critérios para a escolha dos participantes da pesquisa foram: tempo na profissão acima de 10 anos, possibilidade de observar mudanças advindas das reformas educativas; professores readaptados ou que tiveram afastamentos por doença ocupacional; trabalhassem com turmas numerosas; se envolvessem com a gestão escolar; participassem de Conselhos Escolares e da Associação de Pais e Professores. Não fizemos distinção entre professores efetivos e admitidos com contratos temporários, pois muitos estão nessa situação como ACT há anos sofrendo com a intensificação e precarização do trabalho. Nossa amostra foi composta por aproximadamente nove sujeitos em cada unidade educativa, envolvendo professores, equipe pedagógica e direção, totalizando 18 entrevistados. Dos 14 professores entrevistados, em torno de 86% trabalham há mais de 20 anos no magistério e 14% há menos que 20 anos.

O projeto de pesquisa e os roteiros de entrevistas foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Parecer Consubstanciado do CEP n. 31.664. As entrevistas foram agendadas previamente com os sujeitos nos horários que lhes foram convenientes, assegurando-se que seus nomes, assim como os das escolas, serão mantidos em sigilo (conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Apêndice C). Na transcrição das falas, os professores participantes são identificados com a letra P seguida de um numeral que indica a ordem cronológica em que foram entrevistados.

---

18 A licença sem vencimento pode ser concedida “ao servidor ocupante de cargo de provimento efetivo, que não esteja em estágio probatório, licença sem remuneração para tratar de interesses particulares, pelo prazo de até 02 (dois) anos consecutivos, prorrogáveis por até mais 02 (dois) anos, ininterruptamente” (FLORIANÓPOLIS, 2003, p. 53).

## 1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Organizamos a dissertação em cinco seções. Neste texto introdutório apresentamos o problema de pesquisa, indicamos as questões suscitadas e os objetivos propostos para este trabalho, bem como o caminho metodológico que percorremos e os critérios que definiram o *locus* e os sujeitos da pesquisa.

Na segunda seção, incluímos um estudo sobre o processo de intensificação do trabalho no capitalismo, procurando estabelecer a relevância das técnicas de gestão do trabalho que contribuem para o acúmulo de mais-valia no setor produtivo. Com o intuito de analisar as relações presentes entre a intensificação do trabalho no setor produtivo e no setor educacional, resguardando as diferenças entre esses setores, dedicamos um tópico à intensificação do trabalho estendida ao setor de serviços, como esta se expressa e a exploração das dimensões físicas, emocionais e intelectuais do trabalhador. Outro ponto abordado se atém à consideração da Educação Básica como condição geral de produção (CGP) para o capitalismo, sua relevância no fornecimento de conhecimento básico para a formação da força de trabalho e nas políticas de alívio da pobreza e coesão social. Diante da centralidade que a educação tem assumido nas políticas difundidas por organismos multilaterais (OM) e pelos governos locais, indicando-a como prioritária ao desenvolvimento dos países e à redução da pobreza, inferimos que se operam formas de regulação e gerenciamento das atividades docentes que acentuam o processo de intensificação do trabalho. Nessa seção, explicitamos também a seleção do material e as fontes utilizadas na formulação da revisão bibliográfica sobre o tema de pesquisa — intensificação do trabalho docente — e apresentamos os conceitos que nos ajudaram a pensar sobre o que a constitui e como ela se expressa no contexto escolar.

Na terceira seção, abordamos elementos da reforma administrativa ocorrida na PMF durante o governo Ângela Amin (1997-2004), no mandato anterior ao governo Berger, a fim de contextualizar as origens das atuais práticas de gestão na RME de Florianópolis. Destacamos, dentre as estratégias de gerenciamento do trabalho docente, a gestão por resultados que vem se aprofundando nos últimos anos, principalmente apoiada nas avaliações em larga escala. Dedicamos-nos à análise dos documentos oriundos de OM e da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, procurando captar as tendências dirigidas ao trabalho dos professores na documentação e aspectos relacionados à regulação, ao controle e à gestão, que por vezes apontam para um redimensionamento da prática educativa e para a criação de outro perfil de professor, eficiente, eficaz, inovador,

criativo, gerencia os mais diversos conflitos e monitora resultados, dentre outros. Tais proposições podem acarretar a intensificação do trabalho docente na medida em que demandam mais trabalho aos professores. Norteamos nossa análise com base nas categorias gestão por resultados, *accountability* e reconversão do trabalho docente.

Na seção de número quatro apresentamos os dados empíricos, a análise das entrevistas realizadas com os professores, diretores e supervisores escolares. Por meio das entrevistas, procuramos evidenciar a intensificação do trabalho dos docentes, como esta se consubstancia nas escolas e a relação com as avaliações em larga escala. As entrevistas ofereceram dados significativos relacionados à intensificação e, baseadas nelas, sintetizamos os elementos presentes na fala dos professores com o intuito de cotejar com as categorias que apresentamos na revisão da literatura sobre o tema de pesquisa e outras que julgamos pertinentes durante o percurso de investigação, na tentativa de apreender o fenômeno e suas múltiplas relações.

Na análise das entrevistas foram evidenciadas novas exigências atribuídas aos professores e como eles sofrem as consequências desse processo, dentre elas, a intensificação do trabalho. Muitas proposições apresentadas nas orientações difundidas por OM estão em consonância com as políticas implantadas pela RME de Florianópolis e têm repercutido no trabalho docente. Inferimos que as políticas de avaliação pautadas na gestão por resultados elevam as pressões sobre os docentes e não raro ocasionam a reestruturação curricular, pois há um esforço da SME para que os conteúdos avaliados orientem o que deve ser trabalhado.

Na última seção expomos as conclusões às quais chegamos acerca da intensificação do trabalho na RME de Florianópolis, evidenciando as políticas implantadas que corroboram esse processo e as contradições presentes, dentre elas, o imperativo da melhoria da qualidade na educação sem que se considere a necessidade de elevação dos gastos, sendo os professores, considerados nessas políticas, como um dos recursos chave para que essa política se efetive.

## 2 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Esta seção tem o propósito de abordar a centralidade da intensificação do labor para o capital, buscando assinalar como a intensificação do trabalho dos professores se situa nesse contexto. Expomos a seleção de materiais para elaboração da revisão bibliográfica e apresentamos o balanço da produção sobre a intensificação do trabalho docente, com destaque para as categorias relacionadas às manifestações do processo de intensificação do trabalho dos professores.

### 2.1 A INTENSIDADE DO TRABALHO: CENTRALIDADE PARA O CAPITAL

A intensificação do trabalho não é um fenômeno novo. Segundo Dal Rosso (2008), nenhum trabalho ocorre sem que envolva um gasto de energia pelo trabalhador, seja ele escravo, servil, autônomo ou assalariado. Marx (2008, p. 468) assinala que, por meio de novos métodos de organização do labor, “o capital induz o trabalhador a empregar realmente maior força de trabalho”. Na sociedade capitalista, a intensificação do trabalho se constitui como mais uma forma de exploração, ou seja, de obter mais trabalho em prol do acúmulo do capital.

Dal Rosso (2008) aponta ondas de intensificação no decorrer da história, que resultam das formas de reorganização do trabalho na sociedade capitalista. A primeira onda se deu durante a Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX. O alongamento das horas trabalhadas permitia a extração da mais-valia absoluta. Segundo Dal Rosso (2006b, p.31) “O número médio de horas de trabalho por ano subiu das 2,5 mil horas nos períodos pré-industriais para 3 mil a 3,5 mil horas durante as revoluções industriais.” Todavia, exposta a longas e extenuantes jornadas de trabalho, a classe trabalhadora se organizou e conseguiu reduzi-las. Com a limitação do tempo destinado ao labor, os capitalistas investiram em equipamentos mais modernos e impuseram ao trabalhador um novo ritmo e a exigência de mais trabalho. A intensificação do trabalho então assumiu papel central na extração da mais-valia relativa. A esse respeito Marx (2008, p. 467-468) relata que

a rebeldia crescente da classe trabalhadora forçou o Estado a diminuir coercitivamente o tempo de trabalho. [...] Essa redução, com o poderoso impulso que dá ao desenvolvimento da força produtiva e à poupança das condições de produção,

impõe ao trabalhador maior dispêndio de trabalho no mesmo tempo, mais elevada tensão da força de trabalho, preenchimento mais denso dos poros da jornada, [...]. Essa compressão de massa maior de trabalho num período dado significa, então, o que realmente é: maior quantidade de trabalho.

Marx (2008) define a intensificação do trabalho como extração de mais trabalho. Ressalta a eliminação dos tempos de não trabalho, ou do que chama de porosidade na jornada de trabalho. Indica que o tempo de trabalho passou a ser mensurado de duas maneiras: pela sua extensão, sua duração, e pelo seu grau de condensação, sua intensidade.

No contexto da luta de classes em que a redução da jornada de trabalho se constituía como reivindicação fundamental dos trabalhadores, criaram-se as condições necessárias à intensificação do trabalho, uma vez que foi diante da impossibilidade de prolongamento da jornada pelos patrões que a intensidade do trabalho foi elevada, considerando o emprego de técnicas que induzem a mais trabalho, como por exemplo, o salário por peças.

A segunda onda de intensificação apontada por Dal Rosso (2008) ocorreu no início do século XX, sob a lógica dos modelos fordista e taylorista de organização do labor, marcada principalmente pelos estudos de Taylor (1966) sobre a “administração científica do trabalho”. Os movimentos desenvolvidos pelos trabalhadores na execução das tarefas foram minuciosamente estudados a fim de maximizar os resultados da produção e diminuir os desperdícios. Mueller (2010, p. 113) aponta em sua tese a implantação das “tecnologias gerenciais como meio de controlar objetiva (corpo) e subjetivamente (consciência) o trabalho vivo [trabalhadores] no seio da produção”. Além da máquina, o capital desenvolve métodos, técnicas, promove inovações de forma a controlar os trabalhadores (MUELLER, 2010).

A especialização é um aspecto marcante do taylorismo e consiste no aprofundamento da separação entre concepção e execução do trabalho. Braveman (1974) entende que a execução do trabalho controlada pelos trabalhadores se torna um obstáculo à imposição do ritmo de trabalho almejado pelo capital. Dessa forma, a separação entre concepção e execução se apresenta como determinante no controle do trabalhador. Com a adoção da gerência científica proposta por Taylor, o labor passou a ser muito mais direcionado, o trabalhador muito mais inspecionado e o trabalho fragmentado. A exploração capitalista por meio das novas tecnologias de organização do trabalho se tornou cada vez mais nociva aos trabalhadores.



A gestão do tempo de trabalho ganhou relevância. Mais uma vez, procurou-se diminuir a “porosidade”, os tempos de não trabalho da jornada. Sem a preocupação com a aquisição de novas tecnologias, mas com o controle sobre o ritmo e a velocidade e a separação entre concepção e execução do trabalho, o taylorismo tinha o objetivo de aumentar a intensidade do labor. Sua intenção era garantir novas formas de obter mais trabalho. Com o advento da esteira transportadora, símbolo do fordismo, o novo ciclo de organização do trabalho foi desenhado e assim os trabalhadores foram submetidos a nova forma de intensificação.

[...] o real problema do método taylorista é aumentar a produtividade do trabalho. Já vimos que esse aumento da produtividade significa na realidade, um processo de intensificação ‘cientificamente’ estudado e implementado, pois a única variável que é substantivamente alterada é a ação do trabalhador, seu envolvimento, seu empenho, seu trabalho. Em suma, o funcionário é conduzido a produzir mais trabalho, a trabalhar mais no mesmo período de tempo considerado e dentro das condições técnicas vigentes (DAL ROSSO, 2008, p. 60-61).

A gerência do trabalho não foi determinante para calar os trabalhadores. Críticas a esse modelo de gestão emergiram e greves passaram a compor a realidade nas últimas décadas do século XX, somando-se a essa conjuntura a crise no modelo de produção em massa e o baixo crescimento econômico. Diante das adversidades, uma alternativa à organização do trabalho no capitalismo foi o toyotismo. Foi com base no modelo originário da fábrica Toyota, no Japão, que o trabalho sofreu uma nova reorganização e que se deu a terceira e, segundo Dal Rosso (2008), a mais cruel onda de intensificação do trabalho, que se estende até os dias atuais.

Alves (2011, p. 44) afirma que atualmente o toyotismo tem sido adotado por várias empresas em diversos setores da produção capitalista. Shiroma (1993) explica que nas bases desse modelo está a manutenção do “fluxo contínuo de produtos”, a produção vinculada à demanda do mercado, obtida por meio da aplicação do denominado *just-in-time*, que “significa produzir as unidades necessárias, no tempo necessário” (SHIROMA, 1993, p. 16). Dal Rosso (2008) assinala a redução da mão de obra empregada, o trabalho em equipe com diversificação de funções e a polivalência — um trabalhador opera diversas máquinas ao mesmo tempo — como características relevantes do toyotismo.

A adequação do trabalho às necessidades do mercado adequa também a exploração da força de trabalho, influenciando sua intensificação. Diante de demandas maiores e pela redução do número de trabalhadores, o labor é organizado de forma mais intensa ou mediante horas extras. A polivalência empregada por essa nova forma de organização do trabalho representa mais um fator de intensificação, um maior esforço por parte do trabalhador, de quem é exigido o conhecimento sobre diversas máquinas e operações (DAL ROSSO, 2008). Antunes (2006, p. 53) define a organização do trabalho no modelo toyotista como “um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho [...]”.

Outro componente desse modelo é a manipulação da subjetividade dos trabalhadores, sob o discurso do colaborador, da participação, do pensar a empresa. Os trabalhadores são expostos a métodos e técnicas que disfarçam o controle e procuram explorar o comprometimento com o trabalho.

A organização toyotista do trabalho capitalista possui uma densidade manipulatória de maior envergadura. Na nova produção do capital, o que se busca ‘capturar’ não é apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização (ALVES, 2011, p. 110).

Para Antunes (2006), o toyotismo busca apropriar-se da dimensão intelectual, das capacidades cognitivas, objetivando o envolvimento mais intenso da subjetividade operária. Não raro se observam, nas técnicas de gestão do trabalho, aspectos meritocráticos voltados à obtenção de melhores resultados. Sistemas de premiações individuais e de equipes de trabalho, bem como o cumprimento de metas, estão presentes em vários setores do mundo do trabalho material e imaterial. A esse respeito, Holzmann (2006, p. 314) acentua que “métodos e programas [do toyotismo] mostram-se aplicáveis também no setor de serviços”. Dal Rosso (2008) ressalta que as formas de intensificação do trabalho são multiplicativas, ou seja, elas não desaparecem ao surgirem outros métodos, mas se sobrepõem. Afirma que “o trabalho contemporâneo é herdeiro de uma jornada mais reduzida em número de horas trabalhadas, mas também de um grau de intensidade muito maior do trabalho que em épocas anteriores” (DAL ROSSO, 2008, p. 68).

Esse breve histórico do processo de intensificação do trabalho até aqui relatado tem sua raiz no setor produtivo. Grande parte das produções a esse respeito contempla esse campo. Todavia, pesquisas atuais, como

a de Dal Rosso (2008), mostram que a intensidade do labor não é um fenômeno que se restringe à esfera do trabalho material, pois as técnicas de gestão também são usadas para intensificar o trabalho imaterial.

## 2.2 INTENSIDADE E TRABALHO IMATERIAL

Procuramos tecer, neste tópico, algumas considerações relevantes acerca do trabalho docente, buscando maior compreensão do que compõe a intensificação do trabalho dos professores. Para tanto, iniciamos com abordagem dos novos significados que a categoria “trabalho” abarca nos dias atuais.

Antunes (2006) defende uma compreensão ampliada de trabalho, por entender que ele assume novos significados na contemporaneidade. O autor aponta a imbricação que se dá entre o trabalho material e imaterial, observando uma expansão da atividade intelectual. Ainda que se possa pensar que a divisão entre concepção e execução do trabalho se encontra minimizada sob os impactos do modelo toyotista, o estranhamento persiste em relação ao que é produzido e para quem se produz.

A expansão do trabalho em serviços, em esferas não diretamente produtivas, mas que muitas vezes desempenham atividades imbricadas com o trabalho produtivo, mostra-se como outra característica importante da noção ampliada de trabalho, quando se quer compreender o seu significado no mundo contemporâneo (ANTUNES, 2006, p. 125).

Braverman (1987), ao discorrer sobre as camadas médias do emprego na fase do capital monopolista, salienta:

Como a classe trabalhadora, ela [camada média] não possui qualquer independência econômica e ocupacional; é empregada pelo capital e afiliados, não possui acesso algum ao processo de trabalho ou meios de produção fora do emprego, e deve renovar seus trabalhos para o capital incessantemente a fim de subsistir. Esta parcela do emprego abrange os engenheiros, técnicos, quadro científico, os níveis inferiores da supervisão e gerência, o considerável número de empregados especializados e ‘liberais’ ocupados em mercadejamento, administração financeira e organizacional e semelhantes, fora da indústria capitalista, em hospitais, escolas, repartições públicas etc. (BRAVERMAN, 1987, p. 341).

Diante das novas significações que assume a categoria trabalho e do alcance do que hoje compõe a classe trabalhadora, podemos supor que os efeitos colaterais advindos da gestão do trabalho no capitalismo não se restringem ao trabalho material. Segundo Dal Rosso (2008), a manipulação dos graus de intensidade no capitalismo sempre esteve relacionada à obtenção de resultados. A gestão por resultados está incrustada atualmente em todos os setores, seja nos ligados diretamente à produção ou aos de serviços. No trabalho do tipo intelectual a gestão por resultados envolve a melhoria da qualidade e a quantidade dos serviços prestados, o que pressupõe um maior esforço do trabalhador (DAL ROSSO, 2006a). Ao pesquisar a intensificação do trabalho no setor de serviços e ao considerar a expansão do trabalho imaterial, o autor argumenta:

A emergência de sociedades em que a maioria dos empregos se localiza no setor de serviços levanta a possibilidade de surgimento de outros paradigmas de intensificação do trabalho, não necessariamente procedentes do paradigma industrial, uma vez que este paradigma apela eminentemente para o trabalho em seu sentido material e físico (DAL ROSSO, 2006a, p. 75).

A investigação a respeito da intensificação do trabalho imaterial se torna relevante e é necessário que o fenômeno seja compreendido, extrapolando a relação entre intensificação e esforço meramente físico. É urgente considerar a mobilização de todas as capacidades que são envolvidas no processo de trabalho, sejam elas intelectuais, afetivas, e os saberes dos trabalhadores (DAL ROSSO, 2006a). Segundo o autor, o conceito intensificação do trabalho foi bastante investigado e abordado na literatura relativa aos trabalhadores industriais, aqueles cujo trabalho claramente gera mais-valia. Contudo, faz as seguintes considerações relacionadas ao setor de serviços:

Os serviços com base na imaterialidade marcam diferenças significativas em relação ao trabalho industrial pelo fato de demandarem mais intensamente as capacidades intelectuais, afetivas, os aprendizados culturais herdados e transmitidos, o cuidado individual e coletivo. A intensidade em tais serviços não é adequadamente avaliada caso se expresse em termos corporais, físicos, materiais. Que é intensidade para um pesquisador, senão for considerado o aspecto imaterial de seu trabalho, o

apelo à inteligência? Que é para um professor, caso não seja levada em consideração a capacidade de relacionar-se com os estudantes? (DAL ROSSO, 2008, p. 33).

O trabalho docente, mesmo que de forma parcial, sem se constituir num trabalho que gera mais-valia, está condicionado à lógica do capital e também sofre um processo de intensificação. Dal Rosso (2006a, p. 87) expõe que “a imaterialidade do trabalho conduz à observação de impactos distintos sobre os corpos e as mentes dos trabalhadores. Como todo tipo de trabalho, os serviços apresentam formas próprias de intensificação”.

Estudos de diversos autores indicam a transformação pela qual vem passando a classe trabalhadora no decorrer dos anos, a imbricação entre trabalho material e imaterial, produtivo e improdutivo, o crescimento no setor de serviços e a redução dos trabalhadores da indústria devido à reestruturação produtiva. É no contexto do trabalho imaterial que situamos o trabalho docente. Faz-se necessário tecer algumas considerações acerca da natureza desse trabalho para que não se corra o risco de fazer uma mera transposição da intensificação do trabalho material para o imaterial.

É nesse contexto que se localiza o fazer docente na escola pública, que não produz mais-valia, mas se coloca como condição geral de produção para o capital (CGP) (BERNARDO, 1991) e, por essa condição, a educação e a escola pública são alvos de interesse não só das camadas populares, mas contraditoriamente também do capital; são administradas na lógica do mercado que procura condicionar o processo de ensino e o trabalho dos professores.

### 2.3 A EDUCAÇÃO COMO CONDIÇÃO GERAL DE PRODUÇÃO

A análise desenvolvida pretende mostrar a centralidade que a educação tem assumido como condição geral de produção para o capital. A forma como é redefinido o papel da escola e, por consequência, a função do professor, tem influenciado na intensificação do trabalho docente. Bernardo (1991) esclarece o que vem a se constituir como condição geral de produção para o capital da seguinte maneira:

[...] as Condições Gerais de Produção têm como objectivo permitir e propagar o desenvolvimento da produtividade. As Condições Gerais de Produção incluem, em suma, todo o conjunto das infraestruturas materiais, tecnológicas, sanitárias, sociais, culturais e repressivas indispensáveis

à organização geral do capitalismo e ao seu progresso. No âmbito das Condições Gerais de Produção reúnem-se as instituições necessárias ao funcionamento integrado da economia e onde, por conseguinte, se opera a concorrência permanente entre o tempo de trabalho médio e o tempo de trabalho mínimo. [...] São esses os mecanismos fundamentais da política nas classes dominantes e, portanto, as Condições Gerais de Produção constituem a principal esfera de existência do Estado (BERNARDO, 1991, p. 17-18).

O Estado, como mediador dos interesses da classe dominante, é de fundamental importância para a garantia das CGP porque possibilita as condições necessárias à exploração e reprodução da força de trabalho, assegura a extração de mais-valia e procura garantir a manutenção do sistema. Nessa conjuntura, a educação também é considerada como CGP. Segundo Bernardo (1991, p. 159), esta assume o papel de “condição geral de produção e reprodução da força de trabalho”.

A ideia de se atrelar o desenvolvimento dos países à educação não é nova. Xavier e (2006, p. 71) assinalam que as diretrizes das reformas educacionais realizadas a partir de 1930 expressavam expectativas geradas pelas condições econômicas, políticas e sociais que compunham o projeto desenvolvimentista do país. Frigotto (2010, p. 38) aponta que, após a segunda metade da década de 1960, “toma-se a democratização do acesso à escola — particularmente a universidade — como sendo o instrumento básico de mobilidade, equalização e ‘justiça’ social”, o que, segundo o autor, reforça a crença no capital humano: mais escolarização representa obtenção de um trabalho qualificado e elevação da renda.

Documentos oriundos de organismos multilaterais como BM, OCDE e CEPAL têm divulgado amplamente que a educação básica tem papel essencial para a erradicação da pobreza e para o desenvolvimento dos países. Como afirma Oliveira (2000), os organismos trabalham no convencimento dos países da necessidade de investir nas CGP para atrair o capital externo e melhorar o crescimento do país. A persistência diante da educação indica o caráter indispensável desta como CGP (OLIVEIRA, 2000). Assim o investimento e o acesso à Educação Básica são evidenciados como condições necessárias ao desenvolvimento econômico dos países. Neves e Pronko, (2008, p. 25) indicam as alterações que a escolarização sofre de acordo com as demandas do capital. As autoras afirmam que as alterações na produção capitalista com o advento das tecnologias de informação, comunicação e microeletrônica requerem outras habilidades

do trabalho simples, tais necessidades demandam um prolongamento dos anos de escolarização básica, numa organização do currículo voltada mais para o desenvolvimento das capacidades técnicas e na busca de um consentimento ativo da classe trabalhadora para as relações de exploração e dominação burguesas.

Shiroma (1998) lembra que, nos anos de 1990 a 1996, o discurso dirigido ao sistema educativo, mais precisamente à Educação Básica, era o de educação para a competitividade. Em 1997, mesmo diante de crescentes taxas de desemprego, difundiu-se o discurso da empregabilidade, voltado ao ensino profissionalizante para a qualificação dos trabalhadores. Em ambos os enunciados se observa o atrelamento da educação ao desenvolvimento econômico. O enunciado da empregabilidade se utiliza do argumento de que a educação é capaz de solucionar as desigualdades sociais advindas do modo de produção capitalista. Atribui aos indivíduos a responsabilidade pelo investimento em si mesmo, pela sua formação, por conseguir um emprego. Assim, a culpa da incompetência pela não superação da pobreza, pela não colocação no mercado de trabalho recai sobre o trabalhador. Essa responsabilização desconsidera e oculta as condições econômicas e sociais, apaga o caráter de classe das diferenças de oportunidade.

A relevância dada à educação resulta numa profusão de políticas voltadas para a universalização da Educação Básica sob a égide da equidade e para o alívio da pobreza (OLIVEIRA, 2000). Observamos programas como saúde do escolar<sup>19</sup> e bolsa família<sup>20</sup> cada vez mais presentes nas escolas brasileiras.

---

19 O Programa Saúde do Escolar é desenvolvido pelo MEC e Ministério da Saúde. É apresentado como projeto que “visa à integração e articulação permanente da educação e da saúde [...] tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção a saúde”. Aponta que “A escola é a área institucional privilegiada deste encontro da educação e saúde: espaço para a convivência social e para o estabelecimento de relações favoráveis à promoção da saúde pelo viés de uma Educação Integral.” (BRASIL, 2013) Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14578%3Aprograma-saude-nas-escolas&catid=194%3Asecad-educacaocontinuada&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14578%3Aprograma-saude-nas-escolas&catid=194%3Asecad-educacaocontinuada&Itemid=817).

20 O Programa Bolsa Família é implantado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. “Estabelece a transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país”. (BRASIL, 2013) O repasse da renda é condicionado a matrícula de crianças e adolescentes em estabelecimentos de ensino. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>.

A educação passa a ser fundamental para o apassivamento da classe trabalhadora via programas assistencialistas e como formadora de uma mão de obra barata e que não requer um aprofundamento dos conteúdos; o mínimo se torna suficiente. A esse respeito, Frigotto (2010) comenta:

Uma escolaridade elementar que permita um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços socioculturais, políticos e ideológicos tornam-se necessários para a funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral, como também para a instauração de uma mentalidade consumista. O prolongamento da escolaridade – prolongamento desqualificado – de outra parte, vai constituir-se em um mecanismo de gestão do próprio Estado intervencionista<sup>21</sup>, que busca viabilizar a manutenção e o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalistas (FRIGOTTO, 2010, p. 183-184).

O prolongamento da escolaridade é funcional para o capitalismo na medida em que se torna um paliativo à dificuldade de colocação no mercado de trabalho, haja vista os índices de desemprego, trabalho informal e precarizado. É funcional também para a coesão social, pois a permanência na escola apazigua os conflitos, oculta as dificuldades a serem enfrentadas na busca pelo trabalho, cria a eterna preparação para o labor. E se, mesmo após esse tempo de escolarização, o sujeito não obtiver sucesso, a responsabilidade é dele — assim prega a ideologia capitalista vigente. A educação desqualificada recebida pelos trabalhadores também se torna útil em razão da possibilidade de barateamento da força de trabalho.

Frigotto (2010) destaca outros aspectos importantes da funcionalidade da educação para o capital ao abordar a expansão da escolaridade e o processo de privatização do ensino. Enfatiza que a análise empreendida deve considerar o movimento do capital, de circulação e realização da produção.

---

21 Segundo Frigotto (2010, p. 118), “o Estado intervencionista [meados do século XX] é apenas a expressão histórica do Estado ao exercer sua função de construtor e unificador da classe capitalista, na fase imperialista das relações de produção”.



A ampliação do investimento na educação cumpre, pois, uma função, não de queima de excedente, mas primordialmente como inserção deste investimento dentro da estratégia do circuito do capital em geral na sustentação de seus interesses; cumpre, igualmente, uma função de gastos e despesas, que constituem a demanda agregada dentro do ciclo econômico; finalmente podem em determinadas circunstâncias, se constituir em gastos que mantêm funções parasitárias, funções estas que se tornam necessárias, como assinala Gramsci, para salvaguardar o funcionamento do modo capitalista de produção (FRIGOTTO, 2010, p. 178).

O autor acentua os elevados recursos disponibilizados ao programa de merenda escolar e os lucros obtidos pelas empresas que fazem parte desse trajeto de circulação dos alimentos, considerando também a aquisição pelo poder público de microcomputadores e circuitos fechados de televisão. A comercialização desses produtos pelas indústrias é a grande finalidade e não precisamente o atendimento às necessidades educativas. “O dinheiro público é posto, no caso, não para atender às necessidades e interesses públicos, mas aos privados” (FRIGOTTO, 2010, p. 180).

Frigotto (2010) indica os riscos ao empreender-se uma análise do papel da educação apenas como produtora da força de trabalho. Argumenta que é necessário compreendê-la no seu caráter mediador, considerando que a escola se articula com os interesses do capital, mas pode ser instrumento de mediação na negação das relações sociais de produção. Para o autor, a questão da escola, na sociedade capitalista, é uma questão da luta pelo saber e da articulação desse saber aos interesses de classe.

O que procuramos desenhar rapidamente é a forma como o capital produziu a escola para prover suas necessidades e é nesse contexto que a educação se consolida como condição geral de produção capitalista. Essa gama de atribuições dirigidas à educação básica, como alívio da pobreza, desenvolvimentos dos países, contenção de conflitos sociais, gestão do trabalho também por meio do prolongamento da escolarização, esfera de circulação de mercadorias, tem redimensionado o papel da escola e a função dos professores.

Uma primeira expressão desse redimensionamento se dá por meio do pressuposto da modernização do Estado, proposta nas reformas de 1990. De acordo com Oliveira (2006b, p. 18), das reformas estabelecidas nessa década surge uma nova regulação que

repercute directamente en la composición, estructura y gestión de las redes públicas de enseñanza. Se implementan medidas que alteran la configuración de las redes e sus aspectos físicos y organizacionales forjando educaciones según los criterios de productividad, eficacia, excelencia y eficiencia, presentes en los programas de reforma.

A expansão da escolarização, da maneira como se realiza, também é apontada por Oliveira (2006b) como fator de sobrecarga dos docentes, uma vez que as reformas têm causado uma reestruturação do trabalho pedagógico, conduzindo os professores a assumir mais responsabilidades, maior compromisso com a comunidade e incorporar a seu trabalho novas exigências. A cobrança em torno do desenvolvimento de novas competências e aspectos metodológicos, novas exigências que os professores se veem forçados a responder, culminam na intensificação de seu trabalho.

Evangelista e Triches (2012), ao pesquisarem sobre o papel atribuído aos professores nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, e as orientações de OM, ressaltam:

[...] recomenda-se que o professor, seja como gestor ou participando da gestão, deve planejar, executar e avaliar. A gestão será administrativa, pedagógica e profissional. [...] Esse rol de exigências disseminado pela documentação estudada concretiza o processo de reconversão do professor em *superprofessor*, profissional com aparentes poderes e condições de responder a todas as demandas de seu trabalho. Dessa forma, praticamente todas as atividades da escola e dos profissionais da educação tornam-se função do professor e campo da gestão – inclusive a pesquisa (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 191).

Com as novas demandas da escola aparece a exigência de um novo perfil profissional do professor, aquele que se ocupa dos mais variados problemas dentro da instituição educativa, desde o ensino inovador e criativo até a gestão, o que apresenta forte relação com a flexibilidade e polivalência do modelo toyotista — um mesmo trabalhador exercendo uma diversidade de funções. Como aponta Dal Rosso (2008), o acúmulo de atividades representa mais uma forma pela qual se intensifica o trabalho.

Como assinalamos, essas demandas atribuídas a escola e aos professores procuram readequar o papel da educação às atuais necessidades da economia, como observa Scalcon (2011).

No contexto da reestruturação produtiva do capital a noção de ressignificação da educação se instaura passando a exigir a reconversão profissional dos trabalhadores, no entanto, fetichizada pela ideia de necessidade de adaptação ao mundo do trabalho que, ao se associar a oportunidades de manutenção da existência, no limite, escravizam os homens. Entendemos que se trata da divulgação de uma falsa compreensão de realidade que procura naturalizar as condições sociais objetivas e suas determinações, escamoteando a essência desigual da sociedade em nome de uma aparente igualdade (SCALCON, 2011, p. 10).

Esse processo de reconversão docente, associado à reestruturação do papel da escola, tem trazido consequências aos professores e ao seu trabalho. A exigência de requalificação do professor (EVANGELISTA, 2006; EVANGELISTA; TRICHES, 2012; SCALCON, 2011) tem implicações diretas no fazer docente e na sua intensificação.

O litígio se põe pelo controle do processo de formação das novas gerações de trabalhadores. Está em questão manter o estoque da força de trabalho nacional, o processo de reprodução da capacidade de trabalho e, ao mesmo tempo, a gestão da pobreza. Se essas são as motivações objetivas para a luta pelo sentido teleológico da Educação, os projetos em disputa não são difíceis de serem compreendidos, pois se trata da recomposição da hegemonia capitalista [...] (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 533-534).

Fontes (2010, p. 216) afirma que o papel clássico do Estado “é o de defender as condições gerais que permitem a expansão do capital legitimando e legalizando uma forma de ser, gerindo uma sociabilidade adequada, educando-a, além de coagir os renitentes pela violência, aberta ou discreta”. Esse é um dos papéis apresentados à escola nesse contexto.

## 2.4 A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO: CAMPO DE DISPUTA

É impossível eliminar as contradições resultantes do modo de produção capitalista, pois elas fazem parte da materialidade histórica, portanto, só podem ser eliminadas com a superação desse modo de produção. O mesmo sistema que propicia o acúmulo da riqueza traz arraigada a miséria. Existe uma tensão permanente entre capital e trabalho. Assim como os direitos trabalhistas, a intensificação do trabalho se torna objeto de conflito.

Dal Rosso (2006a), apoiado nas análises de Marx, argumenta que, ao vender sua força de trabalho, o trabalhador concede a quem compra o usufruto da mercadoria. Dessa forma, confere-se aos empregadores a administração do grau de intensidade do trabalho, uma vez que inexiste, no contrato de trabalho, cláusula que estipule a intensidade com que o labor deva ser desenvolvido. Braverman (1987, p. 58) destaca que o capitalista, ao comprar a força de trabalho, compra de forma indeterminada: “o que ele compra é infinito em potencial, mas indeterminado em sua concretização”, pois o produto da transação é o tempo de trabalho, a capacidade de trabalho e não o trabalho em si. Há uma gama de fatores que influenciam o modo como o trabalho será executado, dentre eles, o estado subjetivo dos trabalhadores e as condições nas quais é desenvolvido o trabalho.

Assim quando o capitalista compra imóveis, matérias-primas, ferramenta, maquinaria etc., pode avaliar com rigor seu lugar no processo de trabalho. Ele sabe que certa parcela de seu desembolso será transferida a cada unidade de produção e sua contabilidade o lançará sob o título de custos e depreciação. Mas quando ele compra tempo de trabalho, o resultado está longe de ser tão certo e tão determinado de modo que possa ser computado desse modo, com rigor e antecipação (BRAVERMAN, 1987, p. 59).

A gerência, o controle sobre o trabalho e o trabalhador, é relevante nas mais variadas formas de organização do labor. Todavia, isso só ocorre porque o capitalista procura obter o total controle sobre a força de trabalho. Porém, esse não é um fato dado; os trabalhadores resistem.

Há limites para a intensificação do trabalho; um deles é a resistência do indivíduo e outros são os coletivos, discutidos por meio da organização dos trabalhadores nos sindicatos. O adoecimento e o

suicídio por conta do labor são temas de estudo de pesquisadores como Dejours (1992; 2006), Esteve (1999), Codo, (2006), Seligmann-Silva (2011). Nessas produções se observa a vinculação entre adoecimento e intensificação.

A exploração da força de trabalho materializada na intensificação do labor, que permite a concretização da mais-valia relativa, possui na sua origem a contradição que se apresenta por meio do adoecimento, do desgaste físico e emocional do trabalhador. Se ao capitalista interessa o uso abusivo dessa força, ao trabalhador interessa a luta contra a exploração e a extensão da jornada de trabalho, ou seja, o aumento do tempo livre e a luta pela emancipação.

As formas de administração do labor também estão direcionadas ao trabalho docente e têm acarretado diversas consequências para os professores e seu trabalho dentre elas a intensificação do trabalho docente. Com o propósito de compreendermos os processos que produzem a intensificação do labor dos professores, investigamos as produções referentes ao tema. As análises empreendidas compõem o próximo tópico desta dissertação.

## 2.5 PRODUÇÕES ACERCA DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: SELEÇÃO DE MATERIAIS E FONTES

A pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, nos *sites* da ANPEd e SciELO, o descritor utilizado foi “intensificação do trabalho docente”. Nos Anais da REDESTRADO foi empregado esse mesmo descritor e encontramos textos que fazem referência à precarização do trabalho docente, desvalorização do professor, profissionalização, desprofissionalização, aos sistemas de avaliação em larga escala, ao controle do trabalho do professor, às condições de trabalho e ao adoecimento. A intensificação do trabalho docente aparece de forma tímida nessas produções, mas, mesmo assim, elas foram selecionadas, pois contribuíam para a compreensão do fenômeno.

Privilegiamos a leitura de teses, dissertações e artigos que abordam de algum modo a intensificação do trabalho docente no Ensino Fundamental — o foco desta pesquisa. No entanto, não desprezamos trabalhos relacionados ao ensino superior e à educação infantil por apresentarem pontos relevantes para o estudo, ajudando na formulação de um panorama abrangente sobre a intensificação do labor e suas repercussões nos demais níveis de ensino. Tais leituras nos permitiram cotejar manifestações e análises das causas da intensificação, favorecendo maior apreensão do tema de pesquisa.

Iniciamos a seleção dos trabalhos em 2005, quando identificamos a primeira produção sobre o tema no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

A Tabela 1 exibe a quantidade de trabalhos encontrados nas bases pesquisadas que mencionam a intensificação do trabalho docente. Apresenta também quantas foram as produções selecionadas para análise.

**Tabela 1** – Bases pesquisadas e trabalhos selecionados – 2005 a 2012

<b>Fonte</b>	<b>Trabalhos encontrados</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>
Banco de Teses da CAPES	15	14
<i>SciELO</i>	75	5
ANPED	33	4
Anais da REDESTRADO	69	40
<b>Total</b>	<b>192</b>	<b>63</b>

Fontes: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, *SciELO*, ANPED e CD-ROM REDESTRADO

O balanço da produção de 2005 a 2010 revela que a intensificação do trabalho docente é tema recorrente nos estudos que discutem a categoria **trabalho docente**. Os textos relacionam intensificação com precarização do trabalho, proletarianização do professor, desvalorização, desqualificação e desprofissionalização, condições inadequadas de trabalho e saúde do professor. Cabe ressaltar que, dos 63 trabalhos selecionados, apenas nove se restringem ao tema de pesquisa. O Quadro 3 reúne as produções encontradas no Banco de Teses da CAPES.

**Quadro 3** – Dissertações específicas sobre intensificação do trabalho docente – 2007 a 2012

(Continua)

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(a) Orientador(a)</b>	<b>IES</b>	<b>Área da pesquisa</b>
2007	A intensificação do trabalho docente na Rede Municipal de Betim	Flávio Januzzi da Silva Dalila Andrade de Oliveira Co-orientadora: Adriana Maria Cancela Duarte	UFMG	Ensino fundamental

**Quadro 3** – Dissertações específicas sobre intensificação do trabalho docente – 2007 a 2012

(Conclusão)

Ano	Título	Autor(a) Orientador(a)	IES	Área da pesquisa
2009	Intensificação do trabalho docente na escola pública	Sandra Jacqueline Barbosa  Maria Abadia da Silva	UnB	Ensino fundamental
2009	Magistério: vocação ou sofrimento? Percepções de professores acerca do cotidiano escolar num contexto de precarização e intensificação do trabalho docente	Célia Maria Lopes Mendes  Júlio César Torres	CUML	Ensino fundamental

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

O Quadro 4 exibe os trabalhos apresentados em eventos acadêmicos.

**Quadro 4** – Produções específicas sobre intensificação do trabalho docente apresentadas em eventos acadêmicos – 2006 a 2012

(Continua)

Eventos	Ano	Título	Autor(a)	IES	Área da pesquisa
Anais da ANPEd GT 4 – Didática	2006	O processo de intensificação do trabalho docente dos professores secundários	Gisela do Carmo Lourencetti	ITES	Ensino médio

**Quadro 4** – Produções específicas sobre intensificação do trabalho docente apresentadas em eventos acadêmicos – 2006 a 2012

(Conclusão)

Eventos	Ano	Título	Autor(a)	IES	Área da Pesquisa
Anais da REDESTRADO VII Seminário	2008	Profissão docente: intensificação e complexificação	Isabel Alice Lelis Ângela Iório Silvana Soares de Araújo Mesquita Maria das Graças C. de Nascimento	PUC-RIO	Ensino fundamental
Anais da REDESTRADO VII Seminário	2008	Intensificação e autointensificação do trabalho docente no contexto de reestruturação educativa	Álvaro Moreira Hypolito	UFPel	Ensino fundamental
Anais da REDESTRADO VII Seminário	2008	As novas tecnologias e a intensificação do trabalho docente na universidade	Bruno Pucci Josianne Francia Cerasoli	UNIMEP	Ensino superior

Fonte: Anais da ANPEd e da REDESTRADO

O Quadro 5 apresenta os artigos sobre intensificação do trabalho docente publicados em periódicos.



**Quadro 5** – Artigos específicos sobre intensificação do trabalho docente publicados em periódicos – 2012

Periódico	Ano	Título	Autor(a)	IES	Área da pesquisa
<i>Educação e Sociedade</i> n. 107	2009	Intensificação do trabalho e saúde dos professores	Ada Ávila Assunção	UFMG	Ensino fundamental
			Dalila Andrade de Oliveira	UFMG	
<i>Educação e Sociedade</i> n. 106	2009	Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente	Maria Manuela Alves Garcia	UFPEL	Ensino fundamental
			Simone Barreto Anadon	FURG	

Fonte: *ScieLO*

Conforme observamos a produção acerca da intensificação do trabalho docente abrange diversos níveis e etapas de ensino, mas destacam-se pesquisas referentes ao labor dos professores do Ensino Fundamental. Todavia nos bancos de dados pesquisados não contamos com um número expressivo de produções referentes ao tema, o que aponta uma carência de aprofundamento das pesquisas e nos fez considerar outras produções que de alguma forma faziam menção a intensificação do trabalho docente.

## 2.6 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para orientar a leitura das produções buscamos compreender o que os autores entendem por trabalho docente e como conceituam a intensificação do trabalho docente. Silva (2007, p. 27) apresenta a seguinte definição de trabalho docente: “todo um conjunto de atribuições que cabem ao professor, desde suas tarefas dentro de sala de aula, a serem exercidas no trato com os alunos, até outras funções que o professor acaba por exercer como atividades de planejamento e trabalho burocrático”. Hypolito (2008) assinala a transformação do trabalho docente ao longo dos tempos e discorre sobre alterações na formação, no papel do professor e na perda do domínio sobre o processo de ensino. Barbosa (2009) estabelece a relação entre o trabalho do professor na escola pública e o capitalismo, situando-o no âmbito do trabalho imaterial e improdutivo

sob as condições capitalistas de produção. Relaciona as funções abarcadas pelos professores do Ensino Fundamental das escolas públicas do Distrito Federal e suas condições de trabalho.

Ao tecer considerações acerca do trabalho docente Cruz et al. (2010) considera que esse

é composto de várias atividades e ele não pode ser decomposto e dividido entre vários professores, como é possível dividir o trabalho em uma linha de montagem. Este é um trabalho que é iniciado e terminado pelo mesmo trabalhador. (CRUZ et al., 2010, p.152)

Cruz et al. (2010) destaca as habilidades intelectuais e físicas que compõe o labor dos professores, pois a realização do trabalho exige do professor condições para lidar com o esforço físico seja para manter-se em pé, sentado ou transportar materiais, bem como condições mentais diante das demandas cognitivas e psíquicas a serem enfrentadas. O autor indica que o trabalho docente está para além do que é feito em classe e é submetido a maiores exigências acarretando na elevação da carga de trabalho.

A conceituação do trabalho docente se faz necessária na medida em que o esclarecimento acerca do que é função do professor parece pertinente para a avaliação da intensificação do trabalho. Mas o que se percebe é que não há um rol de atribuições preestabelecidas e fechadas aos professores. Nos documentos que tratam do assunto, como, por exemplo, a LDBEN 9.394/96, as atribuições determinadas à função docente se apresentam de forma bem ampla. A definição de trabalho docente apresentada por Assunção e Oliveira (2009) assinala essa amplitude abarcada pela função. As pesquisas evidenciam que o trabalho do professor, a partir das reformas educativas ocorridas na década de 1990, abrange muitas tarefas além do ensino. Os docentes vêm assumindo uma variedade de atribuições — indício da intensificação do seu trabalho.

Diante da diversidade de funções presentes no dia a dia dos professores, coloca-se a questão: como delimitar a intensificação do trabalho do professor? Diferentemente das atividades no setor produtivo, no trabalho docente não há um produto palpável, passível de mensuração. Mesmo que consideremos as avaliações em larga escala e sua medida de qualidade, estas não se colocam como um bom indicador de desempenho do professor, portanto, não contribuem para delimitar a intensificação. Como mensurar envolvimento, conhecimento, relacionamento interpessoal, a pesquisa, o trabalho intelectual para a construção de metodologias,

alternativas didático-pedagógicas tendo em vista a formação humana e mais uma série de esforços que o professor mobiliza durante seu fazer?

Todavia, há um parâmetro de atividades relacionadas à docência e uma reconversão na função dos professores que permite definir padrões de intensificação do trabalho. Nesse contexto, as entrevistas que realizamos com os professores a fim de apreender suas condições de trabalho, a maneira como desenvolvem e se envolvem com as atividades, colegas, gestores e alunos foram relevantes como método de investigação do fenômeno.

Quanto à intensificação do trabalho docente, na obra de autores estrangeiros, como o norte-americano Michael Apple e o inglês Andy Hargreaves, esse processo aparece de forma descritiva. Apple (1995, p. 39) salienta que a intensificação do trabalho docente pode ser inferida a partir de vários sintomas da falta de tempo para as necessidades pessoais, ir ao banheiro, alimentar-se a ausência do tempo para manter-se atualizado na sua área de trabalho. No trabalho mental a intensificação manifesta-se por um sentimento crônico de excesso de trabalho.

Hargreaves (1998, p. 133-134) expõe as principais características do processo de intensificação, refere-se à restrição do tempo de descanso durante o dia de trabalho, a redução da qualidade dos serviços prestados devido à quantidade de atribuições, pois o professor é conduzido a realizar seus afazeres mais rapidamente, reforça a diminuição do tempo de preparação das aulas. O autor salienta que processos de intensificação são incorporados pelos professores e por vezes confundidos com profissionalismo.

Entre os autores brasileiros, Lourencetti (2006) estudou a intensificação do trabalho dos professores do ensino médio. A autora se utiliza das indicações de Apple (1995), que aborda o fenômeno, considerando a desqualificação do professor e a separação entre concepção e execução no processo de trabalho. Contudo, sem desprezar a relevância das contribuições de Apple, visualizam-se muito mais referências aos efeitos da intensificação do trabalho docente do que uma definição do problema.

Silva (2007) aborda a intensificação do trabalho docente em decorrência da ampliação das áreas de atuação do professor e Hypolito (2008) menciona a produção de Hargreaves (1998) que, sustentada pelas análises de Apple, apresenta uma gama de aspectos referentes à intensificação do trabalho docente, sintetizada como um processo “em que docentes têm que responder a pressões cada vez mais fortes e consentir com inovações crescentes sob condições de trabalho que, na melhor das hipóteses, se mantêm as mesmas e que, na pior situação –

mais comum entre nós, vão se precarizando cruelmente” (HYPOLITO, 2008, p. 6). A definição apresentada por Hypolito (2008) evidencia características significativas dos elementos que compõem a intensificação do trabalho docente. Indica o aumento de responsabilidades sem alteração nas condições de trabalho.

O artigo de autoria de Lelis et al. (2008) faz a indicação de “novos papéis docentes”, enfocando “novas famílias” e “novos alunos”. As autoras apontam para outro perfil dos alunos e das famílias atendidas pelas escolas, o que repercute no trabalho desenvolvido pelos docentes. O texto de Pucci e Cerasoli (2008) chama a atenção para a relação do uso das novas tecnologias e a intensificação do trabalho dos professores universitários e destaca uma categoria relevante para a análise: ampliação do ritmo e tempo de trabalho.

Mendes (2009) relaciona à intensificação do trabalho docente à aspectos como: desqualificação, proletarização, indisciplina e desinteresse por parte dos alunos, bem como a cobrança por resultados por meio das avaliações em larga escala. Barbosa (2009) elucida pontos significativos a respeito da intensificação do trabalho docente no seu ambiente de pesquisa, o Distrito Federal. Ao explorar as causas e os efeitos do fenômeno, apreende o processo de trabalho e revela a intensificação vivenciada pelos professores entrevistados.

O conceito exposto por Assunção e Oliveira (2009, p. 11) também contribui para a compreensão do tema: “a intensificação do trabalho supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente”. No artigo de Garcia e Anadon (2009, p. 71), a intensificação do trabalho docente é entendida

como o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado.

As considerações apresentadas sobre a intensificação do trabalho docente não apresentam divergências entre os autores acerca das implicações desse processo, mas sim uma complementaridade de ideias que ajudam a entender melhor o tema de estudo. A contribuição desses autores foi relevante para a tentativa de estruturarmos uma formulação do

conceito de intensificação do trabalho docente. As produções permitem inferir que se trata da ampliação das funções em decorrência das demandas colocadas às escolas. Pode envolver mais trabalho para além do que o professor já realiza ou simplesmente o cumprimento das mesmas funções de forma mais intensa. Manifesta-se em situações de mais trabalho num mesmo período de tempo ou num alongamento do tempo de trabalho pelo excesso de atribuições.

As produções analisadas (BASTOS; MAFRA, 2010; FERREIRA; VENTORIN; CÔCO, 2010; MACHADO, 2010; OLIVEIRA; PASCOALINO; MATIAS, 2008; RODRIGUES, 2008) MONFREDINE (2006; 2008) possibilitaram visualizar como se expressa a intensificação do trabalho docente nas escolas. Um dos dados relevantes é a precariedade nas condições de trabalho que envolve tanto a ausência da infraestrutura física e material quanto o elevado número de alunos por turma. Tais estudos assinalam as limitações enfrentadas pelos professores ao lidarem com as dificuldades apresentadas pelos alunos que muitas vezes exigem um acompanhamento individualizado, fato que se agrava diante das turmas lotadas e com um tempo médio de aula de 50 minutos.

Devido à ausência das condições físicas e materiais adequadas ao trabalho, os professores tendem a esforçar-se mais, buscando transpor os obstáculos colocados pela deficiência dos recursos. As instalações são descritas nas produções da seguinte forma: salas de aula desconfortáveis, sem aclimação e iluminação adequadas, expostas ao excesso de barulho quando da realização de atividades nos pátios e quadras — problema agravado pelo ruído vindo das ruas (MENDES, 2006). Superar a deficiência estrutural em que se encontram grande parte das escolas públicas no país seja essas as barreiras físicas ou de contratação de pessoal, de materiais didáticos requer dos professores um maior envolvimento e esforço para a efetivação das tarefas diárias. A diversidade de atribuições também faz parte dos agravantes das condições de trabalho dos professores, na medida em que eles trabalham dentro e fora da jornada de trabalho e, em alguns períodos do calendário escolar, essa situação se torna mais complicada, como, por exemplo, nas épocas de avaliação e de conselhos de classe (TEIXEIRA; TOFFOLETTI; ARANTES, 2008).

A função docente sofre excessivas alterações. O trabalho não se restringe ao âmbito da sala de aula, mas compromete o professor com o gerenciamento de verbas públicas, a gestão da escola, o envolvimento com a comunidade, a elaboração do projeto político pedagógico e a diversificação do processo de ensino e aprendizagem com o propósito de atender a diversidade de aprendizagem dos alunos. Deve-se considerar que

se exige do professor que acompanhe as contínuas mudanças relacionadas às reestruturações curriculares, a execução de tarefas burocráticas, a ocupação com problemas administrativos e disciplinares, a participação em conselhos de classe e colegiados escolares (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; BASTOS; MAFRA, 2010; ESLABÃO, 2010; MALANCHEN; VIEIRA, 2006; OLIVEIRA; PASCHOALINO; MATIAS, 2008; SILVA, 2007; VIEIRA et al., 2008).

Nesse contexto, encontramos a inclusão dos alunos com necessidades especiais sem a devida qualificação dos professores e condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho (BARBOSA, 2009; MACHADO, 2010). Outro ponto relevante diz respeito ao planejamento coletivo que é prejudicado por conta da ausência de tempo e da multiplicidade de tarefas (DIAS-DA-SILVA; FERNANDES, 2006). O acúmulo de atribuições também é parte da intensificação do trabalho. Exige-se dos professores maior nível de atenção e concentração para que possam realizar uma variedade de exigências. Considere-se ainda o apelo ao uso das novas tecnologias sem que estes recursos estejam disponíveis em condições e quantidades apropriadas (MENDES, 2006). Como concluem Evangelista e Shiroma (2007), há a ampliação das responsabilidades no mesmo tempo de trabalho. Há, portanto, um alargamento da função uma vez que os professores são exigidos a envolver-se com uma quantidade cada vez mais volumosa de tarefas que ultrapassam o processo de ensino.

Uma das consequências das demandas atribuídas aos professores é a sobrecarga de trabalho que inclui cuidar das demandas oriundas do contexto da pobreza, cumprir o número de dias letivos previstos em lei e participar da gestão da escola (COSTA, 2010; SILVA NETO; TAVARES, 2010). Tais demandas têm repercussões diretas na ampliação da carga de trabalho dos professores, o que, segundo Duarte (2008), traduz-se em cargas-horárias intensivas e extensivas. Refere-se a fazer mais no mesmo tempo de trabalho (intensivo) e dedicar mais tempo fora da jornada remunerada para exercer atividades relacionadas ao trabalho (extensiva). O professor é impulsionado a trabalhar mais durante sua jornada de trabalho, bem como levar tarefas para casa, sentindo-se responsabilizado a atender as novas exigências pedagógicas e administrativas (CRUZ, et al., 2010; FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2010; MACHADO, 2010).

Seligmann-Silva (1994) define que “as cargas de trabalho representam um conjunto de esforços desenvolvidos para atender as exigências das tarefas, abrangendo os esforços físicos, cognitivos e psicoafetivos (emocionais).” (SELIGMAN-SILVA apud CRUZ et al.,

2010, p. 153). Cruz e Lemos (2005, p. 70) assinalam que a organização do trabalho que determina a sua carga.

A análise da organização do trabalho dos professores é presente numa quantidade relevante de produções por nós investigadas. Destacamos as considerações de Marin e Penna (2010) que salientam que há um conjunto de leis, normas e regimentos que estabelecem delineamentos a serem seguidos pelos professores ao exercerem suas funções; regulamentações que vão do plano macro (nacional) ao micro (local) no âmbito da escola. Souza, V. (2010, p. 9) sublinha que

as políticas educacionais implementadas a partir do PDE [Plano de Desenvolvimento da Educação] têm alterado a realidade escolar e, particularmente, a relação entre trabalhadores docentes e escola. Tais políticas têm chegado até a escola para fins de execução, marcada pelo caráter de regulação e concebida em âmbito nacional, repercutindo na intensificação e condições de trabalho dos docentes.

Hypolito (2008) faz alusão às modificações ocorridas no trabalho docente como fruto das políticas educacionais que colocam maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia dos professores na realização do trabalho, e ao aumento do grau de intensificação. Alerta para o fato de que tais políticas têm instituído o discurso da competência, propondo modelos gerencialistas de avaliação do sistema. Nessa lógica, os professores sofrem um controle de qualidade externo e interno ao seu trabalho.

Segundo Chaves (2006) e Ferreira, Ventrone e Côco (2010), há que se considerar o fato recente de divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas nas suas portas de entrada e, como afirma Hypolito (2008), estabelecendo uma espécie de *ranking*. Dessa forma, exercendo pressões sobre os professores são também colocados os sistemas de avaliação, forçando-os a encontrarem meios alternativos para responderem às demandas crescentes (BARBOSA, 2009; FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2010; PIRES; SILVA, 2010; SOUZA, V., 2010). Os *rankings* expõe uma classificação das escolas, emitem juízos de valor sobre as mesmas.

As produções analisadas apontam para uma nova forma de organização e gestão do trabalho docente e, portanto há uma nova determinação nas cargas de trabalho vivenciadas pelos docentes. Cruz e Lemos (2005, p. 70) Apontam que o trabalho docente é composto

por cargas físicas e psíquicas. As primeiras relacionadas às “exigências que têm a materialidade externa e se modificam na interação com o corpo” e a segunda que se refere as “disposições psicológicas que adquirem materialidade no próprio corpo e se expressam por meio dele [...] influenciam direta e indiretamente na vida dos professores” Esses autores ao estudarem as cargas de trabalho presentes no fazer dos professores universitários indicam a percepção por parte dos professores da desproporcionalidade entre salário e responsabilidades de trabalho, ruídos presentes no ambiente educativo, permanência em pé durante as aulas, dificuldade de acesso aos materiais necessários às aulas, lidar com alunos dispersivos ou apáticos, temperatura do ambiente de trabalho, alteração no tom de voz para ser ouvido, desproporção entre a quantidade de alunos e a capacidade de dar atenção a todos, pressões de (tempo, metas e prazos) no trabalho, dentre outros como aspectos concernentes as cargas de trabalho as quais os professores estão submetidos. (CRUZ; LEMOS, 2005, p. 71)

O trabalho docente precarizado devido aos baixos salários torna-se fator relevante nesse processo de elevação da carga de trabalho dos professores, pois necessitam trabalhar em mais de um local para suprir suas necessidades básicas (BACCIN, 2010; BASTOS; MAFRA, 2010; DUARTE, 2008; LELIS et al., 2008; MACHADO, 2010; MONFREDINI, 2008; OLIVEIRA; PASCHOALINO, 2010; OLIVEIRA; PASCHOALINO; MATIAS, 2008).

As questões levantadas por Cruz e Lemos (2005) estão presentes também nas escolas públicas de Ensino Fundamental. Em meio à carência física e material, ao envolvimento afetivo inerente a profissão docente, as novas formas de gerenciamento do labor, os professores vivenciam exigências cada vez maiores acarretando numa sobrecarga de trabalho.

Diante das demandas apresentadas ao trabalho docente os autores apontam em suas produções a falta de tempo adequado para que os professores possam realizar suas funções. Fato que se relaciona com a invasão do tempo de vida privada do indivíduo, o trabalho não é mais restrito ao seu ambiente e ao tempo remunerado. As funções atribuídas aos professores foram reconfiguradas com as reformas, que estabeleceram novas obrigações voltadas para a administração dos escassos recursos financeiros direcionados à escola por intermédio de programas do governo federal para as associações de pais e professores. Padilha (2008, p. 2) afirma que devido à precariedade nas condições físicas das escolas os professores assumem a “responsabilidade também pela busca de recursos para melhorar o ambiente de trabalho”. Eles sofrem com a sensação de que sempre há muito por fazer; as demandas se tornam cada vez mais



constantes, mostrando que o tempo é sempre insuficiente para cumprirmos o que deve ser feito: ensinar (BASTOS; MAFRA, 2010; EUGÊNIO; CERQUEIRA; SILVA, 2010; ESLABÃO, 2010; LOURENCETTI, 2006; MICHALOVICZ, 2008; RÊSES, 2008).

Apple (1995) e Garcia e Anadon (2009) utilizam a expressão *colonização administrativa e burocrática do tempo*, referindo-se à diversificação de funções às quais os docentes são pressionados a realizar. É nesse sentido que os professores são acompanhados pela sensação de que o tempo não é suficiente, de aceleração do cotidiano (PADILHA, 2008; MICHALOVICZ, 2008; SILVA, 2006). Pinto, M. (2010, p. 11) aponta que os “depoimentos mostram a intensificação do trabalho docente em situações como a falta de tempo das professoras e educadoras para sequer irem ao banheiro, assim como assinalou Apple (1995)”.

Outra análise diz respeito à forma pela qual a intensificação do trabalho por meio da “colonização do tempo” atinge a subjetividade do professor, de modo que ele não distingue mais o tempo de trabalho, pois o labor ocupa todos os espaços para além do espaço físico da escola, retirando-o do convívio familiar e do tempo dedicado ao lazer (PADILHA, 2008; PINTO, O., 2010).

Diante da diversidade de funções que são exigidas do professor, impõe-se que se estabeleça uma nova relação com o tempo a fim de adequá-lo às novas demandas (MONTE, 2010; SILVA NETO; TAVARES, 2010). Há um comprometimento do tempo dedicado ao aperfeiçoamento, à discussão coletiva, uma vez que este também é tomado pela urgência e pelo excesso de afazeres direcionados aos professores cotidianamente (BARBOSA, 2009; GARCIA; ANADON, 2009; MONTE, 2010; PINTO, M., 2010; PINTO, O., 2010; SILVA, 2007; SILVA, M. E., 2009;). Os professores passam a vivenciar pressões para trabalharem mais e melhor. Ao mesmo tempo lhes é suprimido o espaço de formação, discussão coletiva e planejamento, fazendo com que estendam sua jornada de trabalho ao ambiente privado (ABDALLA, 2008; BARBOSA, 2009; FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2010; HYPOLITO, 2008; MACHADO, 2010; MONTE, 2010; PINTO, M., 2010; PINTO, O., 2010; PIRES; SILVA, 2010; SILVA NETO; TAVARES, 2010). Odil Pinto (2010) indica o caráter intemporal que o trabalho contemporâneo vem assumindo.

Por intemporalidade é compreendido aquilo que extrapola o tempo determinado na jornada de trabalho. No contexto abordado, significa o trabalho que não se restringe a um tempo estipulado. Diante das urgências, tudo “é para ontem”; cumprir o planejado, o exigido extrapola o tempo/espaço e o local de trabalho. Segundo Odil Pinto (2010), as tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm contribuído e muito

para a efetivação do trabalho intemporal do professor. A fim de explicar o conceito de tempo intemporal, Pinto, O. (2010) se utiliza da definição dada por Castells: “a forma dominante emergente do tempo social na sociedade em rede porque o espaço de fluxos não anula a existência de lugares” (CASTELLS apud PINTO, O., 2010, p. 123).

É preciso considerar que o tempo no capitalismo é de grande relevância. “É por meio do tempo socialmente necessário que se mede o valor dos bens produzidos pela humanidade. O tempo é usado para regular a jornada de trabalho, para calcular o salário a ser pago ao trabalhador, o preço da mercadoria” (SANTOS, 2012, p. 24). A gestão do tempo sempre foi de extrema valia para o capital. Parece que com o sentido de urgência criado, com o tempo condicionado às demandas do labor, o intencionado, a gestão do tempo tem sido alcançada também no trabalho imaterial. As produções destacam que os professores vivenciam hoje um trabalho mais concentrado e mais denso que assume um caráter intemporal.

A ampliação das demandas e a cobrança por resultados vivenciada pelos professores, muitas vezes os faz incorporarem o discurso corrente da sua suposta “ineficácia”, levando-os a culparem-se pelo que não conseguem fazer ou por aquilo que acreditam estar mal feito (DIAS-DA-SILVA; FERNANDES, 2006; MONFREDINI, 2008; TEIXEIRA; TOFFOLETTI; ARANTES, 2008). Teixeira, Toffoletti e Arantes (2008) se apoiam nas ideias de Hargreaves, acentuando que a culpa geralmente vem acompanhada por sentimentos de ansiedade e frustração. Outros autores defendem a tese de “captura da subjetividade” proveniente do alto grau de exigência social e de responsabilização pelos resultados que influencia o comportamento dos professores. Destacam que o trabalho docente está demasiadamente intensificado e consideram que o movimento das reformas educacionais os colocou como agentes centrais das mudanças sociais, responsabilizando-os pelos fracassos da educação pública (COSTA, 2010; EUGÊNIO; CERQUEIRA; SILVA, 2010; MORAES, 2008; SILVA NETO; TAVARES, 2010).

Segundo Souza, V. (2010, p. 9), as políticas educacionais implementadas vêm acompanhadas de “forte cobrança em torno da performatividade, uma política de resultados centrada em desempenhos quantificáveis e na responsabilização dos docentes pelo desempenho da escola”. Os professores são pressionados por meio de mecanismos de gerência dos resultados, principalmente quando estão atrelados a premiações, estabelecendo escalas salariais com base no mérito (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2010; PIRES; SILVA, 2010). Os autores apontam para a necessidade de se produzirem bons resultados nas

avaliações nacionais, sendo o trabalho do professor controlado de acordo com metas educacionais estabelecidas pelo MEC (GARCIA; ANADON, 2009; DAMASCENO, 2010). Garcia e Anadon (2009) asseveram que tem se exigido do professor o desenvolvimento de performances e desempenhos nas escolas, uma cobrança em torno da eficácia no trabalho, o que “estimula o autogerencialismo, que supõe a participação ativa dos professores em sua própria sujeição” (GARCIA; ANADON, 2009, p. 76). O que se intenciona em ambientes permeados pela perspectiva do desempenho é fazer com que os sujeitos acreditem que por mais que se esforcem sempre poderiam fazer melhor.

No desenvolvimento de um trabalho permeado por cobranças e responsabilizações o tempo de labor invade todos os espaços, comprometendo o lazer, a sociabilidade e, por consequência, causando profundo sofrimento (BARBOSA, 2010; LOURENCETTI, 2006; MONTE, 2010; PADILHA, 2008). A destruição da sociabilidade é apontada nas pesquisas como mais uma manifestação da intensificação do trabalho docente. Esta apresenta íntima relação com a colonização do tempo dos professores, que, pressionados pelos seus afazeres, isolam-se no próprio espaço de trabalho e fora dele, afetando o relacionamento com colegas e familiares. Há também uma tendência ao trabalho isolado, prejudicando a participação na reflexão coletiva e desmobilizando as lutas da categoria profissional (BARBOSA, 2010; LOURENCETTI, 2006; MONTE, 2010; PADILHA, 2008). O excesso de trabalho reduz ou interfere nos momentos de lazer, o que, segundo Nóvoa (apud LOURENCETTI, 2006) produz um quadro de desmotivação, absenteísmo, abandono, insatisfação e indisposição. O medo recorrente de não satisfazer, de não ser competente, não ser capaz de realizar aquilo que lhe é exigido, motiva sentimentos como a culpa também é apontada como fator que gera o adoecimento docente. A sensação constante de não conseguir cumprir todas as tarefas faz com que os professores sejam invadidos por um sentimento de insegurança e incompetência com implicações na sua saúde emocional (DIAS-DA-SILVA; FERNANDES, 2006; MONFREDINI, 2008; TEIXEIRA; TOFFOLETTI; ARANTES, 2008).

Outra expressão da intensificação do trabalho docente diz respeito à autointensificação no trabalho. Nas produções pesquisadas o conceito de autointensificação diz respeito às excessivas exigências que os professores se impõem. Estes as incorporam como inerentes à sua função. A gestão por resultados presente no ambiente escolar – consubstanciada principalmente pelas avaliações em larga escala – agrava os processos de autointensificação. Motivados pelas cobranças sociais feitas com base nos índices provenientes dessas avaliações os próprios professores passam a

apoiar os processos de intensificação, frequentemente confundidos com competência profissional, profissionalidade, compromisso com o seu trabalho (ESLABÃO, 2010; GARCIA; ANADON, 2009; HYPOLITO, 2008; MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2010; OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2007). Hargreaves (1998) faz referência aos processos de regulação compondo o cenário da intensificação e autointensificação do trabalho: o professor “sente-se responsabilizado por suas tarefas, seu desempenho, sua formação e até pelo fracasso e sucesso dos alunos” (HARGREAVES, 1998, p. 357). Essa pressão oriunda da quantidade de tarefas colocadas aos professores, muitas vezes, para abarcar atividades tão díspares, tem repercussão na autointensificação (ESLABÃO, 2010; GARCIA; ANADON, 2009; HYPOLITO, 2008; MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2010; OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2007).

As adversidades vivenciadas na profissão docente podem resultar em situações de sofrimento, tendo como sintomas a insatisfação e a ansiedade, como indica Dejours (1992; 2006), sentimentos de desistência, como assinala Codo (2006), e por um processo de desgaste, segundo Seligmann-Silva (2011). Na análise das produções evidenciamos que muitos autores consideram o processo de adoecimento dos professores como uma das manifestações mais evidente do fenômeno da intensificação do trabalho docente. Os professores se veem sufocados entre a sobrecarga de trabalho e o aumento das exigências — uma sobreposição de funções que converge para a ampliação das tarefas burocráticas, causando-lhes estresse, fadiga física e mental, quadro que colabora para o surgimento de doenças entre os docentes (BASTOS; MAFRA, 2010; CRUZ et al., 2010; ESLABÃO, 2010; EUGÊNIO; CERQUEIRA; SILVA, 2010; LOURENCETTI, 2006; MICHALOVICZ, 2008; RÊSES, 2008).

Dal Rosso (2006a), ao investigar intensidade e imaterialidade do trabalho e da saúde, aponta um novo perfil de adoecimento que acomete os indivíduos no campo do trabalho imaterial. Os transtornos mentais, depressões e estresse se somam às doenças típicas do mundo da produção material, como as lesões por esforços repetitivos e distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho. Assunção e Oliveira (2009, p. 349), em seu estudo sobre intensificação e adoecimento dos professores, assinalam que há um “processo de morbidade docente calcado em determinantes ambientais e organizacionais [que tem] implicações sobre a atividade de trabalho na sala de aula”.

Os efeitos que o processo de intensificação traz à saúde dos trabalhadores são bastante extensos. Esteve (1999) contribui na análise da temática, apresentando considerações sobre o que denomina mal-estar docente, isto é, um conjunto de consequências negativas que afetariam

o professor, presente na ação combinada das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência. Quanto às condições sociais, Esteve (1999, p. 33-34 e 35) destaca a relação com as famílias por causa da indisciplina dos alunos, a desvalorização do trabalho do professor, o baixo salário.

As análises apontam para um tipo de sofrimento físico e psicológico, derivado da sobrecarga de trabalho, que torna os trabalhadores solitários e frágeis, podendo gerar quadros depressivos, desequilíbrios psicológicos, estresse, sentimento de desistência e impotência, constrangimento, resignação, problemas respiratórios, entre outros transtornos (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; BARROS, 2010; DUARTE, 2008; MICHALOVICZ, 2008; MONFREDINI, 2008; OLIVEIRA; PASCHOALINO, 2010; OLIVEIRA; PASCHOALINO; MATIAS, 2008; PADILHA, 2008; PIRES; SILVA, 2010; PUCCI; CESAROLI, 2008; RODRIGUES, 2008; SILVA NETO; TAVARES, 2010; TEIXEIRA; TOFFOLETTI; ARANTES, 2008; VIEIRA et al., 2008).

Presentes nas produções selecionadas também estão doenças de cunho ocupacional e a síndrome de *Burnout*, descrita na literatura principalmente como um sentimento de desistência com relação à profissão, englobando três fatores: exaustão emocional, despersonalização, falta de envolvimento pessoal com o trabalho (BASTOS; MAFRA, 2010; DIAS-DASILVA; FERNANDES, 2006; ESLABÃO, 2010; LOURENCETTI, 2006; MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2010; PASCHOALINO, 2006; PIRES; SILVA, 2010; PUCCI; CESAROLI, 2008; RÊSES, 2008). Codo (2006, p. 238), ao se reportar à síndrome de *Burnout*, a define como “uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil”.

Outra questão considerada nos textos diz respeito ao crescente índice de absenteísmo de docentes, caracterizado pela ausência de professores no ambiente de trabalho, o que acarreta transtornos para a organização escolar. No outro extremo, as pesquisas relatam o problema do presenteísmo — pelo sentimento de responsabilização e compromisso, os professores trabalham mesmo adoecidos (OLIVEIRA; PASCHOALINO, 2010).

A pesquisa de Batista (2005), que partiu de dados apresentados pelos relatórios da Secretaria de Saúde do Estado de Santa Catarina, procurou identificar como se manifestavam os processos de adoecimento de um grupo de professores da Rede Estadual de Ensino em escolas localizadas no município de Florianópolis. O estudo traz como indicadores de afastamento em 2003 o número de 5.749 professores efetivos afastados

temporariamente para tratamento de saúde, entre maio e dezembro, e 1.930 professores efetivos readaptados por problemas de saúde nesse mesmo período. Em 2004 os números apresentados são de 5.767 professores afastados temporariamente para tratamento de saúde e 1.005 professores readaptados por problemas de saúde entre março e outubro. Os dados levantados pelo pesquisador demonstram que a problemática do adoecimento é bastante relevante quando se trata das pesquisas acerca do trabalho docente, constituindo-se como uma das consequências da intensificação do trabalho (CODO, 2006; ESTEVE, 1999).

Apartir desse balanço de literatura percebemos que a intensificação está presente em vários estudos direcionados à investigação do trabalho docente e relacionados à precarização do trabalho, à proletarização do professor, desvalorização e condições de trabalho e saúde. As atuais formas de gestão direcionadas à educação têm repercussões diretas no trabalho dos professores, instituindo novas orientações para a educação, alargamento da função docente, novas regulações estabelecidas nas reestruturações curriculares, bem como um sistema de avaliação em larga escala cumprindo o papel de controle sobre o trabalho do professor. A “gestão por resultados” acarreta responsabilização dos professores pelo alardeado fracasso da educação pública (ALVARENGA, 2009; ASSIS, 2008; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; BACCIN, 2010; BARBOSA, 2010; CHAVES, 2006; DAMASCENO, 2010; FREITAS, 2008; FERREIRA; VENTORIN; CÔCO, 2010; LOURENCETTI, 2006; MALANCHEN; VIEIRA, 2006; MORAES, 2008; RODRIGUES, 2006; SILVA, 2006; SILVA, 2007).

As políticas instituídas no setor educacional também incluem novas técnicas de gestão do trabalho. Ainda que diferentes do setor produtivo, essas técnicas vêm interferindo no dia a dia dos docentes, haja vista a ênfase colocada nos resultados e as novas regulações presentes no âmbito escolar. Cabe considerar que, com a reestruturação produtiva, o modelo de gestão de trabalho erigido sobre as bases do toyotismo não se restringe ao setor produtivo. Suas concepções de gerência são readequadas e transplantadas ao serviço público. De acordo com Alves (2011), esse modelo de gestão se sustenta no envolvimento do trabalhador, mobilizando suas capacidades físicas e intelectuais em prol do trabalho. Antunes e Alves (2004) destacam que no modo de produção capitalista sempre se objetivou o envolvimento do operário, a captura de sua subjetividade. O toyotismo pretende que essa captura ocorra de forma integral, também por meio do discurso da participação, envolvimento, cooperação.

A revisão bibliográfica acerca do tema pesquisado possibilitou identificar conceitos-chave eleitos como categorias de conteúdo para

análise do objeto de pesquisa a fim de permitir a apreensão de como se expressa a intensificação do trabalho docente no cotidiano das escolas e sua repercussão na vida e no fazer dos professores. Elencamos as seguintes categorias que permearam nossa análise dos dados coletados durante as entrevistas com os professores, são elas: precarização das condições de trabalho, alargamento da função docente, sobrecarga de trabalho, intemporalidade, autointensificação, redução da sociabilidade, adoecimento docente. Essa aproximação mais extensa com o tema *intensificação do trabalho docente* permitiu visualizar a amplitude do campo de pesquisa a percorrer para melhor conhecer as múltiplas determinações presentes no fazer diário dos professores.

Contudo, torna-se necessário conhecer os movimentos de defesa e resistência dos professores à intensificação e entender como lutam individual e coletivamente contra a degradação do seu trabalho. Essas dinâmicas são repletas de contradições e discuti-las constitui justamente o desafio que assumimos durante o percurso de pesquisa. É necessário conhecer como os professores se comportam diante das políticas expostas, como resistem a esse processo. Não os concebemos como meros executores da política. Avaliamos que há um potencial de resistência e que muitas vezes os docentes desenvolvem seu trabalho no sentido oposto às políticas implantadas.

## 2.7 SÍNTESE DA SEÇÃO

Gerenciar o trabalho com a intenção de eliminar os tempos porosos na jornada é fundamental para o capitalismo na tentativa de explorar ao máximo a capacidade dos trabalhadores para obter mais trabalho e mais valia. Introduzir novos ritmos e velocidades, determinar novas e diversificadas atribuições, alongar a jornada de trabalho e cobrar resultados são técnicas que permeiam a gerência do trabalho e resultam na sua intensificação. No setor produtivo, a intensificação do trabalho se constitui como instrumento essencial à exploração da força de trabalho e como garantia da exploração da mais-valia relativa.

Considerar que o trabalho do professor se vincula à lógica capitalista é relevante para compreender o processo de intensificação do trabalho docente no contexto atual. Evidenciar as causas desse processo implica considerar o fato de que a educação se constitui como CGP e que a escola foi pensada como instituição funcional ao capital. Contudo, o direito a frequentar a escola foi também uma conquista da classe trabalhadora e, portanto, trava-se uma disputa por uma educação que objetive mais que a inserção ou adequação ao mercado de trabalho. Nesse



contexto, o trabalho do professor é crucial, pois a educação pensada para garantir a reprodução do sistema se torna também instrumento mediador voltado à conscientização da classe trabalhadora.

Diante dessas necessidades há tentativas de redimensionar o trabalho docente a fim de cumprir os objetivos traçados pelo capital. O Estado opera a gestão do trabalho do professor na tentativa de reconvertê-lo, adequá-lo às necessidades do modo de produção capitalista que incidem sobre a intensificação do labor. Essa reconversão traz em suas bases a proposição de um novo perfil docente: professores dos quais se exige que cumpram as mais diversificadas tarefas e que ultrapassem a fronteira do ensinar, profissionais chamados a assumir cada vez mais responsabilidades.

As produções analisadas apontam a dedicação, o esforço, a preocupação e o empenho dos professores que procuram garantir a aprendizagem dos alunos. Esse envolvimento presente no trabalho docente não é passível de mensuração; todavia, é um elemento significativo da investigação sobre a intensificação do trabalho, pois esta não é restrita ao desgaste físico; envolve também o componente emocional imbricado ao labor.

A aproximação às análises relacionadas ao trabalho docente e à intensificação deste permitiu uma compreensão inicial de como esse fenômeno se manifesta no dia a dia das escolas e no fazer dos professores. Evidencia-se uma série de efeitos que recaem sobre os docentes, fruto do processo de intensificação do labor. Inferimos, diante do exposto nas produções, que as novas demandas direcionadas aos professores são decorrentes de novas formas de gestão do trabalho docente, pela transposição, ainda que parcial, da lógica de administração do trabalho oriunda da iniciativa privada. Essa nova forma de gestão do labor vem se instalando nas instituições de ensino desde as reformas da educação da década de 1990.

A documentação difundida por OM que trata dos professores e seu trabalho aponta prescrições para a carreira e a formação dos professores, além de ressaltar um perfil docente necessário diante das demandas atuais do mercado de trabalho. Na seção seguinte faremos a exposição e a análise da documentação oriunda de organismos multilaterais — BM, OCDE, CEPAL e UNESCO — e da Prefeitura de Florianópolis, que propõe formas de gestão do trabalho docente, apontando para a reconversão. Procuraremos assinalar o perfil docente difundido, as atribuições colocadas aos professores nesses documentos e possíveis tendências à intensificação do trabalho docente.



### **3 GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE NA DOCUMENTAÇÃO INTERNACIONAL E DESDOBRAMENTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

Esta seção aborda as formas de gestão propostas ao trabalho docente na documentação internacional e local, relacionando-as com a intensificação do trabalho. Elencamos documentos de autoria da OCDE (2006), de autoria conjunta CEPAL/UNESCO (2005) e do BM (2011a).

Apontamos a relevância que a política de avaliação em larga escala assume no governo Dário Berger, considerando a elaboração do próprio instrumento avaliativo a Prova Floripa e analisar três documentos da SME de Florianópolis produzidos nos anos de 2010 e 2011. Inferimos que tais documentos indicam novas formas de regulação e de gestão do trabalho docente no município de Florianópolis e anunciam estratégias que corroboram a intensificação do labor dos professores. A fim de contextualizar a introdução do gerencialismo na Rede, teceremos algumas considerações a respeito da reforma administrativa ocorrida no período de 1997 a 2004 no governo Ângela Amin.

#### **3.1 REFORMA ADMINISTRATIVA NA PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS: ÊNFASE NA GESTÃO POR RESULTADOS**

Uma nova forma de gerenciar o erário e o trabalho nos serviços públicos foi difundida pelos OM nas últimas décadas do século XX, pautando-se no preceito neoliberal da eficiência nos gastos públicos. A reforma do Estado ocorrida no Brasil na década de 1990 demarcou a introdução do gerencialismo no setor público. A tônica é o gerenciamento do serviço público sob a bandeira da descentralização administrativa e financeira, com vistas à utilização “eficiente” dos recursos, melhoria da produtividade nos serviços, sem que isso representasse aumento nos gastos (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; BARBOSA, 2009; DAMASCENO, 2010; GARCIA; ANADON, 2009; HYPOLITO, 2008).

Segundo Silva (2004), em 1997 a coligação formada pelo Partido Progressista Brasileiro (PPB), hoje Partido Popular (PP), Partido da Frente Liberal (PFL), hoje Democratas (DEM), e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) assumiu a Prefeitura da capital. Como parceira do governo de FHC, a administração municipal tratou de aplicar as políticas nacionais de gerenciamento dos serviços públicos conforme idealizadas por OM.

Cardoso (2008) assinala como a reforma administrativa foi operada no município de Florianópolis, destaca a contratação de empresa privada para implantar o feito.

A reforma administrativa executada na gestão municipal de Florianópolis, no período de 1997 a 2004, foi idealizada e materializada pela empresa Nortia. Empresa privada de consultoria e treinamento que atua, desde 1997, na área de Gestão de Organizações, disponibilizando conhecimento e tecnologia gerencial, [...]. Objetivando agregar valor aos negócios dos clientes, a Nortia orienta seus esforços para aprimorar a competência organizacional e capacidade de gestão, na busca de resultados planejados e fundamentados na visão da organização (CARDOSO, 2008, p. 50).

Uma das medidas tomadas pela prefeita Ângela Amin foi a terceirização de parte dos serviços públicos municipais. Na educação, os segmentos afetados foram o do serviço de vigilância, dos auxiliares de serviços gerais e merendeiras que atendiam as escolas (SILVA, 2004). Sob o argumento da ineficiência do trabalho prestado e da “diminuição” dos gastos públicos, a ideia da terceirização ganhou espaço na gestão pública local. Outra expressão dessa política se traduziu na tentativa de privatizar a previdência dos trabalhadores do município, que resistiram durante um período de dez anos, como mencionado no texto introdutório desta dissertação.

A reforma administrativa na Prefeitura teve maior impacto na SME, pela opção da Secretaria de Educação da época em adotar o modelo de gerencialismo nesse setor (CARDOSO, 2008). A autora afirma que o

processo de reforma administrativa ou modernização da SME, assim como nos princípios básicos de toda reforma na PMF, novos conceitos como um novo modelo de gestão, autonomia, gestão escolar, eficiência e eficácia, descentralização, *accountability* começaram a fazer parte do cotidiano da secretaria de educação e, conseqüentemente, das escolas. (CARDOSO, 2008, p. 58).

Na condução da reforma gerencial da educação, destaca-se a gestão por resultados. Uma das expressões dessa política na educação nacional e municipal se dá por meio dos processos de avaliação em larga escala.

### 3.1.1 A gestão por resultados na Rede Municipal de Ensino

Os mecanismos de avaliação tomam espaço nas políticas internacionais e nacionais para a educação e são usados pelos governos nas esferas federal, estadual e municipal. De acordo com Zanardini (2008, p. 101), eles são concebidos e utilizados para

controlar o nível de satisfação dos clientes com o produto oferecido pela escola sob a alegação da medição da qualidade dos serviços educacionais e também a prestação de contas aos organismos/instituições parceiras. Isto é, servem para medir o nível de adequação aos princípios que orientam a reorganização da instituição escolar.

Amplamente difundidas por OM, as políticas de avaliação evocam os preceitos da eficiência e eficácia na educação. A adoção dessas políticas é muitas vezes colocada como condição de financiamento aos países que as assumem, mas, como Cunha (2002, p. 131) menciona, “as elites brasileiras são fornecedoras de quadros para as agências internacionais”, portanto, os interesses dos “intelectuais orgânicos” do capital nacional também se fazem presentes na elaboração dessas políticas.

Por mais que as agências financeiras internacionais sejam controladas pelos EUA [Estados Unidos da América], [...] elas se nutrem de ideias e de posições emanadas dos governos dos países-membros e dos grupos distintos e partidos em luta pelo poder [...]. As recomendações finais representam o resultado de uma correlação de forças e de uma composição de ideias. Reconhecer isso exige estar atento para os mecanismos de hegemonia, tanto quanto para os de dominação (CUNHA, 2002, p. 131).

Shiroma (2011), ao pesquisar as redes sociais, procurando entender como as recomendações internacionais se manifestam nas políticas locais, assinala o envolvimento internacional e nacional na elaboração de políticas educacionais. A autora afirma que,

longe de se atribuir a implantação de determinada política aos Organismos Multilaterais, colocando os governos quase que como vítimas de suas políticas, a metodologia de mapeamento e análise

de redes sociais possibilita pensar nas contradições envolvidas, nos interesses antagônicos, nas relações de interdependência, nas múltiplas influências e articulações entre capital nacional e internacional, organismos internacionais e governos locais, e no papel dos intelectuais na construção das políticas públicas (SHIROMA, 2011, p. 33).

É necessário considerar que intelectuais locais também contribuem na elaboração dessas políticas. Os governos as acatam e executam de acordo com a intenção dos pactos estabelecidos com os poderes sociais hegemônicos.

Adotadas no Brasil a partir da década de 1990, as avaliações<sup>22</sup> em larga escala se assentam no discurso, difundido pelos governos e mídias, da melhoria da qualidade da educação. A presença dessas avaliações no município de Florianópolis teve início com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As primeiras provas foram aplicadas em 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O município participa da Prova Brasil (BRASIL, 2005b) e Provinha Brasil<sup>23</sup> (BRASIL, 2007b), realizadas respectivamente a partir de 2005 e 2008. Segundo Oliveira (2011, p. 37), “os dados do Saeb não permitem identificar os municípios, as escolas ou estudantes participantes”.

Realizada de forma censitária e com ampla divulgação de seus resultados por escolas e turmas avaliadas, a Prova Brasil permite que sejam verificadas as diferenças de rendimento entre escolas de mesma rede de ensino, ou de um mesmo município, o que não ocorre com o Saeb, que fornece dados nacionais e por região, unidade federativa e rede de ensino (OLIVEIRA, 2011, p. 37).

---

22 Zanardini (2008, p. 73-74) destaca que entre 1920 e 1930 ganha força no Brasil a ideia de mensurar qualidades e capacidades individuais e sociais, ideia difundida pelo movimento de organização científica e institucionalização acadêmica da psicologia objetiva. Segundo o autor “A difusão e a aplicação dos testes tinham em vista a otimização e a organização racional do trabalho, fatores julgados imprescindíveis para a industrialização e modernização da sociedade brasileira”.

23 De acordo com Saviani (2009, p. 34), a Portaria Normativa n.10/2007, que instituiu a Provinha Brasil, “procurou tornar exequível a meta 2 do Movimento Todos pela Educação, que se propunha a garantir a alfabetização de todas as crianças até 8 anos de idade”.

As mudanças na administração pública, implantadas sob a lógica gerencial na educação, evidenciam o objetivo de imprimir eficiência ao desempenho do Estado e, dentre as estratégias adotadas, encontram-se as avaliações em larga escala. Segundo Silva, M. A. (2009), a descentralização financeira e a avaliação classificatória de desempenho foram ações prioritárias que se destacaram na implementação da reforma do Estado ocorrida no período de 1995 a 1998. A autora afirma que “a avaliação quantitativista constituiu um dos instrumentos para adaptar o sistema educacional brasileiro à nova ordem global instituída nos anos de 1990” (SILVA, M. A., 2009, p. 220), em conformidade com os objetivos de imprimir uma visão mercadológica e economicista à educação, legitimar critérios de qualidade e produtividade e uma forma de mensurá-los sob a aparência da eficácia. A “avaliação classificatória” se tornou instrumento de regulação na esfera estatal.

A SME de Florianópolis formulou em 2007 a Prova Floripa. Na edição daquele ano, a avaliação ocorreu em outubro com 9.855 estudantes de 1º ano, 2ª, 3ª, 4ª e 8ª séries, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Houve resistência por parte dos professores de uma unidade educativa da RME de Florianópolis, que se recusaram a aplicar a prova. Técnicos da Secretaria se incumbiram dessa tarefa.

Na edição de 2008, realizada em julho, 9.667 alunos de 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries fizeram a avaliação, que nessa edição contemplava todas as disciplinas do currículo. Na edição de 2009 da Prova Floripa, realizada em novembro, foram avaliados quase oito mil estudantes do 3º ano, 5ª, 6ª e 7ª séries. A avaliação destinada aos estudantes do 3º ano era de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática. As provas destinadas aos estudantes das 5ª, 6ª e 7ª séries abrangiam, assim como na edição de 2008, todas as disciplinas do currículo (OLIVEIRA, 2011). Em 2010 não houve registro de realização da Prova Floripa.

Em 2011, duas edições aconteceram, uma em julho e outra ao final do mesmo ano (FLORIANÓPOLIS, 2011c). Esta foi claramente colocada pelos gestores na perspectiva de “monitoramento”. A entrevista divulgada no *site* da PMF/SME em 2011, com a gerência de articulação pedagógica, deixa clara essa perspectiva:

Ao todo, a Prova Floripa vai envolver 15 mil 679 alunos das 36 escolas municipais. A intenção é avaliar o andamento dos objetivos de conhecimento que estão propostos na matriz curricular. Além disso, a iniciativa visa fazer o mapeamento do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes da rede de ensino (FLORIANÓPOLIS, 2011c).

A expressão “mapeamento do processo de ensino e de aprendizagem” dos estudantes permite inferir que se monitora o aprendizado dos alunos e o trabalho dos professores, pois a estes cabe desenvolver o processo de ensino. Pretendeu-se, assim, controlar o trabalho do professor por meio da avaliação. Se por um lado, a avaliação do aprendizado dos alunos é importante tanto para o professor quanto para a elaboração de políticas que busquem as melhorias no ensino, não nos parece ser esse aspecto o alcançado pelas avaliações em larga escala até o momento, pois se presencia o uso dos resultados com a finalidade de classificar as escolas sem que de fato se visualize uma melhoria na educação.

Em 2009 foi contratada pela PMF a empresa Meritt Informação Educacional, em cujo *site*<sup>24</sup> lê-se: “Acreditamos na revolução da educação brasileira. Fazemos nossa parte produzindo informações educacionais e criando ferramentas *online* para que as pessoas as visualizem, entendam, colaborem e monitorem a repercussão de suas atuações” (MERITT, 2011)<sup>25</sup>.

---

24 Meritt Informação Educacional é a empresa contratada pela Prefeitura de Florianópolis para elaborar os relatórios do desempenho dos alunos e turmas na Prova Floripa. Também disponibiliza o aproveitamento dos anos na Prova e na Provinha Brasil. Os professores recebem orientações da SME para que acessem os e-mails e acompanhem o desempenho de seus alunos. Esses dados são divulgados pelos e-mails dos professores. Disponível em: <<http://meritt.com.br/>>. A Meritt também possui o Portal Ideb indexado e através dele qualquer pessoa pode acessar o Ideb da escola. No espaço em que se indica a escola que não atingiu a meta estabelecida, é visualizada uma tarja na qual está escrito “Atenção” e a explicação de que essa escola não alcançou a meta esperada. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/>>.

25 Numa nova visita à página da empresa, observamos que muitos mais dados estão disponíveis. Outro portal de autoria da empresa é o QEdu: aprendizado em foco, definido da seguinte forma: “O QEdu é a maior plataforma de informações sobre a Educação Básica no Brasil. O portal permite que qualquer pessoa, especialista ou não, encontre dados sobre a qualidade da educação, de forma clara e interativa, possibilitando conhecer a fundo o desempenho estudantil e os fatores a ele associados. Tendo como fontes a Prova Brasil e o Censo Escolar, o QEdu reúne informações detalhadas sobre cada escola, cidade e estado do País, permitindo desde comparações simples até análises mais aprofundadas. Outro diferencial do portal é a disponibilização de um grande banco de dados sobre o perfil dos estudantes, diretores e professores, e um detalhamento sobre as condições de infraestrutura e matrículas nas escolas.” Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 25 abr. 2013. Ressaltamos também a parceria estabelecida pela empresa Meritt com a Fundação Lemann, que se apresenta da seguinte forma: “é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2002 pelo empresário brasileiro

Monitorar. Eis a palavra-chave, termo também utilizado nas muitas recomendações oriundas dos OM. Nesse mesmo *site*, encontra-se o Portal IDEB, que permite observar o desempenho das escolas do município de Florianópolis na Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Os professores recebem, ao término das avaliações Prova e Provinha Brasil e Prova Floripa, um *e-mail* da empresa para acessar os relatórios de rendimento das turmas no processo avaliativo. As equipes pedagógicas, diretores escolares e alunos também podem ter acesso aos resultados das avaliações, por meio de senhas. São fornecidos gráficos e tabelas do desempenho geral das turmas com percentual de acertos em cada questão, bem como um gráfico individual de rendimento por aluno, como mostra a Figura 1.

**Figura 1** – Meritt: informações Prova Floripa – 2011

**Caro educador,**

É com grande satisfação que a SME Florianópolis e a Meritt Informação Educacional entregam para você os relatórios produzidos a partir da Prova Floripa 2011, contendo as informações pedagógicas de seus alunos.

**Relatórios detalhados**

Os rendimentos na prova e em cada disciplina, nas habilidades e nos itens (questões) podem ser acompanhados através de gráficos e tabelas.

Veja alguns exemplos.

**Visão geral**

Através desse relatório, é possível identificar a média de rendimentos da série em cada disciplina e também observar a quantidade (absoluta e relativa) de alunos em cada uma das faixas de rendimento.

**Participação**

Identifica-se, neste relatório, o total de alunos matriculados, o total de presentes e ausentes, em valores absolutos e relativos.

**Rendimento nos itens**

Este relatório apresenta a

**Como acessar?**

As informações podem ser acessadas de qualquer computador conectado à internet. Para isso, use o seu login e senha da primeira edição da Prova Floripa. Caso tenha alguma dúvida, entre em contato através do email [suporte@meritt.com.br](mailto:suporte@meritt.com.br) [meritt.com.br/floripa](http://meritt.com.br/floripa)

**Em breve**

**Reenturmação**

Os resultados dos alunos na segunda edição da Prova Floripa serão organizados de acordo com as novas turmas em 2012. Assim, o professor poderá fazer um diagnóstico dos seus alunos em relação ao período anterior.

**Workshops**

Neste primeiro semestre, a Meritt vai promover encontros com atividades de capacitação na análise dos resultados.

Prova Floripa - 2011 - Segunda edição

Prova Floripa

2011

Segunda edição

Primeira edição

2009

Fonte: Meritt Informação Educacional (fev. 2012)

Jorge Paulo Lemann. Contribuir para melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos brasileiros e formar uma rede de líderes transformadores são os grandes objetivos da instituição”. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

Destaca-se na figura a Meritt anunciando a promoção de encontros com atividades de capacitação para análise dos resultados das provas. A revolução na educação supostamente se dá por meio do monitoramento dos resultados das provas. A proposição apontada pela empresa procura demarcar os resultados dos exames como a expressão máxima da qualidade ou fracasso da educação.

Sobre o “mercado” das avaliações, Freitas (2011, p. 9) argumenta:

A indústria da avaliação, da tutoria, da logística de aplicação de testes, das editoras, entre outras, compõe um conglomerado de interesses que são responsáveis por formar opinião e orientar políticas públicas a partir de Movimentos, ONGs, institutos privados, indústrias educacionais, mídia e outros agentes com farto financiamento das corporações empresariais [...] A estes, somam-se os interesses eleitorais dos políticos em postos de comandos em municípios e estados, desejosos de apresentar resultados na esfera educacional e que são presas fáceis de propostas milagrosas – alguns de boa fé, outros nem tanto.

A entrada de setores privados na educação pública não se limita à formação de opiniões e orientação de políticas. Como Frigotto (2010) indica, está em jogo a usurpação do dinheiro público pelos interesses da esfera privada. A educação se torna nicho de mercado para funções parasitárias, beneficiando o capital. São estabelecidas novas modalidades de privatização do serviço público, principalmente da Educação Básica. As parcerias representam mais investimento público no setor privado. Mesmo diante da alegação de economia de recursos, abre-se à iniciativa privada a venda de apostilas, livros didáticos, cursos de formação para professores, consultorias (GUIMARÃES, 2013).

Em Florianópolis esse novo modelo de privatização tem se manifestado de várias formas: nas terceirizações dos trabalhos de vigilância e limpeza, no fornecimento da merenda escolar, na contratação da empresa Nortia para realizar a reforma administrativa no município, nos sistemas apostilados que ganharam espaço a partir das avaliações, nas empresas que elaboram e imprimem a Prova Floripa e também na contratação da Meritt para monitorar os resultados das avaliações.

A intenção de monitorar o trabalho dos professores também é referendada no documento *Tiro de Meta 2005-2008*. A 24ª meta anunciada no texto é “ aferir a qualidade do processo ensino-aprendizagem em



100% das unidades educativas da RME mediante avaliação externa” (FLORIANÓPOLIS, 2007b). No *Relatório de gestão 2009*, verificam-se as ações desenvolvidas para alcançar a meta citada.

100% das unidades educativas receberam visitas técnicas e de assessoria para orientações administrativo-pedagógicas, análise e discussão dos resultados de desempenho, com orientações e encaminhamentos (**aulas previstas, aulas dadas, planejamento, frequência dos professores/alunos, projetos de intervenção, registros, índices de desempenho e ou níveis de aprendizagem, recuperação paralela**) (FLORIANÓPOLIS, 2010b, sem grifos no original).

No mesmo documento se destaca o tópico *Diretrizes e estratégias para gestão da educação*. A terceira diretriz expressa o objetivo de “buscar melhoria permanente da educação, avaliando e acompanhando o desempenho do educando e do educador, em sala de aula, e dos demais profissionais” (FLORIANÓPOLIS, 2010b).

O problema não reside no acompanhamento do trabalho do professor, mas no fato de que o instrumento proposto para aferir o desempenho do educando e do professor centra-se principalmente nas avaliações em larga escala, sem que se considerem todas as limitações que essa política encerra, como, por exemplo, a não observância de uma avaliação processual da aprendizagem dos alunos. Os demais problemas são ocultados e os índices divulgados se transformam no retrato da educação. Compreendemos que a divulgação desses índices, da forma como é realizada, escondendo mais do que expondo os reais dilemas da educação pública nacional, pode trazer efeitos negativos à subjetividade dos professores e sobre o seu fazer. Tais práticas que resultam na culpabilização dos docentes, de certa forma colaboram para anunciar que outro perfil docente é necessário.

Ao analisar o documento intitulado *Plano de ações articuladas (PAR)*<sup>26</sup>, de autoria da Secretaria Municipal de Educação, lançado em outubro de 2009, Oliveira (2011) indica que

---

26 Plano de ação que os estados e municípios devem elaborar após a assinatura do Compromisso Todos pela Educação (TPE). Após a adesão, os estados e municípios elaboram o PAR, que assume o plano de metas do Compromisso TPE, a agenda empresarial para a educação pública.

[na] dimensão 3 (Práticas pedagógicas e avaliação) do PAR, verificamos, também, como os resultados das avaliações são supervalorizados pela SME [de Florianópolis]. Nas ações propostas para o período de 2009 a 2012, a secretaria destaca a necessidade de qualificar a discussão sobre os resultados das avaliações, além de utilizá-los no planejamento dos professores, com a definição de metas a serem cumpridas (OLIVEIRA, 2011, p. 91).

Tendo em vista a proposta estabelecida pelo MEC, de alcançar o IDEB 6,0 até 2022 (BRASIL, 2012), observa-se no município de Florianópolis a centralidade dada aos sistemas avaliativos. Pretende-se conduzir uma adequação curricular aos conteúdos das provas. O controle do trabalho docente se dá por meio das avaliações na medida em que elas tendem a ser tomadas como norteadoras das práticas pedagógicas, reduzindo o ensino aos conteúdos avaliados — medida conduzida pela RME de Florianópolis voltada à “gestão por resultados”, o que pode imprimir ao trabalho docente um retorno ao tecnicismo. Saviani (2007, p. 437), ao discorrer sobre o neotecnismo, afirma que “o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação de resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade”. Como assinala Freitas (2011), a análise de Saviani é válida para

o contexto neotecnista mais recente, apresentado agora sob a forma da teoria da “responsabilização” e/ou “meritocracia”, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards” de aprendizagem medidos em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, da econometria, das ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2011, p. 2).

Ao escrever sobre a ontologia do ato de avaliar, Zanardini (2008, p. 41) enfatiza que a avaliação deve carregar um aspecto reflexivo sobre o que é avaliado, porque a avaliação tem “reflexo na prática social dos sujeitos envolvidos”. A avaliação pode levar a mudanças qualitativas ou à manutenção da mesma realidade.

O que caracteriza a função social dos processos avaliativos em larga escala é a mera verificação com ênfase na cobrança e culpabilização dos envolvidos com as unidades escolares, sejam eles gestores, professores, funcionários, pais, alunos ou comunidade, em relação à qualidade e eficiência da educação escolar. Nessa perspectiva de avaliação, o controle dos processos baseado na supervisão direta é substituído por estratégias que não ultrapassam a aferição e a comparação de resultados, o qual não contempla outros elementos determinantes que incidem nos resultados escolares (ZANARDINI, 2008, p. 42).

Portanto, o problema não está em avaliar; a avaliação é um ato inerente à prática educativa. A contradição reside no uso e na incompletude das avaliações em larga escala, pois estas não traduzem a amplitude do ato de avaliar. A ênfase nesse caso é nos resultados e as ideias difundidas em torno deles conduzem à procura dos “culpados” pelo fracasso educacional. Porém, a centralidade nos resultados oculta a responsabilidade dos governos e os míseros investimentos na educação. Um aspecto relevante exposto pelo autor é o fato de haver projetos distintos no ato de avaliar,

pois, a avaliação consubstanciada no trabalho carrega em si uma positividade que necessariamente resulta numa mudança qualitativa na práxis social, impulsionando os homens à frente, ao passo que a avaliação levada ao cabo pelas classes dominantes, diretamente ligada à manutenção da sociabilidade baseada na desigualdade, intenta a conservação da dominação do homem pelo homem, por mais que, entre seus argumentos ideológicos, propague um ajuste social via educação (ZANARDINI, 2008, p. 43).

As críticas aqui apresentadas se dirigem para as divergências em torno da concepção de avaliação e seus objetivos. Não se trata — como afirma o documento da Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), intitulado *Avanços e desafios da avaliação educativa*, que indica o magistério como “*la profesión inevaluable*” (a profissão inestimável) —, de resistência por parte dos professores a serem avaliados (RAVELA, 2009, p. 116). Não interessa aqui considerar os argumentos expostos pelo autor ao tratar da “aversão à avaliação”. A questão é discutir a resistência manifestada pelos

professores. Essa resistência não está localizada no fato de os profissionais não quererem ser avaliados, mas no propósito da avaliação.

As mazelas direcionadas à educação e aos professores por meio das avaliações em larga escala é que se tornam alvos de contestação. Critica-se a avaliação superficial que não considera outros fatores, como condição de trabalho e situação socioeconômica das famílias, que ressalta a meritocracia, que procura obter o “controle ideológico dos objetivos da educação” (FREITAS, 2011, p. 10). Esse controle, que se dá por meio da organização da educação, considerando apenas as necessidades da economia, procura limitar a educação à preparação da mão de obra, visa maior produtividade. É o controle necessário à manutenção da hegemonia burguesa, pautado no interesse do empresariado.

No caso brasileiro, tem-se clara a definição dos objetivos educacionais traçados pelo movimento Todos pela Educação<sup>27</sup>. Freitas assinala que as avaliações em larga escala operam um estreitamento curricular e por isso se tornam muito mais perigosas pelo que excluem do que pelo que incluem nas avaliações. Limitam o ensino da classe trabalhadora ao básico (FREITAS, 2011).

Outro documento de autoria da SME, exposto em reunião de assessores ocorrida em 2010, apresenta o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o plano de metas “Compromisso Todos pela Educação”. Algumas diretrizes presentes no documento são:

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o

---

27 Segundo Martins (2008, p.4) “O TPE foi criado, em 2005, por um grupo de intelectuais orgânicos que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo concluiu que a “incapacidade” técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram a TPE com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de Compromisso Todos pela Educação.” A tese defendida por Martins (2008, p. 12) e que temos concordância é a de que “o TPE se materializa como organismo comprometido com as estratégias de hegemonia da classe burguesa, lutando para afirmar uma perspectiva restrita de educação para os trabalhadores brasileiros dentro de um novo conformismo.”

mérito, a formação e a avaliação do desempenho;  
XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;  
XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;  
XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. [...] XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do Ideb (FLORIANÓPOLIS, 2010c).

Destacamos o fato de que a décima terceira e a décima quinta diretrizes se constituem justamente naquilo que os documentos da CEPAL e UNESCO (2005) e da OCDE (2006) orientam: a vinculação entre carreira e desempenho, pagamentos diferenciados para esforços distintos, avaliação externa dos professores em estágio probatório.

A SME de Florianópolis está em consonância com a política nacional do MEC e, conseqüentemente, com o que é delineado para a educação pelos OM. Procura adotar políticas que orientem a carreira docente com base no mérito, avaliar a qualidade da educação seguindo as metas quantitativas alcançadas por meio das avaliações em larga escala e estabelecer um sistema de prestação de contas ao propor um comitê local de acompanhamento da evolução do IDEB. Dessa forma, observa-se uma priorização dos índices em detrimento da efetiva aprendizagem.

Na abordagem da lógica gerencialista na qual a educação está envolta, importa analisar as relações entre a criação de sistemas de avaliação em larga escala e os efeitos destas no trabalho do professor, imputando-lhes pressões e levantando a hipótese acerca de uma de suas consequências: a intensificação do trabalho docente.

No decorrer da investigação, estudamos documentos provenientes dos OM e da RME de Florianópolis que esboçam a intenção de regular o trabalho docente. No próximo tópico apresentaremos a documentação

eleita para compor a pesquisa. Temos por objetivo investigar as proposições acerca do fazer dos professores a fim de analisarmos quais tendências presentes nos documentos podem resultar na intensificação do trabalho docente.

### 3.2 A DOCUMENTAÇÃO INTERNACIONAL E LOCAL: A RETÓRICA DO DESEMPENHO

Há uma profusão de documentos difundidos pelos OM acerca da elaboração de políticas para professores. As diretrizes apresentadas nos documentos produzidos por esses organismos têm influenciado sobremaneira a concepção das políticas educacionais locais. Três deles foram objeto de análise, com o propósito de captar as tendências da profissão docente:

- *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (OCDE, 2006). Ressalta as mudanças econômicas e sociais em andamento e a escolarização como necessária para o alcance das melhorias da condição de vida das pessoas e o desenvolvimento dos países. O documento esboça o papel central dos professores nas agendas internacionais.

- *Investir mejor para investir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe* (CEPAL; UNESCO, 2005). Versa sobre formação inicial, em serviço e melhorias salariais focadas na avaliação de desempenho dos professores, considerando os resultados de aprendizagem dos estudantes.

- *Aprendizagem para todos: investir em conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento – Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial/Resumo Executivo* (BM, 2011a). Centra-se na proposição de “aprendizagem para todos”. Defende o atrelamento dos financiamentos para a educação ao resultado do desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala. Evidencia a necessidade de novas reformas para a educação sem que haja aumento nos custos.

Esses organismos anunciam suas políticas educacionais como “inclusivas” e propõem a inclusão dos países no caminho do desenvolvimento e das pessoas no mundo do trabalho por meio da aquisição de novas competências, o que favoreceria o sujeito na conquista do emprego e a diminuição dos índices de pobreza. A “qualidade na educação” é difundida por OM como forma de os países alcançarem o desenvolvimento econômico e melhoria na qualidade de vida dos povos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006).

No *Resumo Executivo* do documento de autoria do BM (2011a), consta a seguinte afirmação:

A educação é fundamental para o desenvolvimento e o crescimento. [...] a mente humana é que torna possíveis todos os outros resultados, desde os avanços na saúde e inovação agrícola à construção de infraestruturas e ao crescimento do sector privado. Para que os países em desenvolvimento tirem pleno partido destes benefícios [...] é preciso que possam aproveitar o potencial da mente humana. E não há melhor ferramenta que a **educação para o fazer** (BM, 2011a, p. 1, sem grifos no original).

Nos documentos oriundos de OM, a educação se apresenta como relevante por constituir-se como ferramenta de preparação da força de trabalho a ser explorada pelo capital. Essa perspectiva está presente na teoria do capital humano e na ênfase à educação como condição geral de produção capitalista. O documento *Investir mejor para invertir más* (CEPAL; UNESCO, 2005) destaca:

Si bien la centralidad de la **educación para el desarrollo** no es nueva, adquiere nuevo ímpetu en las últimas décadas, dado los **cambios generados por la globalización en los nuevos patrones productivos** y su mayor valoración de la información y el conocimiento, así como por la necesidad de formar ciudadanos en el marco normativo de los derechos humanos y de la participación democrática. Esto obliga a formar sujetos y recursos humanos capaces de participar en los nuevos modos de producir, participar y convivir (CEPAL; UNESCO, 2005, p. 12, sem grifos no original).

A produção, a participação e a convivência assumem o centro das orientações da CEPAL e da UNESCO. A educação continua estratégica para formar sujeitos que se adequem rapidamente às novas exigências derivadas do processo de reestruturação produtiva. Nesse documento, especificamente com relação aos professores, observa-se ênfase na responsabilização pelo sucesso e fracasso na educação, nos modelos de avaliação por desempenho, alterações na formação, no

monitoramento dos professores, bem como na reestruturação da função e da carreira docente.

A mesma preocupação relacionada às mudanças econômicas e à qualidade na educação pode ser verificada no texto *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*, da OCDE (2006). Advogando o interesse pela “alta qualidade na educação”, o documento centra-se nos conceitos de “professor eficaz” e de “escolas eficazes”, reforça a perspectiva dos grupos hegemônicos no sentido de orientar a educação aos preceitos do mercado. O texto se apresenta dentro da seguinte lógica: os países buscam melhorar suas escolas e corresponder da melhor forma às expectativas sociais e econômicas. Segundo a OCDE os professores são o recurso mais significativo das escolas, são fundamentais para o aprimoramento dessas instituições. Logo, melhorar a eficácia da escolarização depende, em grande medida, de pessoas competentes que queiram trabalhar como professores (OCDE, 2006).

O documento da OCDE evoca uma variedade de diretrizes para os professores e as escolas. Aos professores cabe a promoção de um ensino de “alta qualidade” e às escolas, gestão de pessoal, conforme indica o excerto: “a escola está surgindo como agência fundamental dentro do sistema educacional para aprimorar a aprendizagem dos estudantes, o que implica que devem ter maior responsabilidade pela seleção de professores, condições de trabalho e desenvolvimento” (OCDE, 2006, p. 15).

A ênfase no papel da escola como gestora de recursos e pessoal é destacada pela OCDE na perspectiva da eficiência dos serviços públicos. Há uma reconceituação da escola, que passa a ser denominada agência. As recomendações direcionadas à condução do trabalho do diretor da escola se aproximam da forma de gerenciar uma empresa. Nesse contexto em que a escola é focada como empresa, os problemas da educação são de organização interna, de má gestão dos recursos.

Num discurso gerencialista da educação, o BM (2011a) também se refere à escola como agência, aquela cujo objetivo é regular os resultados do trabalho dos professores, do desempenho dos estudantes. A gestão dos recursos humanos passa a ser atribuição da escola. É nessa conjuntura que se estabelece a pretensão dos OM e do Estado em gerenciar e orientar o trabalho dos professores em função dos resultados das avaliações. Por meio da avaliação, o Banco visa disseminar uma pressão em torno dos diretores das escolas, atrelando resultados de aprendizagem ao financiamento.

Diante das novas exigências do capital de formação para o trabalho reconfigurado pelas necessidades advindas da produção, de conformação da classe trabalhadora e desenvolvimento de uma “nova



sociabilidade<sup>287</sup> (NEVES; PRONKO, 2008, p.25) o trabalho docente precisa ser reestruturado. O Estado e OM assinalam a necessidade de um novo perfil docente que seja eficiente na preparação de um “novo” trabalhador adequado às demandas do capital. Inferimos que vem sendo proposta uma nova forma de gerenciamento do trabalho dos professores. A retórica do desempenho profissional e a meritocracia são proposições presentes nos documentos difundidos por OM. Esse discurso vem tomando espaço nas várias esferas do serviço público.

As proposições direcionadas ao desempenho apresentam componentes da gestão por resultados, prestação de contas, responsabilização e reconversão do trabalho do professor. Esses elementos contribuem para a intensificação do trabalho dos professores, pois operam no sentido de reestruturar o trabalho docente, estabelecendo novas atribuições e readequações à prática desses profissionais.

A gestão do trabalho voltada aos resultados está presente na RME de Florianópolis, conforme evidenciado anteriormente. No campo de regulação do trabalho docente, alguns documentos elaborados no âmbito da SME apontam a centralidade no desempenho dos professores. Um deles, intitulado *Avaliação de desempenho profissional* (FLORIANÓPOLIS, 2011a), elaborado na gestão do prefeito Dário Elias Berger, é constituído por seis partes: apresentação, avaliação de desempenho profissional, aproximações conceituais, orientações dos critérios de avaliação de desempenho profissional, bibliografia e anexos.

O documento é apresentado como uma cartilha de orientação ao processo de avaliação de desempenho profissional. Nele, a SME informa que em 2005 deu início ao Programa de Avaliação de Desempenho Profissional e passou a avaliar não somente os servidores que se encontram em estágio probatório. Por meio do Decreto n. 4.937/07, sancionado pelo prefeito em 19 de junho de 2007, que regulamenta o processo de avaliação de desempenho de servidor nomeado em virtude de concurso público no decorrer do estágio probatório, institui comissão e dá outras providências (FLORIANÓPOLIS, 2007a) e da Portaria n. 012/11, que normatiza a avaliação de desempenho profissional dos servidores no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, de autoria da SME (FLORIANÓPOLIS, 2011d), passaram também a ser avaliados

---

28 “Padrão de sociabilidade é a forma pela qual os homens e as classes produzem e reproduzem as condições objetivas e subjetivas de sua própria existência, em um dado momento histórico, sob a mediação das relações sociais de produção e como resultado das relações de poder” (MARTINS apud NEVES; PRONKO, 2008, p.25).

os servidores designados<sup>29</sup> com portaria de tempo integral (TIN)<sup>30</sup> e os professores ACTs, o que corresponde a uma ampliação do processo de avaliação de desempenho na RME de Florianópolis.

Torna-se importante recuperar, por meio da legislação, o percurso da avaliação de desempenho no setor público. A Emenda Constitucional n. 19, de 5 de junho de 1998, sancionada no governo FHC, deu nova redação ao artigo 41 da Constituição Federal, alterou o período de estágio probatório dos funcionários públicos efetivos mediante concurso público de dois para três anos e também incluiu a avaliação periódica de desempenho dos funcionários em estágio probatório para fins de efetivação (BRASIL, 1998b).

Em conformidade com a Constituição Federal, o Estatuto Único dos Servidores Públicos do Município de Florianópolis (Lei Complementar CMF n. 063/2003), no seu art. 20º, define:

São estáveis, após 03 (três) anos de efetivo exercício, os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público. [...]

§ 2º - Como condição para a aquisição da estabilidade, é obrigatória a avaliação especial de desempenho por comissão instituída para essa finalidade.

§ 3º - O servidor em estágio probatório será exonerado do cargo sempre que a avaliação final do estágio probatório resulte desfavorável a sua permanência no exercício do cargo (FLORIANÓPOLIS, 2003).

A Lei Complementar de 2003 previa que apenas os servidores em estágio probatório teriam seu desempenho avaliado, mas em 2005, com a publicação do Decreto Municipal n. 3.621/05 que estabelece normas e procedimentos para a contratação de professores admitidos em caráter temporário no magistério público municipal de Florianópolis, o processo de avaliação se estendeu aos professores contratados temporariamente:

---

29 O processo de designação se dá via concurso interno cujo objetivo é oportunizar aos professores efetivos o desenvolvimento do trabalho em outra unidade educativa de seu interesse, desde que esta disponibilize vagas, sendo vigente pelo período de um ano.

30 Os professores com portaria de tempo integral são efetivos por 20 horas e nas outras 20 horas são contratados temporariamente. Participam de concurso interno realizado anualmente para que possam assumir o contrato temporário.

Art. 12º Dar-se-á dispensa do professor admitido em caráter temporário nos seguintes casos: [...].

VII quando constatado, através do processo de avaliação de desempenho instituído pela Secretaria Municipal de Educação, que o professor não atende os requisitos da função; [...] (FLORIANÓPOLIS, 2005).

Atualmente, a avaliação de desempenho profissional é realizada com grande parte dos professores do município, com exceção dos efetivos que concluíram o estágio probatório e não se submetem ao processo de designação ou TIN. A leitura dos documentos permitiu verificar que ocorreu uma ampliação no processo de avaliação de desempenho na SME de Florianópolis. Essa avaliação acontece semestralmente para os professores em estágio probatório e no mínimo uma vez ao ano para os professores ACTs, designados e TIN.

Observa-se a tentativa de consolidação do processo avaliativo de forma que este possa ser estendido a todos os professores e durante toda a carreira. Os imperativos de atualização e de inovação no trabalho docente “ao longo da vida” difundem a ideia de que o professor precisa ser avaliado constantemente. Também se abre espaço para a conformação do professor a esse processo, o que facilitaria posteriormente a instalação de avaliações meritocráticas. A avaliação de desempenho implica uma tentativa de regulação do trabalho dos professores. Colocá-los sob vigilância é interessante ao capital, haja vista a necessidade de adaptação constante do trabalho docente às suas necessidades.

No que diz respeito à efetivação do processo de avaliação, o documento *Avaliação de desempenho profissional* (FLORIANÓPOLIS, 2011a) menciona a existência de duas comissões<sup>31</sup>: a Comissão Geral, que tem como objetivo definir critérios e diretrizes para a avaliação e é composta por quatro servidores efetivos lotados na SME que exerçam função no órgão central, nomeadas pelo secretário municipal de Educação, e a Comissão da Unidade Educativa — nomeada pela própria unidade —, formada por três membros efetivos e estáveis nas seguintes funções: diretor escolar, representante da equipe pedagógica, representante dos servidores com nível superior. Por meio do Programa de Avaliação de Desempenho, a Comissão Geral oferece, aos membros das comissões das unidades educativas, formações específicas e participação em reuniões de trabalho (FLORIANÓPOLIS, 2011a).

---

31 Essas comissões foram definidas a partir da Portaria n. 012/11, que normatiza a avaliação de desempenho profissional dos servidores no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e institui essas comissões, de autoria da SME (FLORIANÓPOLIS, 2011d).

A segunda parte do documento é intitulada *Avaliação de desempenho profissional: aproximações conceituais*. Tem como argumento central a vinculação entre avaliação de desempenho e qualidade da educação, conforme explicitado neste trecho:

Entendemos que a avaliação de desempenho profissional é um ato político, na medida em que os **critérios avaliativos se assentam** na premissa da **qualidade social da educação** oferecida e articulada no âmbito das instituições educativas que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2011a, p. 8, sem grifos no original).

O uso do conceito “qualidade social na educação” se mostra controverso na documentação, pois critérios avaliativos, como produtividade, efetividade e eficiência, evocam uma perspectiva gerencialista da educação e não estabelecem relação com as premissas que sustentam o que é definido como qualidade social. Segundo Fonseca (2009), essa expressão foi difundida em meio às discussões nos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs) e se vincula “a um conjunto de aspectos educacionais e políticos que se contrapõem aos aspectos propostos pela noção de Qualidade Total, de eficiência, de eficácia, autonomia financeira, enfim, de toda a perspectiva anunciada pela lógica neoliberal” (FONSECA, 2009, p. 48-49).

No documento, o que se percebe é uma apropriação do termo qualidade social na educação sem esclarecimento do que isso implica. Esse procedimento converge para o que Fairclough (2001, p. 128) chama de “novas hegemonias discursivas”.

À medida que os produtores e os intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de maneira nova em eventos discursivos inovadores estão, sem dúvida, produzindo cumulativamente mudanças estruturais na ordem do discurso: estão desarticulando ordens de discurso existentes e rearticulando novas ordens de discurso, novas hegemonias discursivas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 128).

Com argumentos dessa natureza, a SME de Florianópolis busca difundir ideias e produzir consensos em torno do processo de avaliação de desempenho na Rede Municipal de Ensino. O uso da expressão “qualidade

social” pode dirimir resistências dos professores; afinal, o documento se utiliza daquilo que ideologicamente os professores defendem, torna-se estratégia de cooptação dos docentes.

Outra parte do documento é intitulada *Orientações dos critérios de avaliação de desempenho profissional*. Apresenta um quadro com os critérios a serem considerados na avaliação: assiduidade, responsabilidade, idoneidade, pontualidade, disciplina, efetividade, produtividade, eficiência, iniciativa na inovação da prática pedagógica, relacionamento com a comunidade educativa, organização e domínio das técnicas de trabalho, dedicação. Noutra coluna aparecem seus significados (verbetes) e, por fim, as orientações educativo-pedagógicas, assinalando o que deve ser avaliado. O vocabulário presente no texto se constitui no que Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 11) denominam “um híbrido de pedagógico e gerencial”.

A relação entre avaliação do desempenho dos professores e a melhoria na qualidade da educação indica a racionalidade do documento. Os enunciados não diferem dos empregados nos textos dos OM. O argumento exposto no documento da OCDE (2006) é o de que a educação não alcança os resultados desejados porque os professores são mal preparados, não são qualificados; portanto, é necessário fazê-los trabalhar de maneira mais eficiente. A OCDE aponta a urgência na avaliação do desempenho dos professores a fim de que trabalhem mais e melhor, sob o argumento de que os mecanismos de controle mobilizam os professores a um maior esforço. Como afirma Freitas (2004, p. 148), “a filosofia do controle como arma para gerar competência e qualidade tomou conta da maioria das políticas públicas conduzidas”.

Os critérios de avaliação presentes no texto são acompanhados por uma coluna com verbetes esclarecendo seu significado, como mostra o Quadro 6.

**Quadro 6 – Critérios de avaliação e orientações – 2011**

	<b>SIGNIFICAÇÃO DA PALAVRA</b>	<b>ORIENTAÇÕES EDUCATIVO-PEDAGÓGICAS</b>
ASSIDUIDADE	Caráter ou condição do que é assíduo: que se faz presente constantemente em determinado lugar, que não falta às suas obrigações, que se aplica com tenacidade às suas tarefas, que não sofre interrupção, contínuo, constante.	Comparecimento com regularidade às atividades educativas como aulas propriamente ditas, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, assembléias de pais, oficinas, mostras, feiras, seminários, encontros de formação e outros.
PONTUALIDADE	Qualidade ou condição de pontual, cumprimento de horário, compromisso com o horário combinado.	Comparecimento no horário e local indicado. Entrega de documentações como diários de classe, fichas de frequências, relatórios, planos de trabalho, projetos, programas e outros nos prazos estabelecidos.
DISCIPLINA	Obediência às regras, aos superiores, ao regulamento. Ordem, conduta que assegura o bem estar do indivíduo ou o bom funcionamento de uma organização. Comportamento metódico, determinado, constância.	Organização da prática educativo-pedagógica. Compromisso com as decisões coletivas. Colaboração e comprometimento com as regras. Registro da prática educativa em termos de processos desenvolvidos, atitudes desencadeadas, encaminhamentos desdobrados, monitoramento de resultados.

Fonte: *Avaliação de desempenho profissional* – SME de Florianópolis (2011a, p. 10)

A “significação da palavra” se apresenta de modo muito mais incisivo que as orientações sobre o que deve ser avaliado na prática pedagógica. Esses significados operam no sentido de enfatizar posições de controle e gerenciamento sobre os professores, confirmando o que observa Hypolito (2008, p. 3):

As políticas neoliberais para a educação têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema.

Por meio da avaliação de desempenho docente ou pelas avaliações em larga escala, os professores sofrem controle de qualidade do seu trabalho. Premiações por desempenho e a divulgação do IDEB têm servido muito mais para estabelecer um ranqueamento entre escolas e classificar os professores entre competentes e incompetentes.

Não se vê consolidado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis o atrelamento da avaliação de desempenho a premiações salariais. No entanto, em março de 2009, a Secretaria Municipal de Educação assinou o termo de adesão ao Compromisso Todos pela Educação (FLORIANÓPOLIS, 2009a), que apresenta, dentre suas metas, estratégias de responsabilização dos professores pela qualidade na educação, atrelamento entre desempenho, valorização profissional e recompensas. O documento analisado, *Avaliação de desempenho profissional*, de autoria da SME, foi produzido em 2011, dando maior visibilidade a uma prática que vinha ocorrendo na RME de Florianópolis e em consonância com o proposto pelo movimento Todos pela Educação (TPE).

O Decreto n. 8.258/2010 que normatiza a concessão do prêmio “Professor Nota Dez”, no âmbito da Rede Municipal de Florianópolis, sancionado pelo prefeito Dário Elias Berger em 24 de junho de 2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010a), é o segundo documento que elencamos para análise.

A investigação do contexto de produção desse documento conduziu a outras premiações direcionadas aos professores no Brasil. O prêmio intitulado “Prêmio Professor do Brasil”, promovido pelo MEC e instituições parceiras a partir de 2006, é assim apresentado:

O concurso consiste na seleção e premiação das melhores experiências pedagógicas desenvolvidas ou em desenvolvimento por professores das escolas públicas, em todas as etapas da educação básica e que, comprovadamente, tenham sido ou estejam sendo exitosas no enfrentamento de situações – considerando as diretrizes propostas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2005c).

No portal do MEC foram encontradas notícias sobre o prêmio “Educador nota 10”, criado em 1998 pela Fundação Victor Civita, tendo como objetivo a “valorização do trabalho docente e a disseminação de práticas educativas de sucesso” (BRASIL, 2005a). Visualiza-se o empenho da mídia não só na divulgação dos indicadores de desempenho nas escolas, mas também em conceder premiações aos professores. É uma forma de difundir determinadas práticas, compor um novo paradigma de trabalho para os professores.

Em março de 2009, a SME assinou o termo de adesão ao Compromisso Todos pela Educação<sup>32</sup>. Florianópolis foi a segunda capital

32 Segundo Martins (2008, p. 12), “é possível afirmar que o TPE se materializa

no Brasil a adotar o plano de metas do empresariado nacional. A adesão aconteceu em ato da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do MEC. Nesse evento, o presidente executivo do movimento, Mozart Neves Ramos<sup>33</sup>, discutiu, com os participantes, os indicadores educacionais do município de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2009a). Constatamos que as metas estabelecidas pelo Compromisso Todos pela Educação se constituem como metas do PDE. Destacamos a XIV diretriz: “Valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional” (BRASIL apud FLORIANÓPOLIS, 2010c).

Em meio à proliferação de premiações dirigidas aos professores no país, em outubro de 2009 foi sancionada a Lei Municipal n. 8.024/2009 que dispõe sobre a premiação professor nota dez ao professor da Rede Municipal de Ensino (FLORIANÓPOLIS, 2009b) e, em junho de 2010, o Decreto n. 8.258/2010 que normatiza a concessão do prêmio “professor nota dez” no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2010a).

Na primeira edição do “Prêmio Professor Nota Dez”, em 2011, 27 professores se inscreveram e cinco foram contemplados. A premiação oferecida foi uma placa, uma medalha, uma viagem para o 4º Congresso Internacional de Educação que aconteceu de 7 a 9 de junho de 2012 em Gramado, Rio Grande do Sul e um *tablet* oferecido pelo grupo Orbenk<sup>34</sup>, não havendo atrelamento a premiações financeiras (FLORIANÓPOLIS, 2012b).

---

como organismo comprometido com as estratégias de hegemonia da classe burguesa, lutando para afirmar uma perspectiva restrita de educação para os trabalhadores brasileiros dentro de um novo conformismo”.

33 Mozart Neves Ramos é professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) desde 1977 e membro do Conselho Nacional de Educação. Presidiu o Conselho Nacional de Secretários da Educação (2006). Foi presidente-executivo do Todos pela Educação (2007-2010). Trabalha nas áreas de políticas públicas da educação. É autor do livro Educação sustentável (2006) e coautor do livro A urgência da educação (2011). Em 2008 foi eleito pela Revista Época como uma das 100 pessoas mais influentes do Brasil. Informações disponíveis em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4783028D8>>. Acesso em: 23 set. 2012.

34 A Orbenk é uma das empresas contratadas pela PMF para a realização de serviços terceirizados de limpeza, conservação e mão de obra especializada. Nas escolas fornecia principalmente os serviços de limpeza uma vez que a PMF passou a não realizar mais concurso público para suprir as vagas de serviços gerais.



A Portaria n. 181/2011 (FLORIANÓPOLIS, 2011b) é o terceiro documento selecionado. De autoria da SME, estabelece as diretrizes para o cumprimento do calendário escolar 2012 e determina que os dias letivos previstos em lei devem considerar o atendimento aos alunos da RME de Florianópolis. A formulação da Portaria se baseou na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) e nos pareceres do Conselho Nacional de Educação/ Colegiado de Educação Básica (CNE/CEB). São eles os pareceres: CNE/CEB n. 5/97 que versa sobre a proposta de regulamentação da Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1997a), CNE/CEB n.12/97 que esclarece dúvidas sobre a Lei n. 9.394/96 (em complemento ao Parecer CEB n. 5/97) (BRASIL, 1997b), CNE/CEB n.02/03 que discorre sobre o recreio como atividade escolar (referente à Indicação CNE/CEB n.2/2002, de 04.11.2002) (BRASIL, 2003a), CNE/CEB n. 15/07 que se refere à orientação nos termos do artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 2007a), e do parecer CNE/CEB n.16/08 que discute a solicitação de regulamentação dos termos “efetivo trabalho escolar” e “efetivo trabalho educativo”, postos na Lei Municipal nº 7.508/2007 (BRASIL, 2008a). Faz-se importante considerar que este último parecer foi solicitado pelo Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. Observamos que todos os pareceres referenciados na Portaria n. 181/2011 tratam de esclarecer o que pode ser considerado como efetivo trabalho escolar.

O primeiro termo consta nos documentos dirigidos ao ensino fundamental e o segundo nos documentos relacionados à educação infantil. A diferenciação entre as expressões reside no fato de que, no ensino fundamental, **efetivo trabalho escolar** se refere ao trabalho desenvolvido com alunos. Dessa forma, espaços de reuniões sem a presença dos alunos não são considerados como dia letivo. No âmbito da educação infantil, o **efetivo trabalho educativo** pode acontecer sem a exigência da presença dos alunos, considerados dia letivo os períodos de reuniões coletivas (BRASIL, 2008a). Não pesa sobre esse nível da educação básica a exigência expressa na LDBEN 9.394/96: “carga horária mínima anual [...] de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar” (BRASIL, 1996) — informação fundamental para a compreensão do que é estabelecido pelo documento investigado.

A Portaria n. 181/2011 é composta por cinco artigos. O primeiro é destinado à constituição do calendário escolar, esclarecendo as denominações, horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e dia de efetivo trabalho escolar. Ao deliberar a forma como deve ser organizado o ano letivo, observa-se na Portaria a intenção de cercar os espaços de

trabalho coletivo dentro da jornada remunerada de trabalho, indicando aos professores o trabalho noturno e aos sábados.

Os documentos internacionais e locais apresentados trazem orientações voltadas à regulação do trabalho docente. Para uma compreensão mais alargada do proposto por OM, elegemos como categorias de análise: gestão por resultados, *accountability* e reconversão da função docente. Essas categorias nos permitiram apreender as causas do fenômeno investigado. No próximo tópico, pretendemos evidenciar a presença desses elementos na gestão da atividade docente e apontar as tendências à intensificação do trabalho dos professores.

### 3.3 A DOCUMENTAÇÃO INTERNACIONAL E LOCAL: PERSPECTIVA DE RECONVERSÃO DO TRABALHO DOCENTE, GESTÃO POR RESULTADOS E *ACCOUNTABILITY*

Neste tópico agrupamos documentos internacionais e locais, objetivando a comparação e análise das políticas propostas ao trabalho docente pelos OM e pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Buscamos identificar as tendências apresentadas à intensificação do trabalho docente. Procuramos analisar como se apresentam, nos documentos, as orientações relacionadas à gestão por resultados, *accountability* e reconversão da função docente e a implicação dessas proposições na intensificação do trabalho dos professores.

#### 3.3.1 Gestão por resultados

A avaliação de desempenho dos professores faz parte das proposições apresentadas pelo documento da CEPAL e da UNESCO (2005), *Investir mejor para investir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. A indicação é de que os professores devem progredir na carreira por meio dos resultados alcançados nos processos avaliativos. Defende-se um sistema de premiação diferenciado de acordo com o desempenho profissional, valorizando aqueles que obtêm os melhores resultados (CEPAL; UNESCO, 2005). O aprendizado dos estudantes é destacado como uma das variáveis mais importantes para medir o desempenho dos professores. A avaliação dos estudantes brasileiros vem acontecendo por meio da aplicação das avaliações em larga escala — estas procuram estabelecer-se também como indicador do desempenho docente.

De acordo com o documento *Avaliação de desempenho profissional*, o critério “iniciativa na inovação da prática pedagógica”

constitui um dos itens da avaliação dos professores. Prescreve que os docentes devem propor “alterações no seu processo de trabalho, [...] considerando-se os indicadores de rendimento e desempenho dos estudantes, e o compromisso com o sucesso escolar” (FLORIANÓPOLIS, 2011a, p. 13).

Conforme apontado, o rendimento dos estudantes na RME é verificado por meio da aplicação das Provas Brasil, Floripa e Provinha Brasil. Verifica-se a tentativa de condicionar o planejamento dos professores ao resultado das avaliações em larga escala.

Expressões como “monitoramento dos resultados”, “efetivar objetivos e as metas estabelecidas na prática educativa”, considerar os “indicadores de rendimento e desempenho dos estudantes”, presentes nesse documento da SME de Florianópolis, demonstram a tentativa de gestão do trabalho docente sob a ótica da iniciativa privada, com a justificativa de tornar os serviços mais eficientes.

Se comumente o mérito correspondia a fatores como assiduidade, pontualidade, incremento na formação, produção intelectual, entre outros, por certo, mesmo que não de modo exclusivo, mas, talvez, preponderante, será incorporado como critério o desempenho dos alunos nas avaliações externas. Este é o elemento novo nas políticas que começam a se delinear no Brasil (SOUSA, 2008, p. 87).

A cobrança de resultados se torna um meio pelo qual o trabalho pode ser intensificado. Impõe uma pressão externa sobre o trabalho e opera na subjetividade do trabalhador, que passa a sofrer também uma pressão interior (DAL ROSSO, 2011). O trabalho docente gerido sob a égide dos resultados também sofre processos de intensificação, uma vez que os professores tendem a empreender maior esforço para alcançar metas estabelecidas. Conseguir melhores resultados significa trabalhar mais, significa trabalhar de um novo jeito. Como afirmam Shiroma e Evangelista (2011, p. 127), “a implantação da gestão por resultados no sistema educacional tem menos a ver com questões propriamente educativas e mais com a busca de uma nova governabilidade para a educação pública unvida pela ideologia gerencialista”.

Essa nova governabilidade para a educação também se faz presente no documento *Aprendizagem para todos: investir em conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento* (BM, 2011a). A gestão de resultados assume papel relevante nas proposições do Banco. Segundo o documento, a nova estratégia centra-se

em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos. Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objetivo da aprendizagem para todos (BM, 2011a, p. 5).

O BM (2011a) aponta para a gestão da educação por meio de novas reformas no ensino, mas sem o investimento de novos recursos, como assinala: “reforma do sistema, para além dos recursos”. É clara a proposta de se considerar o desempenho das escolas e professores como critério de financiamento para a educação. A tônica do gasto eficaz dos recursos públicos continua a servir como argumento para o não investimento financeiro na educação. A questão colocada é a de gerir de maneira mais eficiente os poucos recursos disponibilizados. Economizar no custo-professor é uma das estratégias utilizadas para isso e, nesse contexto, os bônus por desempenho se tornam bons mecanismos de economia. Não é necessário garantir aos professores bons salários e planos de carreira que valorizem sua formação e tempo de serviço de uma forma que possa atingir a todos; basta trabalhar com incentivo para alguns.

Como afirmam Shiroma, Schneider e Mafra Júnior (2010, p. 11), “os discursos que defendem a ADD [avaliação de desempenho docente] justificam-na a partir da articulação de duas preocupações básicas: elevação da qualidade do ensino e redução do custo-professor”. A melhoria na educação e na “qualidade dos professores” não deve pressupor aumento nos gastos. Diante do exposto, a prescrição de políticas que levem os professores a melhorar o desempenho, a trabalharem mais, representa a solução para os problemas educacionais, pois, para os OM, um dos maiores entraves à qualidade da educação é a falta de qualificação do professor.

Compondo a estratégia dessa nova governabilidade, que objetiva controlar o trabalho docente e aumentar o desempenho dos professores, estão os prêmios para profissionais ou escolas. Políticas de premiação têm ganhado espaço em vários estados brasileiros. Segundo Pinho (2010), Bahia, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo fazem uso dos sistemas de premiação, embora estes funcionem de maneira diferenciada entre os estados<sup>35</sup>. Além de instituírem a competição entre instituições de ensino e professores, trabalham com a desmoralização daqueles cujos alunos não têm bom desempenho nas

35 Alguns estados premiam coletivamente os professores e escolas, considerando os exames nacionais, e outros atribuem compensações individuais de acordo com o desempenho numa prova. Ambos atrelam avaliação e recompensa (PINHO, 2010).

provas. Nessa situação, o professor pode ser convencido de que não está apto à profissão, colocando em questão toda sua formação e dedicação ao trabalho. O que se aponta é a tendência de os professores conduzirem o trabalho pela execução das tarefas para alcançar as metas a serem cumpridas e melhorar resultados das avaliações em larga escala. Essa política conduz ao que Shiroma, Schneider e Mafra Júnior (2010, p. 4) denominaram “professor de resultados”.

Ao analisarem a política de desempenho implantada em São Paulo na gestão de José Serra, os autores enfatizam:

Esta pretensa política de valorização das equipes escolares está inserida no projeto da nova gestão pública do Estado, que busca evitar desperdícios – o aumento salarial indiscriminado –, racionalizar a folha de pagamento – remuneração por desempenho – e, assim, monitorar a qualidade da educação [...] (SHIROMA; SCHNEIDER; MAFRA JÚNIOR, 2010, p. 8).

No Decreto n. 8.258/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010a), que trata do Prêmio Professor Nota Dez, observa-se que os critérios de premiação são descritos de forma a sensibilizar os professores a fazerem mais, objetivando o reconhecimento do trabalho desenvolvido. A ênfase no prêmio, na concorrência, envolve um dispêndio de energias física e mental do trabalhador, um esforço a mais para alcançar o resultado esperado. Nas premiações por mérito, o esforço conjunto empreendido no trabalho não é considerado; apenas alguns devem ser premiados. Essa premissa é posta pela necessidade de fazer com que os professores sejam estimulados a desenvolver seu trabalho dentro de um padrão de desempenho determinado. Esse é o efeito que se espera da política proposta. O objeto de premiação é o resultado do trabalho e premiar resultados induz ao apagamento das dificuldades enfrentadas no fazer diário. O prêmio se torna um dos meios para obter mais trabalho.

O documento da OCDE (2006), *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*, enfatiza a recompensa e atrela a mobilidade na carreira ao desempenho. Outras formas de recompensa são recomendadas: licenças, apoio para a pós-graduação, oportunidades de formação em serviço. Estas seriam mais atraentes para os professores e ajudariam a superar a pouca flexibilidade dos aumentos salariais (OCDE, 2006). O destaque vem para a preocupação com o custo-professor; a ênfase na política de “fazer mais com menos” dá o mote nas prescrições dos OM.

A proposta da OCDE (2006) consiste em atrair novos candidatos à docência e a estratégia colocada envolve gratificações e recompensas individuais, orientando o salário dos professores pela avaliação de desempenho. Nesse caso, desarticular o coletivo de professores, seja nas escolas ou nas entidades sindicais, é mais um dos efeitos das políticas que estabelecem premiações individuais, que colaboram com a diminuição dos focos de resistência em torno de reivindicações coletivas (MAUÉS, 2011; SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

Inferimos que recomendações a respeito da gestão do tempo de trabalho dos professores estão presentes nos documentos locais e internacionais. Apreende-se nos textos o enunciado da necessidade de se impor novos ritmos ao trabalho docente, procurando elevar resultados. O documento *Avaliação de desempenho profissional* expõe elementos que remetem à gestão do tempo de trabalho. O critério avaliativo “produtividade” traz considerações sobre o aproveitamento do tempo das atividades com o grupo de trabalho, assinala o comportamento participativo e argumentador do professor nesses momentos. A gestão do trabalho docente se expressa no documento por meio dos enunciados das atividades a serem realizadas, incluindo um perfil comportamental esperado do professor. Usar com “eficiência” o tempo significa produzir mais.

A tônica das orientações contidas nos documentos difundidos pelos OM recai no uso eficiente dos recursos financeiros a fim de que se minimizem os custos com a educação. Esses documentos difundem que é preciso explorar da forma mais adequada possível todos os materiais disponíveis, inclusive o professor. O atendimento a um número maior de alunos num mesmo período de tempo e a diversidade de tarefas assumidas por esses profissionais confirmam a prescrição de economia nos gastos públicos. O Estado reduz despesas com recursos como luz, água e outros materiais quando eleva o atendimento sem que isso represente melhoria na estrutura física das escolas ou nas condições de trabalho dos professores. A política de fazer mais com menos dirigida à educação também se dá por meio da elevação da carga de trabalho dos docentes.

O documento intitulado *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos* (BM, 2010), divulgado no site do MEC em 13 de dezembro de 2010, tem o propósito de indicar os avanços na educação brasileira e delinear prioridades futuras para esse setor. Também versa sobre o custo-professor. O BM afirma que o Brasil diminuiu o tamanho das turmas e forneceu aumentos salariais aos professores sem que essas medidas representassem melhores

resultados no ensino. Enfatiza a recompensa por desempenho como uma das proposições para a melhoria da “qualidade de professores” (BM, 2010, p. 6). O documento difundido pela OCDE (2006) também traz a proposição de não elevação nos gastos públicos com a educação, ao tratar dos custos da relação estudantes/professor. Assevera que a redução do número de alunos por turma pode favorecer apenas uma parcela de estudantes, porque tem um custo elevado e oferece poucos ganhos significativos na aprendizagem (OCDE, 2006).

Outra proposição apontada nos documentos de OM é a racionalização do tempo de trabalho em sala de aula. A Portaria n. 181/2011 (FLORIANÓPOLIS, 2011b), ao estabelecer critérios para a organização do calendário escolar, também propõe uma gestão do tempo de trabalho e dificulta a criação de espaços coletivos de discussão. No art. 3º do documento consta essa prescrição, enfatizando que, para cumprir o estabelecido no art. 2º, no mínimo 800 horas e 200 dias de efetivo trabalho, poderão ser programadas atividades educativas aos sábados e pontos facultativos (FLORIANÓPOLIS, 2011b).

Nesse mesmo artigo do documento é apresentado o quadro de organização do calendário escolar na RME de Florianópolis para 2012 (Quadro 7).

**Quadro 7** – Organização do calendário escolar na RME de Florianópolis para 2012

MÊS	DIA	ATIVIDADE
Fevereiro	10 e 13	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
	14	Início do Efetivo Trabalho Educativo/Escolar - Ano Letivo
	20 e 21	Carnaval
	22	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
Março	23	Feriado Municipal – Emancipação do Município
Abril	05	Atividade Suspensa conforme Decreto Municipal
	06	Feriado Nacional – Sexta-feira da Paixão de Cristo
	21	Feriado Nacional – Tiradentes
Maio	01	Feriado Nacional – Dia do Trabalho
Junho	07	Feriado Nacional – Corpus Christi
	08	Atividade suspensa conforme Decreto Municipal
Julho	13	Término do Efetivo Trabalho Educativo / 1º Semestre Letivo
	14 a 28	Férias Escolares
	30	Início do Efetivo Trabalho Educativo / 2º Semestre Letivo
Setembro	07	Feriado Nacional – Independência do Brasil
Outubro	12	Feriado Nacional – Nossa Senhora Aparecida
	15	Feriado Escolar – Dia do Professor
	28	Dia do Servidor Público
Novembro	02	Feriado Nacional – Finados
	15	Feriado Nacional – Proclamação da República
Dezembro	21	Término do Efetivo Trabalho Educativo/Escolar - Ano Letivo

Fonte: Portaria n. 181/2011 – SME/Florianópolis

O quadro permite observar que apenas os dias 10, 13, e 22<sup>36</sup> de fevereiro de 2012 são dedicados no calendário para o trabalho coletivo nas escolas. Se a exigência é de que se cumpram os dias letivos e horas mencionadas, expõe-se aos professores e diretores a necessidade de articular reuniões aos sábados e pontos facultativos. Essa é a condição apresentada ao planejamento do fazer pedagógico. Como pensar em qualidade na educação diante da restrição do tempo de planejamento que se resume em dois dias e meio para todo o ano letivo? Le Goff (2003) fala a respeito do controle por meio da regulação do tempo:

Instrumento de medida do tempo individual e coletivo (cf. *tempo/temporalidade*), o calendário é, exatamente por isso, em qualquer *sociedade*, por mais diversa que seja, um instrumento do poder religioso ou laico, e em particular do poder do *estado*. Esse permite de fato realizar, com o controle do tempo, o controle dos homens nas suas atividades econômico-sociais que, através do calendário, são ritualmente separadas no tempo (cf. *rito*) (LE GOFF, 2003, p. 477).

É o controle do tempo de trabalho dos professores que vemos consubstanciado no documento — um mecanismo que transforma o trabalho do professor num agir na urgência, imerso cada vez mais numa infinidade de cobranças e sem as condições adequadas para executá-las.

Segundo Teixeira e Leal (2009, p. 12-13), “os calendários instituídos pela ação burocrática, que impõem contornos rígidos e imutáveis, com poucas possibilidades de escolha em alguns parâmetros preestabelecidos, influenciam a experiência do tempo de quem se encontra sob sua regulação”. A gestão do tempo se configura como causa relevante da intensificação do trabalho docente num momento em que demandas variadas e em maior quantidade chegam às escolas e o trabalho desenvolvido pelo professor assume um caráter polivalente, na busca dos resultados esperados.

Contudo, há um movimento de resistência dirigido pelo SINTRASEM, que reivindica, em suas negociações coletivas, a previsão de reuniões pedagógicas dentro da jornada de trabalho e consideradas como dia de **efetivo trabalho escolar**. Evidenciamos, nos excertos

---

36 No dia 22 de fevereiro o trabalho coletivo aconteceu apenas em meio período, uma vez que no turno matutino foi feriado. Apenas dois dias (10 e 13 de fevereiro) e meio (tarde do dia 22) foram os previstos para as reuniões coletivas dentro do horário de trabalho.



extraídos das pautas de reivindicação do sindicato, a relevância que os espaços dedicados a planejamento e reuniões coletivas de trabalho assumem para os professores:

**CLÁUSULA 15ª – CALENDÁRIO ESCOLAR**

A PREFEITURA garantirá autonomia dos servidores em educação à elaboração do calendário escolar anual, mantendo as reuniões pedagógicas, bem como os conselhos de classe dentro dos 200 dias letivos, sem que se trabalhe aos sábados e no período noturno (SINTRASEM, 2008).

**CLÁUSULA 18ª – CALENDÁRIO ESCOLAR**

A Prefeitura garantirá que as reuniões pedagógicas mensais, formação, avaliação e planejamento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sejam considerados dias de efetivo trabalho educativo (SINTRASEM, 2009).

No ano de 2011 observamos novamente cláusula que reivindica a garantia de espaços para reuniões coletivas no horário de trabalho.

**CLÁUSULA 12ª – REUNIÕES PEDAGÓGICAS**

O calendário anual dos trabalhadores em educação do município de Florianópolis deverá conter no mínimo 1 (uma) reunião pedagógica mensal, em todas as unidades educativas.

§ 1º: As reuniões pedagógicas serão consideradas dia de Efetivo Trabalho Escolar, de acordo com o artigo 24, item I, da Lei N.º 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

§ 2º: A SME garantirá, no mínimo, 5 (cinco) dias de planejamento, no início do ano letivo, nas unidades educacionais, sendo estes considerados DETE [dias de efetivo trabalho escolar/educativo] (SINTRASEM, 2011).

A regulação esboçada por meio da Portaria n. 181/2011 (FLORIANÓPOLIS, 2011b) pretende cercear o tempo de trabalho coletivo dos professores. A falta desse tempo tem se apresentado com certa gravidade no ensino fundamental da RME de Florianópolis — fato evidenciado nas reivindicações feitas pelo Sindicato. O trabalho aos sábados e à noite é mencionado nos excertos, dando uma dimensão de como a rotina dos professores é organizada, caracterizando a

intemporalidade do trabalho docente. O trabalho é remetido para além da jornada de oito horas diárias e invade os finais de semana. Borsoi (2011, p. 122), ao se reportar ao trabalho precarizado e degradado, assinala que “fadiga e exaustão são sintomas que podem revelar o sofrimento de um trabalhador cujo corpo fragilizou-se pela disciplina do cronômetro, na eterna correria contra o tempo”.

A respeito da gestão do tempo, Hargreaves (1998, p. 126) afirma que

os administradores têm maior poder para fazer com que suas perspectivas temporais prevaleçam. Com efeito, podem incrustar tão firmemente as suas perspectivas e procedimentos temporais nas estruturas e rotinas administrativas atuais que o tempo administrativo [...] acaba por ser encarado como a única forma razoável e racional de organizar o tempo.

A gestão do tempo se materializa como ferramenta capciosa nas mãos da administração pública sob a lógica gerencialista. Dal Rosso (2008, p. 191) ressalta que “nos dias de hoje [...] o controle dos tempos e movimentos continua sendo um mecanismo eficaz de produzir mais resultados [...]”. O gerenciamento do tempo é essencial ao capitalismo. No setor produtivo, é o tempo de trabalho excedente a fonte da mais-valia absoluta. Esse gerenciamento do trabalho docente também é fundamental. O atendimento de um número cada vez maior de alunos, associado a mecanismos que visam à circulação do fluxo, como, por exemplo, a progressão automática ou continuada e o trabalho apoiado apenas em um currículo básico, opera como forma de fazer com que os professores forneçam conhecimento escolar básico a um maior contingente de alunos num mesmo espaço de tempo. Assim, barateia-se o custo do serviço educacional.

A produção da escola relevante ao capital se concentra ainda na preparação da força de trabalho. É nesse sentido que o BM igualmente advoga o uso eficiente do tempo. O documento do BM para o Brasil (BM, 2010) acentua que os professores brasileiros dedicam muito tempo em sala de aula com atividades rotineiras, chamadas, dever de casa e que os estudantes passam boa parte do tempo desocupados. Diante da situação, a proposta é oferecer, aos professores, programas de formação audiovisuais que visem ensinar técnicas que aprimorem o uso do tempo em sala de aula. Em que pese o fato de que o professor na escola pública não produza mais-valia, é importante ressaltar o que assinala Thompson (2005, p. 298): “Na sociedade capitalista madura, todo o tempo deve ser

consumido, negociado, *utilizado*; é uma ofensa que a força de trabalho meramente ‘passe o tempo’”. Segundo Bomfim (2012), os padrões utilizados para mensurar o uso eficiente do tempo em sala de aula pelo BM foram guiados por comparações com modelos da OCDE.

Tais padrões preconizam que o professor gaste, pelo menos, 85% do tempo de aula com instrução propriamente dita, até 15% na administração da sala de aula e nenhum tempo em atividades consideradas improdutivas, entre as quais, as interações denominadas não acadêmicas (BOMFIM, 2012, p. 20).

A racionalização do tempo do professor é central nas proposições dos OM. É imperativo disciplinar o trabalho docente. É preciso considerar que “atividades periféricas ao ato educativo, preparatórias a ele ou dele consequentes podem sofrer injunções que envolvam velocidade e ritmo” (DAL ROSSO, 2008, p. 117). Como apontaremos na seção quatro, os docentes demonstram que há uma aceleração do ritmo de trabalho em decorrência do aumento de tarefas a serem desenvolvidas num mesmo espaço de tempo ou até diante da diminuição deste. A tentativa dos OM e do Estado de impor ritmo e velocidade ao trabalho do professor tem como um dos objetivos estabelecer maior controle sobre esse profissional.

A gestão do tempo não incide unicamente sobre o trabalho do professor, mas também sobre o ritmo imposto aos alunos. Como afirma Thompson (2005, p. 292), a escola é uma das instituições que pode ser usada para inculcar o “uso-econômico-do-tempo”. O autor nos mostra que, ao longo da história, o tempo foi utilizado como disciplinador do trabalho. Mas aponta as contradições desse disciplinamento diante da resistência dos trabalhadores à exploração e da relevância que os elementos culturais da organização da vida impõem a essa disciplina (THOMPSON, 2005). A gestão do tempo é de fato parte significativa do controle sobre o trabalho, em que pese a atuação do fordismo/taylorismo, mas vai de encontro às vontades e necessidades dos homens.

A Portaria n. 181/2011 tem por objetivo a organização do calendário escolar, regulando o tempo destinado ao trabalho dos professores. Interpreta como “dia de efetivo trabalho escolar” no ensino fundamental apenas aquele que envolve a participação dos alunos. Esse é, com certeza, extremamente relevante, mas diante da sonegação do tempo adequado para a reflexão coletiva acerca dos problemas da escola, do planejamento conjunto, o trabalho desenvolvido na sala de aula

pode ficar comprometido. Acentua-se a relação entre gestão do tempo e intensificação do trabalho docente na medida em que o planejamento coletivo e reuniões pedagógicas e administrativas devem ser realizados fora da jornada diária, o que acarreta sobrecarga de trabalho.

Hargreaves (1998), ao pesquisar o tempo de planejamento dos professores no Canadá, assinala que eles julgam essencial o tempo de preparação das aulas. Quando este é escasso, constitui-se como característico da intensificação do trabalho docente.

A conquista de tempo adequado para o planejamento, para o pensar coletivo da escola, faz-se urgente e relevante para a minimização dos processos de intensificação do trabalho. Nesse contexto, é fundamental ressaltar a aprovação da Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008b), que regulamenta o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. O parágrafo 4º do artigo 2º da Lei versa sobre a jornada de trabalho: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008b). O restante, 1/3 da jornada, deverá ser destinado à hora-atividade dos professores, quando eles poderão se dedicar ao planejamento e demais atividades necessárias à prática docente.

Inferimos que a gestão do tempo de trabalho dos professores também está em disputa. A tentativa colocada é a da condução do trabalho docente sob a lógica da produtividade. Nesse caso, parece que os gestores municipais concebem as reuniões coletivas como tempo de não trabalho. Moraes (2003, p. 155) afirma que “a prática desprovida de reflexão parece responder bem às atuais demandas, além de se mostrar pragmaticamente mais eficaz”. Contudo, mesmo diante das mais variadas formas de gerenciamento do tempo, os professores procuram imprimir em suas práticas o ritmo que tenha como fator relevante as necessidades de aprendizagem dos alunos. Em algumas escolas observamos a tentativa de oportunizar espaços de discussão coletiva, conforme apontaremos na próxima seção.

A determinação de como o professor deve aproveitar o tempo de trabalho está relacionada à eliminação dos tempos ociosos. Dal Rosso (2008, p. 131) enfatiza a necessidade de se considerar que “serviços expressam resultados e não produtos”.

A cobrança por resultados pode ser entendida num sentido mais subjetivo. Cobrar resultados impõe uma pressão interior ou exterior sobre o trabalhador. Aparece assim igualmente como meio ou forma de intensificação e não apenas

como fim ou objetivo almejado (DAL ROSSO, 2008, p. 131).

É importante considerar que as políticas implantadas procuram mobilizar a subjetividade dos professores, impulsioná-los a fazer mais. Nessa perspectiva, a gestão do tempo de trabalho é importante para a elevação de resultados; é uma forma de obtenção de mais trabalho. O Estado tem direcionado acréscimo de trabalho aos professores, tentando compensar a falta de investimentos na educação. Conforme apontam as orientações difundidas pelos OM, os resultados precisam ser melhorados; todavia, não podem representar elevação dos gastos. Sem investimentos financeiros e com o atendimento a mais alunos, é o professor que absorve a variedade de exigências colocadas às escolas. Em suma, a máxima “educação para todos” conta com a força de trabalho docente como um dos recursos disponibilizados para sua efetivação, o que acarreta intensificação do trabalho dos professores em consequência da sonegação de condições de trabalho adequadas e das exigências apresentadas.

A contenção de custos na educação envolve uma série de medidas que afetam o trabalho docente e repercutem na intensificação do trabalho do professor, principalmente quando atreladas a recompensas salariais. Para os professores, atingir os resultados pode significar uma questão de sobrevivência por conta da “melhoria” salarial ou pela manutenção do emprego.

Acompanhando a “nova gestão” da educação, com ênfase nos resultados e na contenção de gastos, a política de prestação de contas e responsabilização (*accountability*) vem assumindo espaços como forma de gerenciar não só a escola, mas o trabalho docente.

### 3.3.2 *Accountability*

Antes de empreender a análise da aplicação da política de *accountability* nos documentos investigados é necessário esclarecer como essa política se relaciona com as avaliações em larga escala adotadas no Brasil.

Afonso (2009a, p. 13) associa o conceito de *accountability* a três dimensões: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Segundo o autor, prestação de contas pode ser definida como “obrigação ou dever de dar respostas”. A responsabilização, além de se referir à

imputação de responsabilidades e à imposição de sanções negativas, [tem a ver com] a assunção autônoma de responsabilidade pelos actos praticados;

a persuasão; o reconhecimento informal do mérito; a avocação de normas de códigos deontológicos; a atribuição de recompensas materiais ou simbólicas, ou outras formas legítimas de (indução de) responsabilização (AFONSO, 2009b, p. 59).

Portanto, a responsabilização está, para além da avaliação de terceiros, naquilo que é inculcado de maneira sutil nos professores, que induz o professor a fazer. É possível estabelecer analogia com preceitos éticos e a ideia do profissionalismo. A terceira dimensão do conceito de *accountability* é a avaliação, que implica “produzir juízos de valor sobre uma determinada realidade ou situação” (AFONSO, 2009b, p. 59).

O documento *Estratégia 2020 para a educação* (BM, 2011a) assinala que a nova estratégia do setor “implica em reforma das relações de responsabilização entre os vários atores e participantes no sistema educacional [...]”. Menciona a criação de uma base de conhecimentos sobre os resultados da educação nos países e aborda a criação do sistema *Systems Approach for Better Education Results (SABER)* — traduzido para o português significa Abordagem de Sistemas para Melhores Resultados Educacionais —, citado no documento e assim definido pelo BM (2011c):

[...] é uma iniciativa que ajuda os países sistematicamente a examinar e fortalecer o desempenho de seus sistemas educacionais para alcançar a aprendizagem para todos. O Banco Mundial está trabalhando com parceiros de todo o mundo para desenvolver ferramentas de diagnóstico, políticas de educação de referência de acordo com dados baseados em padrões globais e as melhores práticas. Ao alavancar o conhecimento global, SABER preenche uma lacuna na disponibilidade de dados de política, informação e conhecimento sobre o que é mais importante para melhorar a qualidade da educação.

Essa base de conhecimentos apresenta ferramentas de diagnóstico das políticas para a educação desenvolvidas nos mais diversos países. Um dos itens a serem avaliados é “autonomia da escola e *accountability*”, que reforça a importância dos sistemas avaliativos e salienta:

No processo os pais tornam-se **clientes** do sistema de ensino e parceiros na gestão da educação na escola. O resultado é uma escola mais **eficiente**, em

que a gestão escolar é mais propícia para a **melhoria da qualidade e da dedicação de seus professores** [...]. O papel das avaliações escolares na gestão da escola é muito importante, uma vez que permitem às escolas **prestar contas** à comunidade e para todos os intervenientes na educação e permitem os pais e a sociedade **pedir contas** (BM, 2011b, sem grifos no original).

A escola é um dos focos das políticas apresentadas pelo BM. O item “autonomia da escola e *accountability*” propõe avaliar se há autonomia da direção escolar para gerenciar o orçamento e para arrecadar fundos, além das verbas recebidas dos governos; se a escola tem autoridade para contratar, demitir e definir salários dos professores; se os conselhos das escolas fiscalizam as finanças e têm autoridade para a contratação de auditorias internas e externas; se estas realizam avaliações de seu desempenho e dos alunos; se os resultados são utilizados para a tomada de decisões pedagógicas e administrativas e se são informados aos pais (BM, 2011b).

Ao analisar as políticas do BM no período de 2008 a 2011, Bomfim (2012, p. 1) aponta a prestação de contas e o desempenho como desafios elencados pelo Banco para a educação brasileira.

Na política educacional brasileira pode-se visualizar a instalação de mecanismos de *accountability*, principalmente relacionados ao uso dos resultados das avaliações em larga escala. A esse respeito, destacam-se as afirmações Fernandes<sup>37</sup> e Gremaud (2009). Ao apresentarem a estrutura do texto *Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas*, os autores deixam claro que há na introdução da Prova Brasil e na divulgação dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a incorporação dos objetivos de *accountability*.

As avaliações constituem-se em um dos pilares de toda política educacional do Ministério da Educação por meio do plano de metas do Compromisso Todos pela Educação, cujo objetivo é atingir, até 2021, o padrão de qualidade dos países desenvolvidos. [...] Enfim o plano de metas Compromisso Todos pela Educação é um sistema de *accountability*

---

37 Reynaldo Fernandes foi presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) de outubro de 2005 a dezembro de 2009.

compatível com o federalismo existente no país (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 17-18).

O excerto confirma a ênfase nas avaliações em larga escala como um sistema de responsabilização e prestação de contas do desempenho dos professores. Torna-se manifesto que o resultado do desempenho dos alunos é, em suma, a avaliação do trabalho do professor. Um dos efeitos dos discursos e práticas voltadas à responsabilização é levar os professores a assumirem mais tarefas, a trabalharem mais e de outra forma.

Os programas de *accountability* parecem estar apenas iniciando no Brasil ou, como ressalta Afonso (2009b), estamos diante de “formas parcelares de *accountability*”, o que nos leva a deduzir que na SME de Florianópolis também estão se consubstanciando os princípios de prestação de contas e responsabilização em consequência da relevância que as avaliações em larga escala assumem.

O documento *Investir mejor para investir más* (CEPAL; UNESCO, 2005, p. 94) enfatiza que “*en general no hay un sistema que incentive a los docentes, que premie a los mejores, y que obligue a rendir cuentas a quienes no cumple con su responsabilidad*”. Mesmo demonstrando preocupação com os níveis salariais dos professores, a previsão não é de um investimento financeiro considerável nas condições de trabalho e nos salários. O proposto por esse organismo multilateral é a ascensão pelo mérito: merece mais quem trabalha mais e melhor. Os incentivos previstos para os professores também podem estar relacionados a outros componentes — assistência à saúde, seguro de vida, pensão ou capacitação dos professores, computadores para os alunos — que, segundo a CEPAL e a UNESCO (2005), não são tão custosos financeiramente. Reafirma-se, assim, a política de contenção de gastos na educação.

O que se vê consubstanciado no Brasil é o destaque concedido ao IDEB, inspirado nos índices expostos pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>38</sup> da OCDE. O desempenho dos professores é “mensurado”, considerando os resultados das avaliações externas, ainda que a proposição seja apenas a divulgação dos resultados sem um atrelamento a sistemas meritocráticos. O IDEB fomenta a avaliação da

---

38 “O PISA é uma iniciativa da OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico que, desde o ano de 1997, avalia não só os países membros, mas alguns convidados. Da América Latina fazem parte, além do Brasil, o Uruguai, a Argentina, o Chile e a Colômbia. Professa como seu objetivo, a avaliação de como as escolas estão preparando os jovens para os desafios do futuro e tem como público-alvo jovens de 15 anos de idade” (ZANARDINI, 2008, p. 150-151).



população sobre o trabalho do professor sem levar em conta outros fatores que interferem no desempenho dos alunos. Os índices divulgados pelo Estado demonstram a necessidade de qualificar a educação, mas ocultam deliberadamente as precárias condições de trabalho, o baixo investimento financeiro na educação pública, as desigualdades socioeconômicas.

A análise do Decreto n. 8.258/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010a), que trata do Prêmio Professor Nota Dez, também traz elementos dessa política de *accountability*. Ao se inscreverem para concorrer ao Prêmio, os professores colocam seu trabalho sob avaliação. Em suma, é o desempenho do professor, o resultado do seu trabalho, que é objeto de julgamento, submetido à comparação, a juízos de valor. Em certa medida, o professor presta contas de seu trabalho. Iniciativas de premiação trazem consequências, a princípio, simbólicas ao trabalho docente. Não se premiam todos, mas o trabalho premiado se torna referência. Ao se estabelecerem como “naturais”, essas políticas podem alterar a estrutura do trabalho docente ao instituir novos direcionamentos e performances ao ato educativo.

O BM, a CEPAL, a UNESCO e a OCDE tentam estabelecer uma política de *accountability*, enfatizando a lógica do mercado na educação, a minimização dos custos, os pais tomados como **clientes** e os diretores de escolas como responsáveis pela gestão dos professores e dos resultados. Para o BM (2011c), “através do aprofundamento da autonomia das unidades de ensino e da prestação de contas, as escolas podem redefinir sua estrutura de incentivos para criar melhores condições para aprender e ensinar”. Para a OCDE (2006, p. 128), a elaboração de políticas que visem à responsabilização dos professores também é importante:

Há grande demanda para que os professores atualizem constantemente seus conhecimentos e suas habilidades, devido à introdução de novos currículos, a mudanças nas características e nas necessidades de aprendizagem dos estudantes, a novas pesquisas sobre ensino e aprendizagem e à maior pressão pela responsabilização de professores e pelo desempenho das escolas.

Há nos documentos um conjunto de diretrizes que indica tendência a ampliar o trabalho dos professores, readequar sua prática. Tais proposições podem ser visualizadas no indicativo de orientar a prática com base no desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, secundarizando os conteúdos. Nas orientações estabelecidas pelos OM, o trabalho docente é permeado por regulações, resultados, prestação de contas, pretendendo-se a sua reestruturação e da carreira.

Com o argumento da atualização e adequação às novas demandas, os OM apontam para a reconversão do trabalho docente. É sobre esse ponto que expomos nossa próxima análise.

### 3.3.3 Reconversão do trabalho docente

A proposição de um perfil de professor está presente no documento *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (OCDE, 2006). A construção desse perfil de “professor eficaz”, justificada no documento pelas mudanças econômicas e sociais, dá-se em meio a maiores exigências, conforme destacado no item “Os papéis dos professores estão mudando”. É ressaltado que

espera-se que os professores desempenhem papéis muito mais amplos, levando em conta o desenvolvimento individual de crianças e de jovens, o gerenciamento de processos de aprendizagem na sala de aula, o desenvolvimento integral de cada escola como ‘comunidade de aprendizagem’ e as relações com a comunidade local e com o resto do mundo (OCDE, 2006, p. 101).

A expressão “desempenhem papéis muitos mais amplos” é bastante imprecisa com relação às funções do professor. A este são atribuídas as mais variadas tarefas, mas o excerto apresentado não aponta claramente o que se espera do professor. O que se deixa claro é que sua função extrapola o ensino. De forma vaga, o “professor eficaz”<sup>39</sup> é definido no documento como pessoa competente em diversas áreas (OCDE, 2006, p. 104).

Atribuições gerenciais vêm sendo introduzidas nas escolas e muitas vezes se constituem em sobrecarga de trabalho e responsabilização dos professores pela quantidade de tarefas a serem cumpridas. O documento de autoria da OCDE (2006) acentua que as funções dos professores foram ampliadas. As exigências elencadas pela OCDE (2006) para os professores se coadunam com a proposição da CEPAL e da UNESCO (2005) que, ao abordarem o desenvolvimento profissional, afirmam que a formação inicial e a formação em serviço devem garantir a aprendizagem ao longo de toda a vida docente e que sejam incorporadas experiências que existam em outros países (CEPAL; UNESCO, 2005).

39 Para uma análise crítica do conceito “professor eficaz”, ver: SANTOS, Fabiano Antonio. O plano de desenvolvimento da escola e a produção do consentimento ativo. 2012. 235 p. Tese (Doutorado) –Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

O prescrito ao professor é a constante busca pela atualização, inovação, como meio de alcançar um bom desempenho. O professor é visto como um profissional em contínua formação, como uma construção sempre inacabada.

Segundo Rodrigues (2009, p. 12), “a expressão educação ao longo da vida se vincula à ideia do ‘novo’”. Sua divulgação na década de 1990 reafirmava as críticas aos sistemas educacionais diante da nova realidade do mundo tecnológico e do trabalho. Compatibilizava-se com prerrogativas neoliberais na reforma do Estado e da educação. Nesse contexto de inadequação da educação, o professor também está inadequado e por isso se imputa a ele o peso da capacitação constante e interminável; ele se torna o responsável pela sua formação que deve ser ao “longo da vida”.

No documento da Prefeitura de Florianópolis, intitulado *Cargos e atribuições: professor do ensino fundamental*, observa-se que, além das atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e à gestão da escola, consta o seguinte item: “Realizar outras atividades correlatas à função” (FLORIANÓPOLIS, 2012a). Deparamo-nos novamente com a amplitude do discurso que remete à inconstância e à indefinição das atividades que o professor deve exercer. Essa amplitude na descrição das tarefas do professor também está presente no artigo 13 da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996): “Os docentes incumbir-se-ão [de] zelar pela aprendizagem dos alunos”. Tal prescrição pode envolver uma variedade de procedimentos que podem situar-se entre as questões pedagógicas e de assistência às famílias. Essas novas atribuições dirigidas aos professores, somadas ao que é próprio da profissão, resultam na intensificação do trabalho docente.

Segundo a OCDE (2006), ficam a cargo do “professor eficaz” as mais diversificadas atribuições. Apresentadas no documento em tom prescritivo, correspondem à “responsabilidade ampliada de professores”. Conforme analisamos, as funções docentes aparecem de forma alargada. Destaca-se a exigência de que os professores se munam de novas técnicas acerca do gerenciamento dos conflitos, de habilidades organizacionais e de comunicação em/com diferentes ambientes, escolas e países para estabelecer parcerias com agências da comunidade. Entendemos que as responsabilidades ampliadas, expostas pela OCDE, somam-se às atribuições existentes e que, se efetivadas, resultariam na intensificação do trabalho dos professores.

Os critérios presentes no documento *Avaliação de desempenho profissional* e os requisitos contidos no Decreto n. 8.258/2010 também nos permitiram analisar orientações direcionadas à função docente.

Esses documentos utilizam expressões como: “atuaram com excelência”, “efetivando objetivos e metas estabelecidas na prática educativa”, “monitoramento de resultados”, “considerando-se os indicadores de rendimento e desempenho dos estudantes”, que demonstram a tentativa — pautada na lógica gerencial na educação — de orientar o trabalho docente pelos resultados.

O perfil do professor difundido pela OCDE e pela SME de Florianópolis é o de um profissional polivalente, capaz de “realizar diversos serviços ao mesmo tempo, o que significa essencialmente realizar mais trabalho dentro da mesma duração da jornada” (DAL ROSSO, 2008, p. 123). Ele precisa atender os alunos e a escola em todas as suas deficiências, e também ser um *expert* nos mais variados assuntos. Necessita ter o domínio das técnicas de trabalho, do gerenciamento de conflitos, do atendimento aos pais e da participação na gestão da escola, ou seja, está cercado por “tarefismos”. O trabalho do professor passa a incorporar mais atividades à sua rotina. As atribuições administrativas e burocráticas são associadas às atividades docentes, o que tende a resultar em intensificação do trabalho ao somarem-se a outras tarefas.

O documento da OCDE dissemina pretensões acerca da docência e indica:

Diversos países têm constatado que os perfis dos professores são mecanismos muito úteis para a compreensão das expectativas com relação ao que os sistemas de educação de professores e o desenvolvimento final devem visar. [...] Uma declaração mais sucinta do que se espera que os professores sejam capazes de fazer em etapas cruciais de suas carreiras tanto pode refletir a **nova profissão docente** ‘enriquecida’ como pode comunicar os papéis e as responsabilidades de diferentes atores envolvidos na formação e no apoio a professores (OCDE, 2006, p. 119, sem grifos no original).

A expressão “nova profissão docente” denota novas incumbências para os professores. Tornar a docência uma profissão competitiva é um dos motes do documento. Com o argumento de ser uma profissão estagnada, é disseminada a lógica da competitividade, da eficiência. Difundem-se princípios para a reconversão do trabalho do professor.

Os textos apresentados por CEPAL e UNESCO (2005), OCDE (2006) e BM (2011a) indicam diretrizes para a carreira docente, centrando-

se na formação inicial, formação em serviço, valorização na carreira, avaliação por desempenho, política salarial por meio de premiações, protagonismo docente<sup>40</sup>.

A profissão docente é foco da política dos OM, sustentada por uma argumentação pautada na formação e no perfil do professor e que insinua a tentativa de redimensionar a carreira e a identidade dos professores. Propõe-se uma nova “(con)formação” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003) dos professores a novas demandas e atribuições, um professor que se responsabilize pela sua constante atualização. Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 47) asseveram que “tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado”. A esse respeito, Lawn (2000, p. 70) acentua que “a gestão da identidade dos docentes torna-se estratégia nas mãos dos governos para que possam gerenciar as mudanças, as identidades constituem-se como terreno de manobra do Estado”. É nesse sentido que vemos operar os discursos proferidos pela mídia e pelos governos, evidenciando o fracasso na educação e culpabilizando os professores — o que pode levá-los a uma busca constante pelo aperfeiçoamento —, introjetando nos sujeitos a culpa e a necessidade de readequar suas práticas.

O anúncio do professor eficaz, competitivo, profissional, avaliado segundo sua produtividade, opera no sentido de desvinculá-lo de qualquer identidade de classe. Procura exaltar competências individuais, amparado na ideia de profissionalismo; influencia o professor a abandonar as reivindicações coletivas. Além disso, tenta desviar o professor da aproximação ideológica com a classe trabalhadora, ou seja, da identificação como trabalhador “pela luta por direitos”, como aponta Ferreira (2006, p. 239).

Importa considerar que documentos do BM afirmam que “a carreira docente transformou-se em profissão de baixa valorização, incapaz de atrair os candidatos de alto rendimento acadêmico no ensino médio” e que “os futuros professores brasileiros [são] recrutados do terço inferior dos estudantes” (BOMFIM, 2012, p. 19). Por isso o Banco argumenta que a melhoria da qualidade dos professores dependerá do “recrutamento de estudantes de mais alta capacidade” (BM, 2010, p. 6). Nota-se que, na visão do BM, a desqualificação dos professores é resultante de sua origem de classe e que docentes de alta capacidade só podem ser recrutados nas camadas mais abastadas da sociedade.

---

40 De acordo com Alves (2012, p. 10), o protagonismo “subjaz a determinadas habilidades – reflexão sobre a prática, inovação, cooperação – e carrega a promessa de melhorar a aprendizagem dos alunos”.

Lawn (2000, p. 71) afirma que “a tentativa de alterar a identidade do professor é um sinal de pânico no controle da educação, ou o sinal da sua reestruturação”.

As análises realizadas da documentação apontam para a seguinte hipótese: há uma tentativa de vincular cada vez mais o trabalho dos professores e da educação à assistência social e à lógica da gerência empresarial guiada por resultados e produtividade — fato que não deixa de demonstrar o esforço empreendido pelo Estado e pelo capital na tentativa de conduzir os professores a salvaguardar seus interesses. O discurso do fracasso na educação e da conveniência da mudança no papel do professor é assim manifestado pela OCDE:

[...] **os papéis dos professores estão mudando**, e esses profissionais precisam de novas habilidades para atender as necessidades de populações de estudantes mais diversificadas e trabalhar de maneira eficaz com novos tipos de equipes nas escolas e em outras organizações (OCDE, 2006, p. 3, sem grifos no original).

Segundo a OCDE (2006), são as “profundas demandas sociais e econômicas” que têm repercutido nas políticas elaboradas para os professores nos últimos anos. É ressaltada a necessidade de outro professor que seja capaz de acompanhar as mudanças; sendo assim, “a profissão docente [...] deve passar por **profunda adaptação**, para que possa atuar de maneira construtiva em meio a uma sociedade em rápida transformação [social e econômica], cuja confiança deve ser conquistada” (OCDE, 2006, p. 29, sem grifos no original). O discurso da adequação do professor a um “novo papel”, criado pelos OM e orientado pelas necessidades de adaptação ao modo de produção, é o que vimos difundido no documento que carrega a proposição da inevitabilidade da mudança no perfil do professor. Essa orientação procura “reconverter” (EVANGELISTA, 2006) o professor, transformando-o em mero executor da política, viabilizando consensos, atribuindo-lhe mais trabalho.

Reconvertê-lo significa, entre outros sentidos, reformar os projetos de formação docente e as agências de formação. Em síntese, se pretende atingir as forças intelectuais e políticas determinantes da “alma do professor” e da formação do professor no Brasil – e do pedagogo – instando-o a uma reconversão de seus “espaços”,

“funções” e “mente” (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 14).

A disputa pela “alma do professorado” (EVANGELISTA, 2006) está colocada. Pode-se constatar, no arcabouço do documento, uma estratégia que busca o consenso dos gestores e professores em torno das diretrizes propostas.

As proposições presentes na documentação internacional analisada também são apontadas pelos documentos locais. No texto de *Avaliação de desempenho profissional* (FLORIANÓPOLIS, 2011a), observam-se orientações voltadas à reconversão do trabalho docente na medida em que se assentam em princípios de produtividade e eficiência, critérios avaliativos típicos da iniciativa privada. Cabe destacar o excerto que expõe a pretensão da SME ao realizar a avaliação de desempenho:

[...] pretendemos, com a Avaliação de Desempenho Profissional, constituir um processo permanente de participação coletiva de análise e **transformação do espaço educativo-pedagógico e dos sujeitos nele envolvidos, condizente com as novas demandas sociais e educativas de nosso tempo e lugar históricos** (FLORIANÓPOLIS, 2011a, p. 9, sem grifos no original).

Transformar a prática educativa e os sujeitos é uma tentativa de reverter o papel do professor, submetê-lo a novas exigências, colocá-lo diante de mecanismos de controle, como a avaliação de desempenho, e propor alterações no seu trabalho. Reverte-se o trabalho dos professores na medida em que se definem as demandas sociais conforme a demanda do mercado. O cumprimento de metas é ponto relevante para o direcionamento e controle do trabalho docente. As tarefas propostas aos docentes muitas vezes exigem deles o enfrentamento de situações que estão além de sua formação e de suas possibilidades.

Verifica-se no documento um alargamento da função docente (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; MALANCHEN; VIEIRA, 2006; RODRIGUES, 2008), o que leva os professores a assumirem crescentes responsabilidades. As exigências colocadas a esses profissionais envolvem o engajamento com grupos comunitários, associações, organizações não governamentais, além de atualização quanto às diversas leis na área da educação.

O documento apresenta uma prática docente formatada com prescrições de como o professor deve agir e o acúmulo de tarefas

resulta na secundarização do que é fundamental o processo de ensino e aprendizagem. Também indica o atrelamento do trabalho dos professores às avaliações em larga escala. Os planejamentos dos conteúdos a serem trabalhados devem estar relacionados aos avaliados nas provas. A esse respeito, Pino, Vieira e Hypolito (2009) alertam:

O professorado das escolas públicas se vê envolvido nessa rede por meio de discursos dirigidos às subjetividades docentes. Num primeiro momento, os problemas de desempenho dos estudantes são diretamente relacionados à má formação do professorado. Subliminarmente (ou nem tanto), os docentes sofrem uma crítica que lhes acusa de acomodação e de não atender aos apelos e ao ‘esforço’ do governo, que busca uma educação de qualidade. Cabe então ao professor, por conta própria e por livre decisão, fazer a sua parte: ser competente (PINO; VIEIRA, HYPOLITO, 2009, p. 119).

Há uma tentativa de reverter o docente, atribuindo-lhe novos valores, criando novos estereótipos sobre a imagem do professor, novas tarefas e outros ritmos de trabalho. Um novo trabalhador necessita ser formado por um professor renovado. Nesse sentido, professores são de extrema relevância para os projetos da classe dominante. É necessário, todavia, dar-lhes outro perfil. É nesse contexto que parâmetros de produtividade e eficiência passam a ganhar espaço no trabalho docente. Evangelista e Shiroma (2007, p. 537) assinalam que há um “controle político-ideológico sobre o magistério que envolve sua formação e atuação profissional”. As autoras afirmam que, no discurso propalado pelo empresariado e pelo Estado, evidencia-se a preocupação de que isso não represente elevação nos gastos públicos.

É preciso difundir uma concepção de gestão que convença a escola e seus profissionais de que eficiência, eficácia e produtividade são valores necessários à qualidade de seu trabalho, mas sem que isso implique em aumento no *quantum* destinado ao financiamento da Educação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 538).

Parâmetros como produtividade, eficiência e eficácia são enfatizados no documento *Avaliação de desempenho profissional*. Inferimos que a SME de Florianópolis, ao destacar tais elementos, busca



introduzir o documento como marco regulatório do trabalho docente. Pretende operar alterações no papel do professor e na sua prática, prescrevendo mais atribuições aos professores.

Essa mescla de administração do público a partir dos princípios da iniciativa privada tem influenciado sobremaneira o trabalho dos professores e a organização das escolas. Krawczyk (1999, p. 118), baseando-se nas ideias de Mezomo, adverte que

o estreito vínculo entre os objetivos escolares e a produtividade empresarial faz com que a escola se assemelhe à empresa: os fatores do processo educativo são vistos como insumos, e a eficiência e as taxas de retorno, como critérios fundamentais de decisão. O processo educativo e a tarefa do professor submetem-se cada vez mais à lógica de produção material e de competição do mercado.

Como consequência, pode-se ter o que Mancebo (2010) entende por condução da subjetividade<sup>41</sup> do professor para o centro do processo de trabalho, causando sofrimento e aprofundando o individualismo. A autora alerta para o fato de que nas escolas pode ser gerada uma “sociedade da urgência”, forçando a aceleração no desempenho das atividades.

Outro documento que procura prescrever um novo perfil docente é o Decreto n. 8.258/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010a), que destaca critérios para premiação, conotando apelo a uma prática docente de excelência, criativa, inovadora e individualizada. Centra a iniciativa e a “vontade” do professor como capazes de promover melhorias na “qualidade da educação”. O documento assinala o interesse em destacar a instituição por meio do fazer do professor — uma proposição do gerencialismo voltada para “vestir a camisa da empresa”. Observa-se que, no discurso que coloca o professor como colaborador para fortalecer e engrandecer a instituição, fazendo-o sentir-se parte integrante desta, há a intenção de incutir a ideia de valorização.

A instauração da meritocracia e da competitividade trata de estabelecer a seleção entre os “maus” e os “bons” professores,

---

41 A perspectiva de subjetividade demarcada neste trabalho se baseia nas formulações de Mancebo (2010), que considera ser ela constituída não apenas de forma estritamente psicológica, ou individual, mas na materialidade histórica, forjada nas relações sociais travadas na sociedade capitalista, mas também mediada pelos sujeitos individuais e coletivos. Para Alves (2011), busca-se “capturar” a subjetividade do trabalhador com vistas a mobilizar as motivações, os desejos, os saberes.

classificar os que se “empenham” em melhorar a educação e os que “não estão comprometidos” com a causa. Procura instalar a lógica do fracasso e da excelência. Com o argumento de valorizar os “bons” profissionais, a premiação é instituída. Somente alguns merecem ser premiados, mas mesmo assim se cria a ilusão de valorização de todos os professores.

Esse tipo de prática favorece a comparação e a culpabilização dos professores, que buscam fazer mais, alcançar melhores resultados (HARGREAVES, 1998). O núcleo da proposição meritocrática comporta a avaliação sobre o trabalho desenvolvido. O prêmio tem o papel de dar visibilidade à *performance*. Há uma tentativa de orientar práticas, servir como demonstração para afirmar que se pode fazer mais, mesmo diante de condições precárias de trabalho. Premiações conduzem a pensar que os problemas da educação devem ser centrados no desempenho individual e que, portanto, são passíveis de resoluções também individualizadas. Tudo passa a ser uma questão de esforço.

No Decreto n. 8.258/2010, o trabalho docente aparece de forma multifacetada, protegida pela aura do profissionalismo, da dedicação, da competência. Essas ideologias são difundidas com o propósito de regular, direcionar, reconverter a prática docente. Dessa maneira, procura-se fazer com que os professores incorporem ao seu trabalho diário a resolução dos problemas da gestão e dos conflitos emocionais e sociais dos alunos, o imperativo da atualização “ao longo da vida”, sob o argumento de que essas atribuições são próprias da profissão.

A Portaria n. 181/2011 (FLORIANÓPOLIS, 2011b) também apresenta elementos para a reconversão docente. Além da gestão do tempo dos professores, há a pretensão de inibir a participação destes nos movimentos reivindicatórios da categoria, haja vista o disposto nesse documento: “O Dia de Efetivo Trabalho Educativo/Escolar planejado e não executado deverá ser compensado, mediante proposta pedagógica previamente aprovada pela respectiva Diretoria de Educação/Ensino” (FLORIANÓPOLIS, 2011b). Os professores têm anualmente compensado os dias paralisados, desenvolvendo, na maioria das vezes, atividades aos sábados com os alunos.

A tentativa de reconverter os professores não incide apenas sobre o que eles fazem na escola, mas também representa mecanismo relevante para que a Secretaria Municipal de Educação controle a participação desses sujeitos em suas esferas de reivindicação. A gestão do tempo dos professores, realizada por meio de regulamentações advindas da política, torna-se fator relevante à tentativa de manutenção do consenso

e da alienação, um instrumento eficaz aos preceitos da reconversão docente. Segundo Santos (2012, p. 25), “o controle dos docentes se dá pelo controle do tempo a eles determinado para realizar seu trabalho. [...] A gestão do tempo no capitalismo tem a intenção de transformar os sujeitos coletivos e individuais em carcaça do tempo, em algo supérfluo e substituível”.

A intenção é suprimir do cotidiano das escolas os espaços coletivos de discussão e reflexão acerca da condição e função docente e sobre a educação, porque, como afirma Hypolito (1991, p. 18), “a reunião dos trabalhadores coletivos possibilita uma unidade de interesses e favorece formas de resistências à dominação”. Nesse contexto, resumir o trabalho do professor ao cumprimento das tarefas e à solução de urgências é pertinente aos interesses do capital. Contreras (2002, p. 37) afirma que “a intensificação coloca-se [...] em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar”.

### 3.4 SÍNTESE DA SEÇÃO

Os documentos expostos apresentam direcionamentos ao trabalho docente, envoltos num mecanismo de regulação próprio da demanda advinda do modelo de gestão empresarial transplantado para a esfera pública. Essa regulação se dá a partir da adoção de mecanismos que estimulam a competição e desempenho dos docentes. A documentação analisada tem como focos o desempenho dos professores e a indução a mais trabalho. A aquiescência aos critérios de desempenho, a instauração de sistemas meritocráticos ou a gestão e conformação do tempo de trabalho nas escolas ao projeto de educação difundido pelo capital resultam na intensificação do trabalho docente. Os professores são envolvidos pelo discurso e pelas práticas da cobrança de resultados e, conseqüentemente, no acúmulo de tarefas para além de suas funções.

Os documentos internacionais e nacionais e a mídia propagam discursos que questionam os professores com relação à competência, à formação e aos conteúdos de ensino. Os índices nacionais, como o IDEB, e os *rankings* resultantes do PISA são divulgados com o objetivo de moldar o trabalho dos professores às necessidades econômicas. Dessa maneira, os discursos são articulados como forma de construir consensos em torno da elaboração de novas políticas para as escolas e professores, compactuadas com a manutenção do poder e os interesses da classe dominante.

Todavia, os sujeitos a quem são destinados não são passivos diante das orientações prescritas. Os delineamentos para o trabalho docente observados nos documentos nem sempre conseguem se estabelecer como pretendem os governos locais e os OM. Geralmente são contestados e encontram resistência dos professores (BROOKE, 2006). Pode-se supor que, se os governos nacionais e organismos multilaterais disseminam tantos documentos orientadores da prática docente, é porque o contingente de professores não constitui numa “massa facilmente manipulável”.

A pretensão de atrelar desempenho a premiações é notada nos documentos da SME de Florianópolis. Os documentos investigados representam uma forma de difundir e “naturalizar” essa proposição entre os docentes. No contexto de prestação de contas, do monitoramento do trabalho docente, fomentado por normativas, avaliações de desempenho, avaliações em larga escala dos alunos, gestão e responsabilização por resultados, sustentam-se os argumentos para elaboração de políticas para professores. Há o intento da reconversão do trabalho docente com a difusão de preceitos que buscam o ajustamento do professor a um novo perfil que é esboçado por indicações de como esse profissional deve ser, agir e conduzir a prática educativa.

A retórica contida nos documentos analisados procura naturalizar o argumento de que o desempenho do professor se constitui como condição única para a garantia da qualidade na educação. Ocultam-se nesse discurso as múltiplas determinações históricas e sociais que compreendem a possibilidade de se alcançar esse objetivo.

Nesse contexto emerge a suposta necessidade de as escolas e os professores se adaptarem a novos procedimentos, mas importa considerar que esse processo não está dado; ele é mediado cotidianamente pelo fazer docente e está imbricado a disputas no campo educacional. Ciavatta e Ramos (2012) ressaltam que a escola deve ser disputada para a construção de uma hegemonia dos trabalhadores. São nas relações travadas em torno dessa disputa pela educação, orientada por diferentes projetos de classe, que o trabalho do professor é colocado como central na retórica dos governos nacionais e dos organismos multilaterais. Por isso se torna tão importante avaliá-lo, organizar sua prática segundo os propósitos estipulados pelo capital.

A gestão por resultados, os sistemas de prestação de contas e responsabilização, a *accountability*, a tentativa de reconversão do trabalho docente passam a ser princípios para a gestão da escola e dos professores. A exploração da força de trabalho do professor, seja por meio de maior responsabilização ou pelo aumento das tarefas, cuja execução vai além

da jornada de trabalho, vincula-se ao processo de intensificação do labor. Diversas formas de pressão e de orientações de como o professor deve sentir, entender e desenvolver o seu trabalho abalam sua subjetividade. O discurso da eficiência, da competência, traz embutidas as intenções de otimizar recursos e gerenciar o trabalho docente.

A ideia veiculada pelos documentos internacionais é a de que as escolas eficazes são as que gastam pouco e envolvem a comunidade na arrecadação de recursos. A pretensão neles declarada é “modificar paulatinamente a escola e adequá-la ao orçamento possível” (EVANGELISTA; SHIROMA 2007, p. 538). Educação e aprendizagem para todos, sim, desde que os gastos sejam contidos.

Uma das formas de intensificar o trabalho é elevar sua carga por meio da sua reorganização (DAL ROSSO, 2008). O que está “em xeque” é essa reestruturação do trabalho docente, a “colonização” do tempo e dos propósitos da educação pelos interesses do capital. Essa não é uma premissa nova, mas apresenta novos modelos de reorganização do trabalho docente que convergem para a intensificação.

Entendemos que muitas são as disputas a serem travadas em torno da educação. Reivindica-se um projeto de educação voltado para a emancipação da classe trabalhadora e não para a adequação da força de trabalho. Disputam-se recursos financeiros para a educação aplicados na educação pública e não na esfera privada e disputa-se ainda a gestão da educação e o papel do professor na educação pública.

Partindo do entendimento de que o contato com os professores é fundamental para compreender as múltiplas relações que se estabelecem na realização do trabalho docente, realizamos entrevistas com docentes, diretores e supervisores da Rede Municipal de Educação de Florianópolis a fim de apreender como os professores sentem o processo de intensificação do seu labor.

As análises realizadas a partir dos dados coletados serão apresentadas na próxima seção.



## **4 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA VOZ DE PROFESSORES, SUPERVISORES E DIRETORES ESCOLARES**

Nas seções anteriores foram apresentadas considerações acerca da relevância da intensificação do labor para o capitalismo e abordagens teóricas sobre a intensificação do trabalho docente. A aproximação às produções relacionadas ao tema nos permitiu uma apropriação dos indicativos da intensificação do trabalho no dia a dia dos professores.

Analisamos as orientações relacionadas à gestão da educação pública e dos professores presentes na documentação difundida pelos OM e nos documentos da SME de Florianópolis a fim de observarmos as tendências de intensificação do trabalho docente. Na documentação investigada evidenciamos interesses na adoção de mecanismos de controle do trabalho, bem como de reestruturação da carreira dos professores. A avaliação por desempenho, a gestão por resultados expressada na RME por meio das avaliações em larga escala, alterações na formação inicial e em serviço se apresentam como efeitos possíveis da reconversão docente, que se dá com o intuito de estabelecer um novo perfil de professor com novas competências e habilidades.

Nesta seção apresentamos a análise dos depoimentos coletados em entrevistas realizadas em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O objetivo foi investigar como a intensificação se materializa no fazer dos professores e as repercussões dos mecanismos de avaliação em larga escala nesse processo.

### **4.1 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

Os dados que compõem esta seção foram recolhidos a parti das entrevistas semiestruturadas em que os professores foram solicitados a falar sobre o seu trabalho, comparando tarefas e atribuições ao longo de sua carreira, atividades que extrapolam a jornada de trabalho na escola, formas de controle e avaliação sobre as atividades que realizam, as avaliações externas, as condições materiais da escola, o desgaste na profissão e a possibilidade de adoecimento.

Para melhor sistematizar os dados obtidos, apresentaremos a análise agrupando os diferentes problemas relacionados à intensificação apontados nas entrevistas.

#### 4.1.1 Aumento no número de alunos e turmas a serem atendidas

Destacam-se falas relacionadas ao número de turmas e de alunos a serem atendidos pelos professores. Essa situação tem acarretado sobrecarga de trabalho dos professores, desgaste emocional e adoecimento.

[...] hoje mesmo, eu trabalho meio frustrada. Frustrada pela questão de número de aulas. Hoje eu ministro 28 aulas. Quando eu fiz essa mudança [...] dos anos iniciais para os anos finais pensei justamente na questão do tempo para planejar. Eu achava que não tinha tempo para planejar nos anos iniciais, porque trabalhava de segunda a sexta e eu queria ter hora-atividade para poder estudar, para poder planejar e não é isso que ocorre. Só aumentou o trabalho, porque aumentou o número de alunos, aumentaram as correções. Então quer dizer que a hora-atividade que eu tinha, um dia e meio, eu não tenho mais. [...] Eu trabalho muito com produção de textos, às vezes saio daqui com mais de duzentos textos para ler, para dar conta de dar um retorno para o meu aluno. Isso acaba te esgotando, se tivesse menos turma, menos alunos o trabalho seria mais tranquilo (P7, Escola A).

A relação entre número de aulas e alunos, referida na fala da professora, gera um sentimento de frustração diante do impedimento de realizar as tarefas da forma pretendida. A professora relatou durante a entrevista que a quantidade de alunos quadruplicou, comparativamente ao período inicial do trabalho. Essa situação representa aumento de carga de trabalho para o professor. O tempo de hora-atividade, que corresponde ao período sem atendimento aos estudantes, dedicado a planejamento, estudos, encontros de formação, é praticamente todo ocupado com a correção de trabalhos por conta da demanda de trabalho motivada pelo aumento do número de alunos. Observa-se a elevação da quantidade de crianças e turmas a serem atendidas por um mesmo professor. Isso repercute no ritmo de trabalho, que tende a acelerar para que se dê conta de mais tarefas no mesmo espaço de tempo. Inferimos que a professora assinala a intensificação do seu trabalho não pela demanda de novas tarefas, mas por fazer mais daquilo que é inerente à sua função, fazer mais do mesmo e fazê-lo de maneira mais rápida para dar retorno aos alunos, evidenciando a alteração do ritmo do labor.



Deparamo-nos com um dos efeitos de se atender mais alunos nas escolas nas mesmas condições. A ampliação do atendimento vem acompanhada da ideia de “gestão eficiente dos gastos públicos”. Abre-se o acesso a maior número de crianças, mas sem que isso implique investimento financeiro e contratação de mais docentes. O resultado é a sobrecarga de trabalho dos professores que compromete o tempo de convívio familiar e repercute na sua sociabilidade.

A professora enfatizou — assim como outros entrevistados — a necessidade da hora-atividade para estudar. Além do trabalho desenvolvido, o professor tem como imperativo a atualização constante e isso exige que esse profissional concilie a formação e as demandas da profissão. Foi o que conseguimos visualizar na agenda de uma das entrevistadas que participava de cursos à noite. A professora P7 também se referiu à frustração e ao esgotamento como consequências do aumento da carga de trabalho — aspecto apontado na literatura que trata da relação entre trabalho e adoecimento, mal-estar, síndrome de *Burnout* e sofrimento (ESTEVE, 1999; CODO, 2006; DEJOURS, 2006; SELIGMANN-SILVA, 2011).

O relato a seguir colabora para elucidar a rotina vivenciada pelos professores nas escolas e como eles se sentem com as transformações ocorridas ao longo dos anos de trabalho.

Muito aumento de tarefa, muita responsabilidade a mais para o profissional, tanto que hoje os dias passam, tu não vês os dias passarem porque não tens tempo de te organizar. Além de tu teres que dar muito mais aulas [...], aumentam o número de aulas, a cada ano que passa, eles estão diminuindo o número de profissionais. Então tu tens a carga cheia e não te sobra espaço para planejar, [...] organizar as tuas aulas, corrigir tuas provas, são muitas turmas que tu tens que dar aulas. As turmas são cheias, têm 30, mais que 30 alunos e tens que dar conta dos alunos em uma sala com mais de 30; dar conta de um aluno que tem problemas especiais [...], aluno com dislexia e atender todos esses alunos com problemas que não sabem ler, não sabem escrever. Os problemas são tantos e são tantos alunos dentro de uma sala que tu não consegues sentar do lado de um e resolver aquele problema (P5, Escola A).

Ao compararem o desenvolvimento de seu trabalho ao longo dos anos, os professores apontaram o aumento de tarefas e responsabilidades

caracterizando um alargamento da função docente que convive com uma variedade de exigências no trabalho. A professora P5 citou a quantidade de problemas relacionados à aprendizagem dos alunos que ela não consegue resolver. Essa impotência diante da detecção do problema e a não resolução deste pode mobilizar sentimentos de responsabilização nos professores. Faz-se necessário salientar que, sempre que destacaram as atribuições no trabalho, os professores iniciaram suas falas com expressões superlativas, o que denota o peso que carregam na realização diária de suas atribuições.

A professora P10 utilizou expressões como “cansa”, “desgastante”, remetendo ao dispêndio de energias na execução das tarefas. Ao se referir às turmas numerosas, fez considerações acerca do trabalho desenvolvido e salientou que nos dias chuvosos é mais fácil dar atenção aos alunos porque muitos faltam e o grupo fica menor. Essa diminuição circunstancial da quantidade de crianças que são atendidas mostra, para a professora, o quanto o seu trabalho e as suas energias são muito mais exigidos quando as turmas estão completas.

Quando questionados se houve aumento de alunos por turma, nem todos os entrevistados responderam afirmativamente. Todavia, alguns destacaram o aumento de turmas a serem atendidas e a maioria apontou a dificuldade em lidar com a variedade de problemas trazidos pelos estudantes. Salas de aula com a média de 30 a 35 alunos, somadas à maior demanda de trabalho por conta do atendimento a necessidades específicas dos alunos e da progressão continuada, que expõe os professores a turmas cada vez mais heterogêneas, foram destaques nas falas dos participantes da pesquisa. Essa realidade têm sobrecarregado os docentes, que passam a conviver com o trabalho intensificado. Uma das consequências dessa intensificação — fruto da economia de professores que conduz a um número elevado de alunos por sala — é que afeta o trabalho desenvolvido pelos docentes. As entrevistas apontaram que o professor se vê submetido a uma carga horária intensiva (DUARTE, 2008), ou seja, é levado a atender mais alunos no mesmo horário de trabalho.

Proposições apresentadas pelo BM apontam que os países poderiam economizar fundos públicos aumentando o número de alunos por turma, isso reduziria a demanda de professores (CARNOY, 2003, p. 64). Declara-se por parte do BM a intenção de reduzir os gastos públicos com economia derivada da não contratação de professores<sup>42</sup>.

---

42 Apesar da contratação de 277 professores efetivos no ensino fundamental de 2005 a 2013, informada pela SME de Florianópolis, não foram apontadas, nas entrevistas, alterações na carga de trabalho dos professores. Não dispomos de dados relativos às vagas assumidas e se estas dizem respeito ao preenchimento

Atender mais alunos ou mais turmas é uma das formas contundentes de se economizar professor. Considere-se a progressão continuada, que, segundo Freitas (2002), representa, por um lado, um meio de diminuir os custos econômicos com a repetência e a evasão e, por outro, interioriza processos de exclusão dentro da escola. A heterogeneidade no atendimento, ampliada com o sistema de progressão, é outro aspecto importante que interfere no trabalho docente, pois cabe ao professor a tarefa de atender múltiplos e diferentes interesses e necessidades dos alunos, considerando os problemas individuais de aprendizagem que se avolumam.

#### **4.1.2 Atendimento aos alunos com necessidades especiais**

O atendimento aos alunos com necessidades especiais é assinalado no processo de alargamento da função docente e soma-se a esse quadro a diversificação dos níveis de aprendizagem presentes nas turmas. Não pretendemos aqui entrar no mérito de avaliação da política de perspectiva inclusiva na educação. Nosso objetivo é diagnosticar como os professores lidam no “chão das escolas” com o atendimento às crianças e que condições lhes são fornecidas para isso. Para tanto, indagamos se os professores conseguiram desenvolver alguma atividade com os alunos com necessidades especiais<sup>43</sup> e obtivemos as seguintes respostas:

Têm, [...] os que são mais problemático esses têm acompanhamento. Por exemplo, nós recebemos um agora com dislexia e como tu vais resolver esse problema? Nós também não temos preparação para isso. Faz-se a avaliação. Recebi a avaliação agora e eu não entendi nada do que a criança escreveu. Tu vais fazer o quê? Tu vais atender esse aluno quando? Como? É uma frustração para nós, eu me sinto frustrada. Entrei num período tomando

---

de vagas abertas com a aposentadoria de professores ou se são novas vagas. Também não conseguimos dados que nos permitissem comparar o número de alunos atendidos e professores efetivos entre os anos de 1990 e 2000.

43 Na Prefeitura de Florianópolis existe o cargo de auxiliar de ensino de educação especial. Esse profissional acompanha os alunos com necessidades especiais, ajudando no desenvolvimento das tarefas e demais necessidades físicas, alimentação, locomoção. Os alunos têm acesso a esse acompanhamento, dependendo da deficiência e do grau de comprometimento psicológico e motor. A formação exigida para o cargo é “formação no ensino médio em Magistério, ou graduado ou estudante da 5ª fase em diante dos cursos de Licenciaturas” (FLORIANÓPOLIS, 2012c).

remédio porque me frustrei por não poder resolver o problema daquele aluno que não queria abrir o caderno o ano inteiro. Eu não consigo também vir aqui dar minha aula e ir embora, se absorve esses problemas e isso nos traz consequências psicológicas (P5, Escola A).

A dificuldade no atendimento a esses alunos tem gerado sentimentos de culpa e frustração, pois os professores se sentem despreparados e não conseguem desenvolver atividades que propiciem o aprendizado de muitos deles. Cabe ressaltar que o conhecimento específico sobre as capacidades e necessidades das mais variadas deficiências está a cargo dos especialistas no atendimento dessas crianças e não faz parte da formação inicial do professor, mesmo porque, diante da diversidade de situações, o professor teria que se tornar um *expert* no assunto. Há também que se considerar que muitas dessas crianças necessitam não só de um ambiente que lhes proporcione o aprendizado, a integração com a turma e com os professores, mas de um acompanhamento médico e psicológico que lhes permita a permanência segura no ambiente escolar.

A frustração destacada na fala dos professores, referente ao atendimento dos alunos com necessidades especiais, relaciona-se ao fato de não dominarem o conhecimento necessário para proporcionar o aprendizado a esses alunos e de não conseguirem dispensar a eles a necessária atenção individualizada. Destaca-se no relato da professora P5 a assunção individual da responsabilidade por esse atendimento, aspecto que aparece em outros relatos dos professores, o que nos faz presumir que a inclusão passa a ser incumbência dos professores — no caso da RME, por vezes, essa incumbência é direcionada ao auxiliar de ensino de educação especial<sup>44</sup>.

O envolvimento emocional da professora P5 com o trabalho docente é outro ponto relevante no excerto. Ele não pode ser mensurado e tampouco se dilui assim que o professor deixa as dependências físicas da escola. Os problemas que surgem acompanham o professor, que busca resolvê-los, ocasionando, por vezes, processos de autointensificação na medida em que os impulsiona a um esforço maior. Não raro os professores

---

44 SCHREIBER (2012, p. 152) indica em sua pesquisa a convivência conturbada entre esses dois profissionais na sala de aula. Sua observação evidencia que mesmo atuando na mesma turma o professor regente e o auxiliar de ensino de Educação Especial não necessariamente realizam um trabalho em conjunto. A autora aponta que em duas das quatro classes observadas durante a pesquisa há uma divisão de atribuições durante a execução do planejamento com o aluno da modalidade Educação Especial.

estudam mais, pesquisam sobre as mais diversas situações enfrentadas com os alunos na tentativa de solucionar as dificuldades presentes. Esse aspecto sempre foi inerente ao ato de ensinar; contudo, os docentes apontam a recorrência dos problemas, o que lhes confere mais trabalho.

Quando questionado se o atendimento aos alunos com necessidades especiais acarreta alteração na rotina de trabalho, o professor P3 respondeu:

Altera porque na verdade não somos formados pra trabalhar com esse tipo de aluno. Nós conversamos com um, com outro pra pegar alguma experiência. Eu acho difícil [...] porque tu tens que dar atenção a trinta e poucos alunos na sala de aula e esse tipo de aluno requer sentar do lado, ter mais tempo. E às vezes sentar do lado e deixar 30 dentro de sala de aula? Quem tá dentro de sala de aula sabe como é, ainda mais nessa idade, sexto ano, então é complicado (P3, Escola A).

Os professores se deparam com a complexidade do acompanhamento individualizado. Eles não são indiferentes aos alunos com necessidades especiais, mas as condições adversas à realização do trabalho são marcantes em suas falas.

Eu já tive uma [aluna] surda e eu não sabia. Logo que entrei, eu não sabia que era surda. Fui fazer um curso pra pelo menos saber como que ela aprendia para eu poder ajudá-la e como ela fazia leitura labial eu passei a dar aula voltada de frente [...]. Eu notava que aparentemente ela era alheia e fui descobrir que ela era surda, dentro da sala aquilo não ficava visível porque ela tinha uma leitura tão boa dentro do ambiente que ela estava que parecia que ela estava desligada como vários outros [alunos] que eu já tinha. [...] Eu sinto falta [de cursos para trabalhar com] as outras necessidades, uma pessoa que não enxerga, uma com DM [deficiência mental], eu não sei como lidar com uma criança que tem déficit de atenção, hiperatividade. São coisas que para nós tão sendo realidade dentro dessa escola para todos e dentro desse modelo ela não vai ser para todos [...]. Agora eu tenho um que ele é [...] DM, tem déficit de atenção e ele é disléxico, eu tenho uma com problema motor, a gente tem um outro

ritmo, eu tenho um outro grau de exigência na aula e de avaliação também.[...]. Mas eu gostaria muito de saber como lidar, como ajudar no processo de aprendizado porque ele é um ser humano, ele também precisa ser valorizado, só que dentro de um contexto desse, com 30 alunos, sinceridade o professor mais estressa, naquela ânsia de querer que todos aprendam, cada um do seu jeito mais que todos aprendam então daqui a pouco tu começa a observar que habilidades mínimas têm alunos que não dão conta [...] (P10, Escola B).

O relato da professora P10 revela que muitas vezes os professores não recebem nem informação a respeito das necessidades específicas dos alunos com deficiência. Os docentes expressam o interesse e a preocupação de desenvolver trabalhos com esses sujeitos, de ensiná-los, mas encontram dificuldades por não saber lidar com as limitações físicas ou cognitivas das crianças. Isso somado à demanda de atendimento aos demais alunos da turma, à necessidade de realizar avaliações diferenciadas e ao reordenamento da metodologia. As tentativas de atendimento específico a esses alunos se faz presente nos relatos, o que nos leva a identificar uma tendência à intensificação do trabalho, principalmente se considerarmos a condição de trabalho à qual estão submetidos.

A professora P10 apontou no seu relato a necessidade crescente de requalificação, de aquisição de novos conhecimentos. Em certa medida, a presença do auxiliar de ensino de educação especial para o atendimento desses alunos tem amenizado a demanda de trabalho do professor, mas isso não significa que não exista envolvimento, preocupação por parte dos professores no atendimento a esse público. É necessário considerar que há estudantes que, em função do seu diagnóstico, não têm direito ao auxiliar<sup>45</sup>, como disléxicos, com transtornos de déficit de atenção e hiperatividade. Nesses casos, os professores, sozinhos, têm que procurar formas de trabalhar com esses alunos, conforme relatado pelos entrevistados. Junto a esse movimento surgem processos de adoecimento e desgaste emocional, e não raro a culpa e sentimento de responsabilização acompanha os professores quando não conseguem fazer aquilo que entendem ser o necessário.

---

45 Segundo Martins (2011, p. 63), “no município de Florianópolis, para que uma classe receba um auxiliar de ensino de Educação Especial, é necessário que esteja matriculado um sujeito da Educação Especial que apresente dependência na locomoção e/ou na higiene e/ou na alimentação e/ou ter risco de morte, o que acaba por delimitar em grande medida os casos a serem atendidos no município”.

### 4.1.3 As novas atribuições docentes

A ausência de condições adequadas de trabalho ganha relevância nas considerações feitas quanto ao alargamento de função e à intensificação do trabalho. Segundo os professores, a indisciplina gerada num ambiente onde as demandas são cotidianamente negligenciadas, afeta significativamente o fazer docente.

[...] o que mais me esgota hoje não é nem o trabalho em si, mas as outras atribuições que tu tem que tá abarcando como professor. Não é nem o teu trabalho pedagógico em si [...] isso faz parte, não tem problema, mas eu falo as questões extras que tens que tá trabalhando, as questões que vêm de casa. Por exemplo, é aluno com falta de tudo, tens que tá trabalhando como psicólogo, assistente social, [...] tem aluno que vem com foco dentário, então não consegue ter atenção na aula, tem aluno que apanha do pai então vem pra cá bate nos colegas [...]. Têm várias coisas que são fora da escola, mas que acabam pipocando aqui dentro; são várias coisas que você resolve, mas que na verdade não teria que resolver, porque têm problemas que às vezes são extra escola, mas que acabam ocorrendo aqui e você tem que estar gerenciando isso. E te toma muito tempo, te desgasta até porque você não tem a qualificação para isso, para estar gerenciando a coisa da forma correta, é uma coisa que cansa (P2, Escola A).

É recorrente no depoimento dos professores o esforço que realizam para conseguir desenvolver ações a fim de amenizar os problemas trazidos pelos alunos, o que interfere diretamente no trabalho docente. Essa nova demanda leva o professor a exercer papéis para além de sua formação, mobiliza suas subjetividades, pois ele se sente responsável pela resolução das adversidades encontradas. Esse gerenciamento de conflitos e das carências dos estudantes envolve um dispêndio maior de energia que desencadeia sintomas de cansaço e desgaste. Os professores consideram que há mais o que fazer do que ensinar, que problemas que sempre existiram na relação com os alunos atualmente se avolumaram e se agravaram. As demandas relatadas pelo entrevistado P2 remetem ao trabalho polivalente. A polivalência se constitui como uma das formas de intensificar o labor, pois o trabalhador precisa exercer várias funções.

Esse é o caso esboçado pelo professor P2 quando menciona atribuições relativas a outros campos profissionais, como psicologia e assistência social. No depoimento a seguir a professora P4 narra alguns procedimentos executados ao encaminhar os alunos para a equipe pedagógica da escola:

Encaminha-se algum aluno que a gente percebe com problema visual, um problema talvez em casa, familiar, que às vezes precisa ter uma ajuda de um psicólogo. Não é só a interferência, é a administração de conflito, um problema maior que não se consegue resolver. Quando é algo assim que tu conversas e resolve, mas uma criança extremamente agressiva, que não aceita regras nenhuma, [...] é uma criança pode-se dizer arredia, então deve estar havendo algum problema em casa, algum conflito, às vezes pode estar sendo vítima até de violência [...]. Conversa-se com a criança, chama-se o pai, eu falo com a professora regente que fica maior tempo com a criança [...] chamamos a família, tentamos ver como é a rotina das crianças, tentam ver como é que a família lida com essa criança, porque vamos tentando ajudar também a família (P4, Escola A).

Os problemas causados pelo aprofundamento das desigualdades sociais estão presentes no âmbito escolar. Cabe aos professores administrar esses conflitos, o que se apresenta de forma imperativa para que possam criar as condições mínimas para o ensino. Problemas como: violência doméstica, falta de atenção à saúde, alimentação precária, crianças que ficam sozinhas nas residências sem a atenção familiar necessária, envolvimento com drogas e com crimes por parte de membros da família ou dos próprios alunos, dentre outros incidem diretamente na relação de ensino e constituem uma preocupação a mais para o professor. As demandas apresentadas aos docentes nem sempre podem ser resolvidas por eles e não raro podem resultar em processos de autointensificação (OLIVEIRA, 2012). São conflitos próprios da sociedade de classes que os docentes são chamados a solucionar ou amenizar, problemas sociais que não são próprios das escolas, mas nelas reverberam. Os professores expuseram que a relação com os alunos tem sido consideravelmente prejudicada.

As escolas deixam muito a desejar para atrair. [...] Estamos competindo com o quê? Além de competir com os meios de comunicação, estamos competindo com as drogas, com coisas mais importantes pra eles lá fora, do que uma escola. E além disso tudo, essa questão das mudanças que tiveram no próprio Estatuto do Adolescente que acabou dando muita regalia para a criança e eles sabem disso. Eles não têm mais esse respeito que



eles tinham por um profissional como o professor, é mais difícil tu trabalhares [...]. O que mais me cansa é a indisciplina na escola, eu acho que se conseguisse haver um controle maior, uma participação maior dos pais na escola. Porque conteúdo é muito fácil trabalhar, tu tens ideias, tem um monte de coisas que tu queres fazer e não consegues por causa da indisciplina (P5, Escola A).

A professora falou da dificuldade em atrair a atenção dos alunos e competir com fatores externos à escola. Tal fato repercute no trabalho docente, indicando uma tendência à intensificação, pois os professores apontaram, nas entrevistas, a necessidade de planejar aulas diversificadas e atraentes como forma de prender a atenção dos alunos na tentativa de minimizar os casos de indisciplina, que dificultam a realização das aulas. Os professores assinalaram a necessidade de inovação constante e de gerenciar os conflitos em sala de aula — estas são competências que os docentes devem desenvolver, segundo as orientações contidas na documentação municipal e da OCDE. O próximo relato retrata os problemas presentes na escola que alteram a condução do trabalho:

É interessante que o perfil da comunidade mudou ao longo desses anos, ela foi ficando em alguns aspectos mais pobre em torno de valores humanos, muito mais difícil trazer a família, discutir alguns aspectos que estava ocorrendo e ainda ocorre dentro da escola. Problemas que nós não tínhamos começaram a aparecer como: prostituição, drogas, violência, tudo se resolve na polícia é uma comunidade que é cheia de BO [boletim de ocorrência], então ela tem um outro perfil, eu nunca tinha vivido isso antes. E professores muitas vezes tendo que resolver problemas assim, há pouco diálogo (P10, Escola B).

A professora P10 acrescentou ao seu relato as mudanças na estrutura familiar por ela observadas:

Observei muitas reuniões de pais que vinham um, dois, três pais, hoje vem até um pouquinho mais, mas é insignificante pelo número de alunos que temos. A descaracterização da família ao longo desses anos, tu não tem mais um pai e uma mãe, a criança passa

por trocentos pais, trocentas mães, mora com a avó, mora com a tia, mora com o ex-companheiro da mãe porque a mãe foi embora [...] é uma coisa que não fazia parte, eu acho que nós estamos totalmente despreparados [...] e eu acho que é uma necessidade premente de trabalharmos principalmente as relações humanas (P10, Escola B).

Gerenciar problemas relacionados à violência, à indisciplina, à negligência familiar e a condições dignas de sobrevivência é uma tarefa que o professor acaba assumindo para conseguir ao menos ministrar as aulas. A professora P10 indicou a necessidade de trabalhar com outras questões para além do conteúdo estabelecido, considerando a alteração no perfil da comunidade atendida. As demandas assinaladas na fala da entrevistada se relacionam com a pretensão difundida de disciplinamento da pobreza e formação precária da força de trabalho.

Algumas críticas feitas pelos professores envolvem os dilemas do fazer em sala de aula, que se divide entre a administração de conflitos e a pretensão do professor de ensinar os conteúdos. Apontam para a descaracterização da função primordial da escola: o ensino. Observa-se uma alteração no papel do professor, a pretensão de condicioná-lo muito mais para a resolução dos conflitos sociais presentes nos estabelecimentos escolares.

O professor é convocado a estar atento a tudo, faltas dos alunos nas aulas, uso de drogas, violência doméstica, abuso sexual, deficiências nutricionais. Os docentes são chamados cada vez mais a formar consensos em torno de um disciplinamento e da gestão da rebeldia dos alunos que, diante da margem de desemprego e baixa remuneração presentes na sociedade, não veem sentido nos estudos. Contudo essa é uma proposição inviável, os conflitos irrompem ao ambiente escolar e não há possibilidades dos docentes contê-los. São os efeitos da desigualdade social resultante da contradição entre capital e trabalho que traz em sua gênese a miséria de muitos em contraste com a opulência de poucos. E cada vez mais os professores são chamados a controlar esses problemas sociais. No excerto a seguir, a professora P9 acentuou a alteração na função da escola:

A função da escola está mudando, mas algumas funções da escola permanecem, e essas acabam se desfazendo porque a escola tem que fazer outras coisas que é função da família também, e mesmo que a família não dê conta então acho que a escola tem que ser parceira, mas não tem que assumir a responsabilidade sozinha (P9, Escola B).

O relato resume o cotidiano narrado pelos professores nas entrevistas. A partir das circunstâncias descritas, pode-se inferir que o ato de ensinar fica secundarizado. Todo o esforço despendido para o planejamento de uma aula é alvo de alterações em decorrência das urgências que se estabelecem e elas são as mais variadas, como declararam os docentes, que enfatizaram a dificuldade de lidar com episódios de indisciplina. A professora P9 se referiu à alteração na função da escola, indicando principalmente a gestão dos problemas oriundos das desigualdades de classe e a repercussão dessa mudança na função docente. As novas exigências que recaem sobre os docentes precisam ser resolvidas durante o tempo de trabalho na escola e representam sobrecarga, maior esforço por parte do professor; traduzem-se em intensificação do labor. Vê-se operando o que temos discutido neste texto como reconversão da função docente. A professora P9 destacou na sua fala a resignificação do papel da escola. Os professores apontaram discordância em relação à priorizar o atendimento às necessidades de disciplinamento e gerenciamento em detrimento do ensino.

#### **4.1.4 Condições de trabalho**

As palavras desgaste e cansaço são recorrentes nas falas dos entrevistados. Ao iniciarem seus depoimentos sobre esse aspecto, os professores fizeram um longo silêncio seguido de suspiros. Foi perceptível a sensação de sofrimento. As falas que decorreram dessa conversa confirmaram a decepção de não conseguir exercer atividades conforme o planejado e o sentimento de impotência para resolver os problemas que permeiam as salas de aula.

Os professores vivenciam o dilema de serem responsabilizados pelo Estado e pela mídia, diuturnamente, pela precariedade no ensino público, pelo fracasso na educação. Por isso são alvos de avaliação e de controle do seu trabalho por meio das provas externas. Dessa forma, são impulsionados a se atualizarem e a abarcarem uma carga cada vez maior de tarefas. Em contrapartida, as condições físicas e materiais para o desenvolvimento do seu fazer não acompanham as reestruturações impostas ao trabalho dos docentes. O relato a seguir ressalta dificuldades que o professor encontra no fazer diário:

[...] uma das coisas que me chama muito a atenção é que falam muito das tecnologias, como suporte pedagógico. Só que eu acho que é muito cobrado. [...] cobra-se que você tem que estar inovando as tuas aulas, utilizando essas tecnologias todas, mas se formos ver hoje, por exemplo, aqui [...] uma sala

que tem vinte computadores tem sete funcionando. [...] É muita cobrança [...] o professor tem que dar aulas criativas, se joga muito as coisas para o professor, mas não te dão o suporte (P2, Escola A).

O relato prosseguiu com ênfase à falta de recursos adequados: “Uma coisa é ter criatividade quando você tem recursos que possa usar, pra explorar, mas ter que ficar inventando coisas, paliativos pra remediar o que você não tem é bem complicado não? É difícil” (P2, Escola A).

Pesa sobre os professores a exigência de práticas inovadoras e criativas, além do apelo ao uso das novas tecnologias centradas, principalmente, na utilização de computadores e internet, porém, os docentes entrevistados salientaram que os materiais disponibilizados são de baixa qualidade, inviabilizando o desenvolvimento do trabalho. Conforme ressaltado nos depoimentos, o imperativo de inovação e criatividade não vem acompanhado dos recursos materiais necessários. Os professores indicaram também desilusões concernentes às inúmeras deficiências relativas ao espaço físico: “[...] nossa escola há tempo já, é localizada de frente pra uma rua geral, muito barulho, da quadra, da rua, salas não agradáveis, a estrutura da escola é um caixote” (P3, Escola A).

[...] a questão de espaço físico, eu acreditava bem no início quando eu tinha vinte e poucos anos, que os governantes iriam projetar escolas maiores pensando a longo prazo. Nós sempre trabalhamos em escolas pequenas e vão aumentando e vão puxando e até hoje eu estou num puxadinho [...] Eu me decepcionei com isso porque se cria uma perspectiva de melhoria. As tendências pedagógicas vão se ampliando, os estudos, [...] a questão de tecnologia, mas o espaço físico em si, a estrutura, eu não vi, não vejo mudanças positivas. Aquela escola que idealiza com uma área maior, um hall, um jardim, quadras maiores, espaços adequados, ciências, artes, informática e o que se vê é um monte de alunos jogados num espaço confinado. Em todas as escolas que eu trabalhei, poucas eu me senti bem [...] eu acho que isso é muito insalubre, tanto para o profissional quanto para o aluno, parece que fica todo mundo agitado, aquela coisa (P4, Escola A).

A palavra “insalubre” evidencia o nexo estabelecido pela professora P4 entre a má condição de trabalho e os problemas de saúde. Ela se referiu ao fato de todos ficarem agitados. O professor P3 ressaltou o incômodo resultante do barulho, caracterizando também um ambiente insalubre. Pôr em prática o que foi planejado nessas condições se torna mais difícil. O professor investe muito mais energia para exercer sua atividade, competindo com as inadequações do ambiente. Isso implica intensificar o trabalho, trabalhar mais a fim de cumprir o planejado. Além dessa caracterização do ambiente escolar, os professores reclamaram também da dificuldade de acesso aos recursos de que necessitam.

[...] eu tenho vontade de fazer um milhão de coisas e não consigo porque eu não tenho acesso. Quero fazer saída de campo com eles, tu não consegues ônibus, não consegues horário para sair, então é complicado [...]. Acho que as coisas estão muito ultrapassadas ainda, o conselho de classe é ultrapassado, o ambiente escolar é ultrapassado, as crianças não têm um ambiente na escola que seja atrativo para elas, que seja gostoso para elas virem à escola. Eu sou muito a favor da escola integral, eu acho que tinha que ter um espaço na escola para esses alunos estarem vindo, quererem fazer outras disciplinas optativas eu acho que falta muito essa integração dentro da escola (P5, Escola A).

Há um descompasso entre o que é desejo do professor e o que é possível executar na escola. A ausência de condições materiais dificulta o desenvolvimento do trabalho como pretendido, remetendo a decepções e frustrações. Não raro os próprios professores organizam com as turmas formas de conseguir recursos financeiros que possibilitem a realização do planejado. Nesse contexto, a arrecadação dos recursos passa a ser mais uma tarefa dos professores. Alguns entrevistados descreveram o ambiente escolar da seguinte forma:

[...] a questão da nossa escola aqui é muito problemática, questão da acústica, espaço físico, biblioteca é um espaço horrível, sala informatizada metade não funciona mesmo, [...] laboratório não funciona, a quadra, as salas de aula são terríveis na questão da acústica, péssimo, a escola assim é um hospício (P7, Escola A).

[...] as escolas parecem ser uns presídios, se você

vir a questão da escola que está sendo construída, tu olhas a escola, o estilo, a arquitetura, parece aqueles presídios americanos. São três andares, todas as salas voltadas para um vão que você olha, é uma coisa absurda. Por exemplo, a questão da acústica das salas, colocam um piso que se arrasta uma cadeira é aquela barulheira, não poderia ter um piso emborrachado, não poderia ter sala com isolamento acústico? Falam tanto na humanização dos espaços, mas cada vez você vê mais os espaços como espaço de confinamento, é tudo complicado. [...] pela cobrança que é feita, pela grande cobrança e pouca estrutura que a prefeitura te dá tem muita gente adoecendo, então tem muita, muita falta de pessoal nas escolas em todos os setores (P2, Escola A).

Alguns aspectos levantados nessas falas foram abordados nas análises anteriores, mas importa realçar palavras como hospício, presídio, espaço de confinamento, que se tornam sinônimos de escola. Tais expressões demonstram o sofrimento, o desgaste emocional e físico que envolve parte do trabalho docente. O professor parece conviver com o limite do tolerável em relação à estrutura física da escola, ao ambiente de trabalho que se torna nocivo à sua saúde. Os espaços citados pelos professores são caracterizados por extremo controle e disciplinamento, o que nos permite estabelecer relação com as regulações que permeiam a escola e o fazer docente. A avaliação que fizeram das condições de trabalho e das escolas esboça a crítica ao projeto do Estado de contenção dos investimentos na educação. Destaca-se também a relação que o professor P2 estabeleceu entre a cobrança em torno do trabalho a ser desenvolvido, condições de trabalho e adoecimento.

O envolvimento com a profissão é acentuado neste depoimento:

Eu fico algumas “janelas” na escola, nesse tempo eu faço aula de reforço para aqueles que precisam no contraturno. Dar conta do trabalho é meio complicado, eu sempre faço alguma em casa. O ideal seria usar as janelas para algumas correções, mas como há as necessidades peculiares dos alunos, algumas coisas eu faço em casa, realmente [o tempo] não é o suficiente (P10, Escola B).

Não raro a ausência de condições adequadas acompanha processos de intensificação e autointensificação. A professora P10 não deixa de tentar realizar o trabalho da melhor forma possível. Diante das dificuldades apresentadas, utiliza o tempo na escola para dispensar maior atenção aos alunos, comprometendo o tempo disponibilizado para outras tarefas ou até mesmo para descanso entre as aulas. As falas, tanto da professora P10 quanto de outros professores, demonstram que eles adotam as mais variadas estratégias, procurando resolver os problemas de aprendizagem dos alunos. Destaca-se, ainda, a fala da professora P6, que trabalha numa das instalações localizadas fora do prédio principal da Escola A. Nesse ambiente, as condições de trabalho são degradantes e agravadas pela distância da escola.

O que às vezes eu fico meio nervosa é com a questão do material mesmo, da falta de material, de estrutura física, do material necessário que precisaria para trabalhar. Aqui este ano o que está esgotando é esta questão de ficar aqui, porque é bem complicado de trabalhar com o primeiro ano, [...] ter mesmo essa qualidade para trabalhar com os alunos. A questão do aluno eu não me esgoto porque eu gosto muito de trabalhar com o primeiro ano. [...] Aqui não tem nenhuma televisão, se você quer uma televisão tem que pedir pra outra escola trazer, tem que ter todo aquele cronograma, não tem sala informatizada, não tem biblioteca, fico esgotada por causa disso aqui (P6, Escola A).

Os relatos são a expressão do descaso dos governos e um grito de socorro dos professores que, comprometidos com a educação, tendem a trabalhar mais, dando espaço à intensificação. As falas apontam para o esforço empreendido pelos professores entrevistados, que não deixam de ensinar, mesmo diante da precariedade com a qual convivem. Esse esforço não é mensurável pelos índices das avaliações em larga escala. O trabalho desenvolvido nas situações descritas mobiliza mais energia física e emocional, pois, além de planejarem e terem a preocupação com o ensino, os próprios docentes precisam criar as condições das quais necessitam ou amenizar os transtornos para que seja possível conduzir as aulas. Esse desgaste emocional, que muitas vezes leva ao sofrimento psíquico, é indicado por Codo (2006) como um dos fatores desencadeantes da Síndrome de *Burnout*.

## 4.1.5 Organização do tempo de trabalho

Abordaremos aqui duas formas de organização do tempo: a relacionada ao trabalho coletivo e a que diz respeito ao trabalho individualizado, apresentando os relatos dos entrevistados.

### 4.1.5.1 O trabalho coletivo

Neste tópico analisaremos a forma como o espaço de reuniões é estruturado no ambiente escolar. Iniciaremos com o relato das diretoras das escolas A e B.

Reunião pedagógica nós fizemos uma mensal, nós bancamos uma mensal alternando os períodos, uma de manhã e outra de tarde pra não perder o dia letivo, às vezes diante das necessidades nós burlamos essa regra e fazemos o dia todo. Particularmente esse ano nós fizemos acho que três ou quatro. Agora nós estamos num processo de dar conta do regimento que iniciou há muito tempo e não sai, então a nossa meta é encerrar essa questão [...]. No primeiro semestre foi na questão do planejamento, mudamos algumas abordagens enfim, então estamos também num processo de formação que os professores solicitaram pra dar conta disso. Agora então a tendência que até o final do ano a gente banque mais a questão do regimento pra conseguir vencer essa questão (Diretora, Escola A).

[...] nós fizemos uma mudança coletiva no calendário, nós decidimos em nível de escola que nós não trabalharíamos mais nos sábados, a não ser no sábado referente à festa junina, porque é uma tradição, é algo que a comunidade espera, então nesse sábado nós trabalhamos. Outros sábados só trabalharíamos em função do movimento dos professores [greve], o que não aconteceu nesse ano. Então as nossas reuniões são bimestrais, mas no período noturno (Diretora, Escola B).

Para entendermos melhor os relatos é necessário retomar a Portaria n. 181/2011 (FLORIANÓPOLIS, 2011b), que normatizou a organização do ano letivo de 2012 nas unidades de ensino e gerou uma



dificuldade real na organização dos espaços de discussões nas escolas dentro do horário de trabalho. Apontamos, no relato da diretora da Escola A, a organização que se consolida num movimento de resistência empreendido pelos trabalhadores dessa instituição, garantindo reuniões mensais para as discussões necessárias às demandas pedagógicas e administrativas, mesmo sendo estas de apenas quatro horas. Além disso, há a criação de outros espaços em que os professores possam discutir com a equipe pedagógica o desenvolvimento do trabalho. Na Escola B, a diretora relata a organização das reuniões fora do horário de trabalho, realizadas aos sábados e no período noturno. Nessa escola, os encontros fora do horário de trabalho invadem o espaço que deveria ser dedicado à convivência com a família e ao descanso dos professores; em síntese, suprime-se o tempo livre. Esse alongamento da jornada de trabalho, não remunerado, constitui mais uma forma de intensificação do trabalho e compromete outros espaços de sociabilidade dos professores, assevera o caráter intemporal do trabalho docente.

Em ambas as escolas percebemos o comprometimento dos espaços adequados para a discussão coletiva, seja pela redução do tempo para debates, como ocorre na Escola A, ou pela realização de reuniões no período noturno, após os professores terem cumprido suas jornadas de trabalho, como apontado na Escola B. Os professores estão diante de uma reorganização do tempo de trabalho que cerceia o tempo dedicado a atividades coletivas. Diante das urgências presentes no fazer docente, os espaços de discussão coletiva amenizam os riscos de individualização do trabalho. A procura por garantir tais espaços constitui mais uma preocupação dos professores. Observamos nas falas das diretoras que todo o tempo do professor na escola é absorvido por demandas pedagógicas mesmo nos intervalos das aulas, como: correções, planejamento, atendimento aos alunos etc.. Espaços de descanso durante a jornada parecem ser algo raro. Os relatos a seguir apontam como estes se organizam diante das atribuições impostas pelo trabalho.

#### 4.1.5.2 O trabalho individualizado

A dimensão que o trabalho toma na vida dos professores ultrapassa o espaço físico da escola e a jornada de trabalho de oito horas diárias. Converte-se para o que denominamos intemporalidade. Para melhor analisar a rotina dos professores entrevistados, solicitamos que preenchessem uma agenda com suas rotinas semanais. As agendas foram entregues a 12 professores que trabalham diretamente com os alunos em sala de aula, ficando excluídos os professores readaptados. Onze delas foram

preenchidas e devolvidas. Os dados obtidos por meio dessas agendas nos permitem evidenciar aspectos relacionados à intemporalidade presentes na rotina dos professores.

Dentre as agendas, sete foram preenchidas por professores que possuem hora-atividade em tempo e atuam nos anos finais do ensino fundamental. Esse período de hora-atividade é dedicado às correções, planejamentos e cursos de formação oferecidos pela SME. Mesmo os professores que dispõem desse tempo comprometem outros espaços para a execução das tarefas, durante a noite e, por vezes, nos finais de semana. Quando tem intervalos livres entre as aulas, a maioria dos professores realiza atividades de planejamento. Dois deles relataram o atendimento de alunos por meio de projetos escolares ou apoio pedagógico e atendimento aos pais.

As quatro professoras que trabalham com os anos iniciais e que, portanto, não têm hora-atividade em tempo, ocupam as aulas de Educação Física para realizar o planejamento, além de períodos noturnos e finais de semana. Outra atividade mencionada é o atendimento aos pais durante as aulas vagas. O preenchimento das agendas demonstrou que toda a jornada de trabalho do professor cumprida na escola é ocupada por atividades relacionadas ao ensino. Apresentamos o Quadro 8 com o objetivo de mostrar as horas dedicadas às atividades da escola fora da jornada de trabalho.

**Quadro 8** – Horas semanais dedicadas às atividades escolares fora da jornada de trabalho – 2012

(Continua)

<b>Professor</b>	<b>Anos em que atua</b>	<b>Trabalho à noite</b>	<b>Trabalho aos sábados</b>	<b>Trabalho aos domingos</b>	<b>Curso à noite</b>
P1	Anos iniciais	8 horas		Realiza planejamento das 6 às 7 horas.	
P2	Anos finais	4 horas			
P3	Anos finais	4 horas			
P4	Anos finais		4 horas		

**Quadro 8** – Horas semanais dedicadas às atividades escolares fora da jornada de trabalho – 2012

(Conclusão)

<b>Professor</b>	<b>Anos em que atua</b>	<b>Trabalho à noite</b>	<b>Trabalho aos sábados</b>	<b>Trabalho aos Domingos</b>	<b>Curso à noite</b>
P5	Anos finais	Atividades escolares a partir das 18 horas		2 horas	
P6	Anos iniciais	9 horas			
P8	Anos iniciais	6 horas		2 horas	Frequenta curso de pós-graduação duas vezes na semana.
P10	Anos finais	Esporádico	3 horas		
P11	Anos finais	5 horas		4 horas	
P13	Anos finais	6 horas	2 horas		

Fonte: Agendas semanais preenchidas pelos professores entrevistados (2012).

Os professores dedicam em média mais de seis horas de trabalho semanal para planejamento e correções de atividades. É preciso considerar que mesmo os docentes com hora-atividade em tempo também trabalham à noite ou nos finais de semana. Além do trabalho que extrapola a jornada diária de oito horas, esses profissionais não demonstram usufruir de períodos de não atendimento aos alunos no ambiente escolar. Os professores não utilizam as aulas vagas na escola como período para descanso, mas sim desenvolvem atividades correlatas à função. O que se pode inferir é que o tempo livre dos professores fora da jornada tem

sido ocupado significativamente pelas demandas advindas do trabalho. Diante desse quadro como abarcar o imperativo da atualização constante, da criatividade, de inovação nas aulas? Nos relatos dos docentes dos anos finais aparecem formações em serviço que têm que frequentar obrigatoriamente durante alguns dias de hora-atividade, diante dessa necessidade acabam redimensionando as correções e demandas para fazerem fora da jornada remunerada. Assim muitos professores trabalham de forma mais intensa, objetivando cumprir o que lhe é designado, mas muitas vezes não conseguem tempo e condições para se dedicar ao estudo da forma que pretendiam.

A análise das agendas permitiu visualizar também o tempo de deslocamento dos professores da moradia à escola. A professora P11 informou que gasta cerca de quatro horas diárias no deslocamento de casa até o local de trabalho. Ela vai para a escola às 6 horas e retorna às 19 horas para casa, onde fica mais uma hora envolvida com atividades da escola. O professor P13 acorda às 4 horas da manhã para conseguir estar pontualmente no local de trabalho. O transtorno com o deslocamento é mais um agravante na saúde dos professores. A distância entre a casa e a escola é mais um fator de estresse e aumenta a fadiga vivenciada no trabalho. Todavia, mesmo diante da demanda de trabalho, observamos em algumas agendas certo cuidado em manter espaços ociosos, dedicados ao descanso e ao convívio familiar, o que é essencial à manutenção da saúde.

Os próximos depoimentos são de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que se referem à quantidade de trabalho. Um dos aspectos relevantes nesse processo é a não garantia de tempo dentro do período de trabalho para que os professores possam se dedicar às atribuições decorrentes da função, como planejamentos e correções. A professora P1, dos anos iniciais, relata:

Precisa de mais umas 20 horas, pra dar conta mesmo, é em casa, ou fica na escola depois do horário. Às vezes eu fico aqui para não levar [trabalho] para casa, porque acho tão massacrante chegar em casa e tu tens outras coisas para fazer também. [...] Fora esse horário todo na escola, se chega em casa e se tem outras atribuições e mais o trabalho da escola. Então fico estressada, sem saber se faço as outras coisas ou o trabalho da escola. E termina não aproveitando o horário de descanso para descansar, porque depois de 8 horas dentro de uma sala de aula eu acho que a gente tem o direito

de descansar. [...] Quando os meninos nasceram eu queria largar 20 horas [...] Eu queria ficar só 20 horas para cuidar deles um tempo, também não deu (P1, Escola A).

As horas comprometidas com as atividades de planejamento e correções tomam o espaço de descanso e convivência familiar. Para as professoras, as jornadas são mais que duplas, pois no turno em que estão em casa, além dos afazeres domésticos, realizam as atividades da escola. Não raro o sentimento de culpa se expressa, principalmente diante da dificuldade em dispensar atenção aos filhos. É paradoxal, numa profissão na qual se dá tanta atenção aos filhos de outros pais, não poder dar o mesmo aos seus próprios filhos, como relatou a professora P1. A professora P9, hoje readaptada por problemas de saúde, descreveu a organização do seu trabalho da seguinte forma:

Eu brincava que eu tinha 4 horas de manhã, 4 horas de tarde e 4 de noite [...]. Havia dias que quando via estava ultrapassando. [...] Quando começava uma atividade eu planejava aquele foco, aquela atividade e uma coisa chamava a outra e quando eu via estava muito longe [...]. Por outro lado tinha coisa assim, hoje a aula encaminhou para isto, eu estou em casa eu sou obrigada a ver isso [...]. Então atividade para casa sempre tive e depois de um determinado tempo eu comecei a me policiar para sexta-feira à noite não preparar mais nada, [...] só voltava a mexer no material domingo à tardinha. Foi quando comecei a me organizar e durante a semana podia bagunçar a cabeça, a partir daí eu comecei a produzir legal (P9, Escola B).

A professora cita uma jornada de trabalho de doze horas e o comprometimento de parte do final de semana. Sua fala revela uma preocupação constante com a preparação das aulas. A expressão “sou obrigada a ver isso” remete à exigência que a professora faz a si mesma, acompanhada pelo sentimento de compromisso com o trabalho. Essa situação apresenta clara tendência a desencadear um processo de autointensificação (HARGREAVES, 1998).

No período em que foi realizada a entrevista com os docentes, as professoras dos anos iniciais não possuíam hora-atividade em tempo; recebiam 30% em dinheiro, calculado sobre o vencimento. A remuneração referente à hora-atividade era utilizada pelas chefias da SME e pelos

diretores de escola como argumento para que as professoras assumissem as aulas de Educação Física na ausência dos docentes responsáveis por essa área e ficassem em sala durante as aulas de Inglês e Artes, acompanhando os professores dessas disciplinas. Ainda sobre a importância do tempo de preparo das aulas vejamos o depoimento da diretora da Escola A:

Olha principais queixas, de séries iniciais é mais a questão do tempo para dar conta da demanda de trabalho. Eu fui professora de séries iniciais e sei que realmente quem tem 40 horas é bastante desgastante embora isso venha remunerado em dinheiro. Mas não há dinheiro que pague também a oportunidade do professor ter um descanso, porque isso influi na qualidade. Tem professores que trabalham em duas escolas diferentes com dois planejamentos diferentes [...]. Quando você quer desenvolver um projeto você tem que estar buscando outras questões e se você quer fazer uma aula de qualidade também demanda mais trabalho (Diretora, Escola A).

Segundo a diretora da escola, a ausência da hora-atividade em tempo contribui para o desgaste e o cansaço dos professores. Compromete inclusive a qualidade do ensino diante da demanda de trabalho. A professora P10 fez considerações importantes em relação à saúde dos docentes:

No dia que tem encontro [curso de formação oferecido pela SME] fica difícil, a minha semana fica cheia, porque eu não trabalho três dias, eu trabalho quatro de manhã e três dias à tarde. O dia que tem curso então eu tenho esse quinto dia na semana, e fica complicado, eu geralmente uso a minha hora-atividade pra deixar as coisas em ordem, o que vai ser trabalhado. Nem toda a turma é a mesma metodologia porque com uns funciona melhor uma coisa com outros são outras [...]. Não é justo tu usar o fim de semana pra isso porque tu não vais ter saúde mental que dê conta, já trabalhei assim, de usar meu fim de semana, parece que a semana nunca acaba. Você tem que dar uma parada também refletir outras coisas, pensar outras coisas, viver outras coisas [...]. Quando o profissional começa a ocupar muito, inclusive o fim de semana, você perde a identidade [...] porque tu estás sempre

estressado, estás sempre cansado, [...] até a tua vida de relações às vezes complica porque parece que o teu foco todo é só a escola (P10, Escola B).

A professora estabeleceu o nexo entre o tempo dispensado ao trabalho e ao adoecimento. Ressaltou que, quando o envolvimento com as tarefas extrapolam o tempo do descanso, podem comprometer a saúde mental e salientou a necessidade de que o professor se distancie das demandas provenientes do trabalho em prol da manutenção da saúde. A partir desse depoimento, podemos inferir que os professores também utilizam estratégias de defesa<sup>46</sup> contra o adoecimento quando tentam garantir tempos livres do trabalho. Outra questão destacada se refere à relação entre trabalho e subjetividade, expressada na afirmação: “Quando o profissional começa a ocupar muito, inclusive o fim de semana, você perde a identidade” (P10).

Os múltiplos dilemas enfrentados pelos professores diante das condições de trabalho, das cobranças internas e externas, dos sistemas de regulação, da exigência de novas performances, da intensificação do trabalho, podem imprimir uma nova subjetividade aos trabalhadores. Em todas as entrevistas, os docentes expressaram dedicação e compromisso com a aprendizagem dos alunos, com o ensino, o que mostra que há um componente afetivo na realização da docência. A exploração dessa subjetividade docente contribui para que os profissionais vivenciem processos de autointensificação, cobrem-se, defendam que seu trabalho seja acompanhado e até avaliado. A preocupação em fazer o melhor é uma constante. Podemos avaliar isso como salutar, mas trata-se de um processo contraditório, pois, os próprios professores precisam, por vezes, criar as condições necessárias ao trabalho. Muitos negligenciam o tempo necessário ao descanso e até mesmo sua saúde para cumprir as tarefas que lhes são atribuídas.

#### **4.1.6 Participação na gestão da escola**

Cada vez mais os professores estão comprometidos com a gestão da escola, participando de Associação de Pais e Professores e Conselhos de Escola. Na Rede Municipal de Ensino, os professores também se

---

46 Utilizamos-nos da diferenciação entre os termos defesa e resistência estabelecida por Seligmann-Silva (2011, p. 368): “a diferença essencial entre defesas e resistências é que as primeiras, estando voltadas basicamente para evitar ou tornar suportável o sofrimento, em geral não propiciam transformações. O contrário ocorre com as resistências, que estão voltadas diretamente para obter a transformação das situações que originam o sofrimento”.

envolvem nas Comissões de Avaliação de Desempenho Profissional e na Comissão de Eleição de Diretores de Escolas. Vejamos, a partir de trechos das entrevistas, o envolvimento dos docentes com essas questões:

Já participei, esse ano não estou, mas já participei durante seis anos do conselho deliberativo aqui da escola. [As reuniões são] sempre após as aulas que terminam cinco e quinze, normalmente era cinco e meia. Tínhamos uma reunião por mês, tínhamos uma agenda, a não ser quando tinha uma questão extra, fazíamos mais que uma reunião no mês (P2, Escola A).

[Temos] o Conselho Deliberativo, [contamos com] parte dos professores tanto na eleição quanto na disposição em participar. Eles se organizam [...], por exemplo, a pessoa tal fica como primeira opção e outra fica como segunda opção, todos eles participam, se colocam à disposição (Supervisora, Escola A).

A maioria dos professores entrevistados se manifestou positivamente quanto ao envolvimento, em algum momento da carreira, na gestão da escola, o que representa mais trabalho e mais uma atividade realizada fora da jornada normal de trabalho.

#### **4.1.7 Desvalorização salarial**

A esse respeito, observamos, no relato dos professores, a relação entre o salário e a desvalorização do trabalho desenvolvido:

[...] eu acho que não é assim um dos salários piores com relação às profissões todas que tem aí. Mas para as atividades que desenvolvemos acho que se ganhássemos melhor, se o salário fosse melhor nos sentiríamos mais animados para nos dedicarmos mais. Por exemplo, eu ainda trabalho 40 horas aqui, mas têm professores que trabalham 20 horas num colégio, 20 horas num outro e mais 20 num outro, então dão aula o dia inteiro. Esses profissionais eu vejo que ficam quase loucos. Eu já dei aula à noite também, mas desisti porque eu realmente não estava dando conta.



A professora P5 prossegue em sua declaração apontando a carga-horária extenuante enfrentada por muitos professores.

Os profissionais que têm que dar aula de manhã, à tarde e à noite em mais de uma escola eu não sei como é que eles aguentam, porque eu passo trabalho estando numa escola só e de manhã e à tarde. [...] Eu acho que o profissional tinha que trabalhar numa escola só, ser bem remunerado e ter a mesma quantidade de aula e de aula vaga pra atendimento de aluno. Acho que o profissional tem que estar no contraturno com aulas vagas para poder atender os seus alunos com problemas, dar aulas de reforço [...] ou desenvolver projeto. Por exemplo, eu estou com três aulas vagas na minha disciplina, então essas três aulas eu fiz um projeto junto com a professora de Ciências (P5, Escola A).

A professora P5 falou da sobrecarga de trabalho à qual são submetidos seus colegas e à qual ela se submeteu por um período, devido ao baixo salário, tendo que trabalhar em escolas diferentes. Essa rotina estressante tem repercussões na saúde dos professores. A entrevistada ressaltou a questão salarial como fator de intensificação, uma vez que os professores necessitam trabalhar às vezes 60 horas semanais. Apontou essa condição como prejudicial à qualidade do trabalho a ser desenvolvido com os alunos e salientou que, mesmo numa jornada de 40 horas semanais, o atendimento aos alunos não é o adequado, pois o trabalho não é organizado de forma a atender os que têm dificuldades. O depoimento de outra professora é significativo pela ênfase dada à luta pela valorização salarial. Quando questionada sobre a remuneração, ela afirmou:

Dava pra ser melhor, mas não é por isso que eu vou baixar a qualidade do que eu faço. [...] Desde que eu estou aqui há 14 anos, chega a ser desgastante, não tem um ano que você não tenha que ir à luta para manter o que você tem. Não é nem para adquirir nada, nesses 14 anos eu não lutei para ter uma melhoria salarial, foi para não perder a qualidade do que eu tinha e mesmo assim perdemos, perdemos menos porque lutamos, mas mesmo assim perdemos, [...] têm coisas defasadas (P10, Escola B).

[...] por essa sobrecarga de coisas que estamos abarcando, acho que de repente poderíamos estar tendo uma gratificação um pouco melhor. Até porque as responsabilidades aumentam, mas a questão salarial continua assim, é sempre aquela batalha, todo ano (P2, Escola A).

As falas dos professores demonstram que, além de se dedicarem cotidianamente ao trabalho, têm mais uma tarefa a ser realizada: a luta pela manutenção dos direitos. A relação entre defasagem salarial e as atribuições que vêm sendo assumidas ao longo da carreira é ressaltada na fala do professor P2. A desqualificação do trabalho docente não se restringe à organização gerencial do trabalho, à submissão ao controle externo e interno e à adequação do trabalho a esse controle, mas também é fruto da baixa remuneração. Contudo, os professores entrevistados indicaram sua participação nas atividades sindicais que busquem melhorar ou assegurar os direitos conquistados, mesmo diante de um quadro de intensificação.

Outras considerações foram feitas pelos professores a respeito da questão salarial, envolvendo o início da carreira e os contratos temporários — alvos da precarização do trabalho. Geralmente esses profissionais são os que se submetem a jornadas de trabalho mais extensas.

[...] se eu comparar com a média de outras professoras, por exemplo, eu comparo quando era ACT e agora, não é um salário ruim. [...] Mas também a carga horária é cansativa, dá para tu sobreviveres, mas não dá para adquirir alguma coisa. [...] Se for comparar com o salário de um deputado, por exemplo, que ganha 20 mil, o nosso salário é insignificante. Se eu for comparar com um professor que faz a mesma coisa que eu, mas que é um substituto, eu ganho três vezes [mais] [...]. Às vezes eu olho o meu salário, o vencimento é muito baixo, o que agrega é DE [dedicação exclusiva]<sup>47</sup>, anuênio, os 10%<sup>48</sup> essas coisas, porque o vencimento eu acho vergonhoso. Se for falar quanto que merecia, merecia ganhar mais, todos merecem ganhar mais para viver com dignidade. É o mínimo para você

---

47 Os professores efetivos com 40 horas no município e que não possuem outro vínculo empregatício recebem a gratificação de 40% calculada sobre o vencimento.

48 A professora se referiu ao percentual de 10% sobre o vencimento correspondente à gratificação de regência de classe.

conseguir manter a sua casa ou adquiri-la, com esse salário é inviável. [...] Porque adquirir um carro, uma casa, pagar contas com esse salário, não dá, tem que fazer milagre (P4, Escola A).

Eu acho que o professor é pouco valorizado, deveria ganhar bem mais. Até porque não são só 40 horas, acho que se trabalha muito em casa, preparando aula, correndo atrás. [...] Essa é uma política que a gente está sempre aí lutando (P3, Escola A).

Destaca-se o salário dos professores ACTs na fala da professora P4, que apontou para a remuneração diferenciada para trabalhos iguais. A precarização do trabalho docente se faz presente nos depoimentos, seja por conta da desvalorização relacionada à carga de trabalho ou na medida em que os professores são obrigados a trabalhar em vários turnos para garantir sua sobrevivência, conforme relatado pela professora P5.

#### **4.1.8 Controle do processo de trabalho docente**

Nesta parte damos ênfase a dois aspectos importantes, relacionados ao controle do processo de trabalho docente: a exigência de readequação do trabalho a novos procedimentos metodológicos e o conselho de classe participativo.

##### **4.1.8.1 Readequação da prática educativa**

Os professores fizeram considerações acerca das modificações relacionadas ao trabalho no decorrer dos anos. As alterações remetem a mais exigências sobre o trabalho desenvolvido. A respeito das cobranças, P9 e P1 comentaram:

[...] o planejamento passou a ser diferente, a formação passou a ser diferente e de certa forma teve uma hora que eu pensei que estava errado tudo aquilo que eu sempre fiz até hoje. [...] De repente eu tinha que cobrar umas coisas e [...] aprender outras coisas que eu não sabia. [...] Depois teve aqueles programas que instalaram, o BIA<sup>49</sup>. A

---

49 A partir da Resolução 01/2006 foi instituído na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), que envolvia os três primeiros anos do ensino fundamental. Os professores que atendiam essas turmas passaram por formação em serviço que tinha como base o programa de alfabetização do governo federal chamado Pró-letramento. A formação foi

discussão tinha outro foco, parecia um universo, uma [outra] abordagem, ele tinha um pouco do que se falou em alfabetização, mas ao mesmo tempo ele não tinha nada. É como se aquilo existisse da cabeça de alguém que nunca entrou numa sala de aula de anos iniciais, principalmente de primeiro ano. E se tu colocasses aquilo tudo em prática, que era um excesso de tarefa, [...] tarefismo, porque a cada grupo de formação voltava-se com muita tarefa, [...] que eles pediam para aplicar com a turma e levar. O que acontece? [...] Tu vinhas com um planejamento X, tu interrompias com o deles, porque eu não conseguia sentir que “dava liga” com aquilo que eu acredito. De repente aquilo que eu fazia já mudava, já não era mais o que eu acredito, enfim, esse tarefismo era bem complicado, então aumentou bastante (P9, Escola B).

Ah, tem muito mais porque agora é muito mais cobrado. Agora mesmo o planejamento aqui na escola, esse mês foi o terror [...]. (P1, Escola A).

O depoimento da professora P1 enfatizou o acúmulo de tarefas e o pouco tempo determinado para que elas sejam cumpridas:

E não é só isso porque tem que fazer mais duas sequências didáticas também e, além disso, tem que constar no planejamento, atividades permanentes, [...] para uma semana. Eu falei que para uma semana não daria. Imagine como é que em uma semana vamos dar conta de tudo isso, tem nosso planejamento diário, têm todas essas coisas. Tem a nossa vida pessoal, [...] foi tanta confusão, [...] eu mesma fiquei atrasada com o meu planejamento, [...], eu não conseguia planejar atividades assim, sabe, tu te sente perdida, eu fiquei meio perdida (P1, Escola A).

---

realizada com os professores por aproximadamente três anos. O material era composto de seis fascículos, sendo o fascículo 3 intitulado A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino. Essa formação trabalhava não só com a concepção de alfabetização e letramento, mas também com uma nova metodologia de organização do trabalho em sala de aula, incluindo sequências didáticas, atividades permanentes e atividades de sistematização.

Nessas falas percebemos questões relativas à reconversão da função docente diante das novas exigências relacionadas ao manejo de novas metodologias para o ensino. Os professores apontaram a inserção de novas técnicas, novas formas de ensinar, de planejar e esse aspecto remete ao que definimos anteriormente como a construção de um novo perfil docente. Geralmente as práticas docentes são alvos de mudança diante da cobrança da utilização de novos métodos. Essas proposições procuram invalidar e desqualificar o trabalho dos professores, como se tudo o que tivesse sido feito até o momento não tivesse a menor validade, ou fosse errado, equivocado, e, portanto, passível de questionamentos. Abrem-se então espaços para a instalação de novo perfil, da reconversão docente.

Os preceitos de eficiência e eficácia servem como argumento para enquadrar o planejamento dos professores em modelos predeterminados e pressupõe maior controle sobre o que fazem. O apelo à inovação e a necessidade de mudança no papel do professor incide sobre sua formação em serviço, como salientado no relato da professora P9. A política opera no sentido de uma (con)formação dos docentes aos seus projetos.

Todavia, os depoimentos revelaram a resistência dos docentes. As práticas de ensino que dão segurança e são avaliadas pelos professores como legítimas não são abandonadas. Por esse motivo eles afirmaram que realizam seu planejamento e outro da forma lhes é solicitado, talvez para não sofrer constrangimentos. Isso ficou claro quando comentaram: “o que acontece, o teu programa, tu vinhas com um planejamento X, tu interrompia com o deles [o planejamento proposto pela SME], porque eu não conseguia sentir que ‘dava liga’ com aquilo que eu acredito” ou “como é que em uma semana a gente vai dar conta de tudo isso, tem nosso planejamento diário, [...] eu mesmo fiquei atrasada com o meu planejamento”. É óbvio que essa prática acarreta mais trabalho.

Outra dimensão destacada nos depoimentos é o caráter de controle sobre o trabalho realizado. Os professores não negaram a necessidade de acompanhamento, inclusive o reivindicam. Porém, a dinâmica de cobrança é considerada uma forma de monitorar o seu fazer. Segundo a supervisora pedagógica,

atualmente estamos vivendo uma transição de planejamento, buscando uma única ação de planejamento da escola [...], no sentido já de apontar para as competências e habilidades, objetivos e moldes de avaliação descritiva então estamos nesse processo que ora é tranquilo, ora nem tanto (Supervisora, Escola A).

Perguntamos à supervisora por que o processo não transcorria de forma tranquila e ela respondeu o seguinte:

Porque mexe com as convicções e estrutura da questão do saber. [Os professores questionam] Eu sempre fiz assim e dá certo, agora eu vou ter que fazer diferente, qual o objetivo real de fazer diferente? Será que é mais trabalho para eu, professor? Ou será que realmente vai provocar uma mudança, uma reflexão? Como equipe pedagógica, pensamos que quando se debruça para estudar sobre a nossa prática estamos refletindo de forma mais consciente para que ela se altere. Perceba que esse caminho que eu tinha certeza absoluta poderia ser conduzido de outra forma. Então em cima dessas questões e vislumbrando já o produto final que seria a prática dos alunos, gostaríamos de mudar algumas condutas e algumas práticas [...]. Isso demanda um pouco mais de trabalho porque os professores às vezes ficam naquela lógica de prática e precisa refletir sobre essa prática pra mudá-la se deseja-se mudar. Fala-se em mudança, mas na prática mesmo a execução dessa mudança às vezes não é tão confortável até pelos que propõem (Supervisora, Escola A).

No relato feito pela supervisora emergiram expressões características da retórica discursiva do modelo gerencial implantado no setor público, como “produto final” do trabalho do professor, ao referir-se aos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Um produto pode ser quantificado sem que seja necessário estabelecer as múltiplas determinações envolvidas no processo. Esse depoimento conota a condução da prática docente sob a égide do desenvolvimento de competências e habilidades — orientação presente também em textos de OM e do MEC. É claramente enfatizada a pretensão de alterar condutas e práticas docentes e um dos meios utilizados para esse fim é a “transição de planejamento”, ou seja, os professores são chamados a adequarem suas práticas às novas metodologias. Entendemos que é por meio das mudanças indicadas para a prática docente que o trabalho do professor também é reconvertido. Contudo, não significa afirmar que o professor não deva se atualizar e inovar sua prática. A contradição reside na forma como isso vem ocorrendo, com os saberes docentes postos à prova, propondo-se a substituição desses saberes pela eficácia ancorada na divulgação dos

índices decorrentes das avaliações em larga escala. A preocupação é de desenvolver, nos alunos, competências e habilidades voltadas apenas para o mercado de trabalho.

Por meio dos depoimentos dos professores e da supervisora foi possível perceber a tentativa da RME de Florianópolis em consolidar uma política que visa operar modificações na prática docente. As alterações expostas levam os professores a se apropriarem de novas técnicas, outros jeitos de planejar, de ensinar, readequar o que fazem, sem que isso represente melhoria efetiva no ensino, o que resulta na resistência por parte dos docentes. Observamos nas declarações dos docentes que, mesmo resistindo, acabam operando mudanças na forma como desenvolvem o trabalho, fato que contribui para a intensificação do labor.

Quando questionamos a diretora da Escola A sobre as queixas e reivindicações dos professores, a questão de novos procedimentos relacionados ao planejamento foi novamente mencionada:

[...] nos anos finais, quando, por exemplo, tentamos introduzir esse novo planejamento, essa nova maneira de estar colocando isso, de registrando, e de preparando a aula, houve bastante resistência. Alguns [professores] observamos que tem um vício de planejamento de todo ano serem os mesmos, isso também deixamos claro para o grupo. Porque na nossa visão o planejamento é algo que tem que nos motivar também para o trabalho, na medida em que você tem algo pronto aquilo também se torna uma coisa muito mecânica. [...] Na última reunião esclarecemos isso, que eles [os professores] sentem falta de preparo mesmo, então eles nos solicitaram uma formação. [...] Os anos iniciais têm tido também [formação] sempre acompanhando essa nova metodologia, embora eles estejam mais tranquilos, [há] um acompanhamento também da nossa assessoria da secretaria junto com a supervisão (Diretora, Escola A).

Ao examinarmos os depoimentos da diretora e da supervisora nos deparamos com uma reestruturação na forma de trabalho do professor. As próprias falas apontam para mais trabalho e para o domínio de novos procedimentos relacionados ao planejamento. O argumento da crise na educação e da responsabilização dos professores, difundido pelos governos nacionais e mídias, torna-se justificativa poderosa que visa à adesão e ao consentimento dos próprios docentes e da equipe pedagógica às alterações propostas.

A questão dos novos procedimentos relativos ao planejamento também foi ressaltada pelos professores:

[...] semana passada estávamos tendo a questão do replanejamento, só que é um modelo que veio agora da prefeitura, é a [fulana] que está encaminhando isso. Então tens que trabalhar a questão de sequências didáticas<sup>50</sup>, estão focando muito nisso e às vezes não estamos dando conta do que temos que dar, porque estamos muito em cima disso. Está uma cobrança muito grande, tem que entregar pelo menos cada disciplina uma sequência didática por mês. Só que é assim, o professor já tem uma carga horária que é complicada, tens as tuas coisas que tens que dar conta e agora tem mais isso (P2, Escola A).

As alterações no modo de planejar as aulas são inspiradas nos programas do MEC. Programas como Pró-letramento e Olimpíada de Português se utilizam da terminação “sequência didática”. Também no Portal do Professor do MEC são apresentadas sequências didáticas de temas do currículo<sup>51</sup>. A política de formação em serviço oferecida aos professores da RME de Florianópolis age no sentido de conformar o trabalho docente aos projetos estabelecidos pelo Estado. As falas dos professores, da diretora e da supervisora escolar apontaram para a tentativa de reconversão do trabalho por meio de modificações na prática docente, buscando imprimir novas performances ao trabalho docente. Esse redimensionamento se ancora na política em vigor, centrada na gestão dos resultados provenientes das avaliações em larga escala.

Essas mudanças no modo como os professores estruturam seus planejamentos têm colidido com a resistência desses profissionais. Muitas vezes a alteração da prática docente não é o que o professor sente como necessário ao desenvolvimento e qualificação do seu

---

50 As sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus estudantes, que envolvem atividades de aprendizagem e avaliação. (FLORIANÓPOLIS, 2011e)

51 Realizamos uma busca com o verbete “sequência didática” no site do MEC e tivemos acesso a notícias sobre as Olimpíadas de Português e uma notícia que se refere ao Portal do Professor. No Portal do Professor visualizamos uma pasta intitulada “coleção de aulas” que corresponde às sequências didáticas.



trabalho. Ao declararem suas angústias, os professores as relacionaram à operacionalização das mudanças exigidas, uma vez que não se sentem seguros para implementá-las e não acreditam que elas impliquem melhorias na aprendizagem dos alunos. Contudo, as mudanças propostas à prática resultam em alterações no ritmo de trabalho dos professores, que são estimulados a planejarem de forma diferenciada seu fazer.

Os professores entrevistados reconheceram a necessidade de planejar, do acompanhamento da equipe pedagógica, mas o que percebem é um gerenciamento sobre a prática, a desqualificação do que fazem e a atribuição de outros procedimentos, o que tem desencadeado mais trabalho. Entretanto, resistem às mudanças, das quais não participam e que não consideram significativas na realização do trabalho com os alunos. Essa resistência se manifesta quando são colocados em um lugar esvaziado de conhecimento e atribulado de tarefas.

#### 4.1.8.2 O conselho de classe participativo

Quando perguntados sobre as formas de controle e avaliação do trabalho, os professores destacaram o conselho de classe participativo como momento em que o trabalho é submetido à avaliação dos alunos e dos pais. A esse respeito, apresentamos alguns relatos:

[...] os conselhos de classe participativos em que os alunos falam e os pais a forma como eles entendem nosso trabalho. Mas como eles [os pais] estão longe eles não entendem. Os pais não têm uma capacitação técnica pra estar avaliando. Eu discuti muito essa questão agora. Esse bimestre eu tive uma mãe que iniciou assim a fala: “eu avalio que o trabalho da professora”, eu pensei, será que os pais têm essa capacidade para estar avaliando? Porque quando eu passo e vejo um prédio, eu paro e penso assim eu não estou entendendo aquilo ali, mas eu não posso avaliar, porque ali tem um engenheiro, não posso dizer se o engenheiro está fazendo certo ou está fazendo errado [...]. Então eu questiono se os pais poderiam estar participando do conselho dessa forma, de avaliar o trabalho do professor. Não é que eu queira excluir os pais dessa participação, mas existem outros momentos. Existe uma reunião onde tu expões teu trabalho, os pais expõem as dúvidas, os pais não vão com esse sentido de avaliar. Eu acho que essa avaliação conta sim [a avaliação realizada no conselho de classe], no caso

de professores que têm uma avaliação mesmo de substituto, estágio probatório, acho que é um ponto a mais ou a menos (P1, Escola A).

[...] nos pré-conselhos é onde os alunos fazem a avaliação de cada professor de cada disciplina, então lá no conselho de classe é lido o pré-conselho então ali eles [equipe pedagógica e direção] também têm uma ideia de como é o teu trabalho em sala de aula. Até porque a nossa equipe é desfalcada, não tem como estar em sala de aula toda hora, acho que elas avaliam mais por aí (P3, Escola A).

O conselho de classe que aparece na fala de alguns professores se evidencia com características de um sistema de prestação de contas e *accountability*. O trabalho é exposto à prova em situações que, muitas vezes, são desconfortáveis, convertendo-se em momentos de pressão sobre o docente. Diante da avaliação dos alunos, da família e da equipe pedagógica, os professores tendem a exercer seu trabalho sob regulação, o que pode levar à intensificação do trabalho a fim de satisfazer as expectativas e ter boa avaliação. Em decorrência da cobrança vem o julgamento sobre o trabalho desenvolvido. Julga-se o que foi realizado, o que deixou de ser e a forma de execução. As avaliações em larga escala são um bom exemplo disso. A possibilidade de serem avaliados de forma negativa conduz os professores a despenderem mais esforço e dedicarem maior empenho ao trabalho; afinal, essa é a pretensão das políticas de *accountability*. O controle e a cobrança aos quais os professores são expostos por meio dos conselhos de classe interferem na sua subjetividade, na forma como se veem e compreendem seu trabalho e seu desempenho. É preciso considerar que nesses momentos corre-se o risco de que pais e alunos não tenham claro o que estão avaliando, destacando questões pessoais podendo secundarizar aspectos concernentes ao método de trabalho e ao ensino. Os professores convivem com a incerteza desses julgamentos e, muitas vezes, fazer mais e melhor se torna a ordem do dia. É nesse contexto que a performatividade ganha espaço (BALL, 2010). Nessa busca por satisfazer um perfil profissional imposto socialmente, a intensificação do labor espreita os professores.

Quando questionada sobre as faltas dos professores, a diretora da Escola A relatou a seguinte situação:

[...] a pessoa me relatou questões emocionais e conselho de classe é pressão; isso mexe com a pessoa, então 30 dias [de afastamento]. Não em função de que ela está doente, mas isso acaba, essa

pressão. Se o que ela me relata até é verdadeiro? Se justifica porque é um momento de pressão, aquilo mexe com certas questões. Pede licença de um mês para se afastar para não estar nesse momento porque a presença dos pais às vezes incomoda (Diretora, Escola A).

O relato da diretora aponta o conselho de classe como mecanismos de regulação, pressão sobre os professores; indica episódio de constrangimento vivenciado por alguns docentes. Mais uma vez nos deparamos com a estratégia de ressignificação de conceitos. A participação dos pais foi e ainda é bandeira dos professores das escolas públicas, aspecto importante na democratização das unidades educativas, mas ganhou outro significado: a participação passa a ser sinônimo de fiscalização, avaliação do trabalho e de pressão sobre os docentes (CASTRO, 2008).

Os excertos a seguir revelam outras impressões dos professores sobre a avaliação promovida nos conselhos de classe participativos:

[...] eu estou sempre trabalhando como se realmente fosse avaliada, até agora ninguém chegou para mim e disse, “olha eu estou te avaliando”, mas eu sempre trabalhei pensando que alguém está me controlando. Eu acho que se tu não tens um controle, [...] tens que pensar que tem alguém te observando, que tu estás sendo de alguma forma avaliada para você sempre querer fazer melhor. [...] E eu acho que o próprio aluno avalia o teu trabalho nós temos os conselhos de classe, tem o pré-conselho, o próprio aluno no pré-conselho vai falar o que está bom, o que está ruim. Eu acho muito importante porque tu tens que sentir o teu trabalho sendo avaliado senão tu não vais fazer por merecer também (P5, Escola A).

Sinto falta de ter alguém para assistir à aula e ter alguém para dizer “olha dá para melhorar aqui, aquele aluno ficou disperso”. Claro que se observa, mas muitas vezes não dá conta de atender a tudo, então esse olhar de auxiliar mesmo, essa troca, eu sinto falta. Para mim isso é função do supervisor e aqui o supervisor faz tantas coisas que eu acho que essa função fica meio relegada, porque não tem tempo de estar na sala (P10, Escola B).

Os relatos feitos pelas professoras P5 e P10 não negam a importância da avaliação sobre o trabalho; inclusive a colocam como incentivo à reflexão para melhoria da prática docente. Consideramos que essas falas expressam a defesa da necessidade do trabalho coletivo nas escolas. O ato de avaliar é intrínseco ao fazer docente e, a partir desse entendimento, a observação das atividades que desenvolvem é vista como uma necessidade. A importância dada à avaliação do trabalho demonstra uma tentativa de buscar reconhecimento pelo esforço, “fazer por merecer”, como afirmou a professora P5. Os relatos desses professores demonstraram que se autoavaliam e buscam confrontar suas avaliações com a de outros colegas, buscando qualificar o trabalho.

#### **4. 1.9 Avaliações**

Dividimos a análise sobre as avaliações realizadas nas escolas em dois itens: avaliações bimestrais e avaliações em larga escala.

##### **4.1.9.1 Avaliações bimestrais**

Nesse ponto, os professores enfatizaram a alteração do período de avaliação, que era trimestral e passou a ser bimestral, bem como a realização de avaliações descritivas nos anos iniciais do ensino fundamental. Tais procedimentos resultaram em aumento da carga de trabalho, como podemos constatar no seguinte depoimento:

[...] esse ano tivemos aqui na escola uma mudança, trabalhávamos com trimestre, então tu tinhas mais tempo para planejar, ver tuas avaliações, ver onde o teu trabalho estava sendo emperrado. Agora não, passou para bimestre, então quer dizer, são mais avaliações que tu tens que fazer, tens que estar avaliando o aluno e tens que dar um ‘feedback’ mais rápido pela questão das notas. [...], não sei como é que isso passou, mas veio do DEF [Departamento de Ensino Fundamental], veio de acordo com o [fulano]. Tínhamos nos programado pelo calendário com trimestre, mas se mandou o calendário para lá [DEF] no começo do ano e parece que foi vetado. Parece que foi uma deliberação para todas as escolas, que teria que ser bimestral (P2, Escola A).

A redução do período de avaliação do aluno, ao passar de trimestral para bimestral, corresponde a um mês a menos de observação e avaliação, impondo ao professor a aceleração do ritmo de trabalho em razão do tempo reduzido para elaboração e aplicação de instrumentos avaliativos, para o registro e finalização das avaliações. Aumento no ritmo do labor é uma das formas pelas quais se intensifica o trabalho dos professores. Nesse caso, têm-se as mesmas tarefas para cumprir, mas em um período menor de tempo, o que implica fazer tudo mais rapidamente. Outro aspecto levantado foi o das avaliações descritivas:

Outra coisa é a questão das avaliações não é que eu não concorde com a avaliação descritiva, mas é que eu tenho 29 alunos em cada turma, mas os que tinham saído que eu tinha que fazer também. Dava mais de 60 avaliações para você fazer, descritivas, toma tempo, eu estive calculando se de cada aluno a gente levar meia hora ali, de 60 alunos vamos levar 30 horas em casa pra fazer a avaliação. Praticamente uma semana de trabalho [...]. Então são muito mais coisas que temos que dar conta. Tem que trazer atividades diferenciadas, porque temos alunos com níveis diferentes. Eu acho que tem muito mais trabalho, muito mais cobrança, acho muito mais cansativo (P1, Escola A).

A entrevistada abordou questão importante acerca do redimensionamento do trabalho dos professores. Estes são solicitados a elaborar atividades diferenciadas de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos — situação que tem se feito mais presente com a adoção da progressão continuada na RME. Ao implementar novos modelos de avaliação descritivas, a SME não teve a preocupação em prover aos professores tempo específico para essa tarefa dentro da jornada de trabalho. A realização desse trabalho em casa soma-se a outras atividades que o professor já desenvolve, como correções e planejamentos.

Há que se considerar que o professor dos anos iniciais precisa fazer a avaliação descritiva de 60 alunos e de cada disciplina com a qual trabalha: Português, Matemática, História, Ciências e Geografia. Como consequência, tem-se uma sobrecarga de trabalho que causa a diminuição dos momentos de dedicação ao relacionamento pessoal com a família. Temos ainda o relato da diretora da Escola A a respeito da alteração no período de avaliações:

[...] com a história de a avaliação voltar a ser bimestral, isso tem sido uma queixa muito grande, a questão que envolve mais trabalho. E a nossa justificativa não é nem tanto também a questão do tempo, mas a questão da qualidade dessa avaliação porque [...] ele [o professor] está terminando uma avaliação, todo um processo e daqui um pouco tem que entregar outra [avaliação]. Então fica tudo muito apertado para ser uma avaliação com mais qualidade. Estamos também organizando um documento com justificativa para pedir pro Conselho Municipal [de Educação] para voltar o trimestral (Diretora, Escola A).

Destaca-se a fala da diretora da escola no tocante ao reconhecimento de que a mudança no tempo disponibilizado para que se façam as avaliações representa maior trabalho para o professor, prejudicando, muitas vezes, a qualidade da avaliação. O documento que determina a avaliação bimestral é a Resolução CME 02/2011 que dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011). O segundo artigo desse documento estabelece a divisão do ano letivo em períodos de no mínimo 50 dias letivos cada e os denomina “bimestres educativos”. O artigo 23 versa sobre o colegiado de classe, que deve ser realizado a cada “bimestre educativo” e anteceder o registro definitivo do rendimento e desempenho dos estudantes. Nesse artigo tem-se a consagração da obrigatoriedade da avaliação a cada bimestre.

As considerações feitas pela diretora e pelo professor P2 nos levam a considerar que essa foi uma atitude arbitrária que partiu dos órgãos que elaboram a política educacional do município: o Conselho Municipal de Educação e a SME. Parece-nos que os argumentos dos professores, relacionados ao tempo necessário para a efetivação de uma avaliação qualitativa e para a sistematização desta, não são considerados pelas autoridades. Não são observadas as implicações de tais regulações no processo de ensino e aprendizagem, que comprometem a qualidade da avaliação realizada e a organização do trabalho docente, uma vez que aos professores são exigidos novos ritmos.

#### 4. 1.9.2 Avaliações em larga escala

Os comentários sobre as avaliações em larga escala apareceram de forma contraditória nos relatos dos professores. Alguns demonstraram concordância com a aplicação das provas; outros nem tanto, pois as veem como instrumento de avaliação parcial de seus trabalhos e porque, muitas vezes, são apontadas como capazes de redimensionar o currículo.

Na análise das falas relacionadas ao caráter regulatório das avaliações, destacamos a opinião do professor P3: “a prova é até importante, mas do jeito que ela está sendo dada, não sei se está servindo. A prefeitura diz que não é para cobrar em cima da gente, mas queiras ou não queiras sempre tem cobrança” (P3, Escola A).

Quando questionado se havia recebido algum tipo de cobrança por conta das avaliações em larga escala, o professor P3 respondeu: “Não, ainda não me chamaram, mas no ano passado por exemplo, eu não gostei dos meus resultados, eu me cobro, agora a prefeitura nunca me cobrou” (P3, Escola A).

A fala do professor demonstra que há de fato uma cobrança instalada. As repercussões a respeito do IDEB na mídia e a realização da Prova Floripa apontam para o controle e a avaliação do trabalho docente por meio das avaliações em larga escala. O professor é submetido a um diagnóstico, o que por vezes se converte numa “internalização” da cobrança.

A informação dada pelo professor P3 — “ainda não me chamaram” — é um indicativo de que a SME chama os professores a prestarem contas sobre o resultado das provas. É o que comprova a comunicação interna (CI) que convoca professores cujas turmas não obtiveram bons resultados na Provinha Brasil em 2011.


Entendemos que tais métodos de regulação do trabalho docente, identificando os professores, são constrangedores. A comunicação interna foi enviada a todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, mesmo aquelas cujos nomes não constavam na listagem.


Fica nítido o propósito de cobrar dos professores melhor desempenho e adequação do planejamento ao que é avaliado na prova. Evidencia-se que a avaliação do trabalho do professor se ancora na avaliação de desempenho dos alunos, por meio dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala.

O texto da CI, que corresponde à Figura 2, apresentada na próxima página, enfatiza o objetivo de discutir encaminhamentos

quanto ao processo de planejamento e ações/intervenções a serem desenvolvidas, considerando os resultados do diagnóstico da Provinha Brasil.

**Figura 2** – Comunicação Interna dirigida aos professores cujas turmas não alcançaram bons resultados na Provinha Brasil – SME/ 2011<sup>52</sup>





PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**COMUNICAÇÃO INTERNA**

Nº 236/2011  
DATA: 08/06/2011

**DE: DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL**  
**PARA: ESCOLAS BÁSICAS E DESDOBRADAS**

**ASSUNTO: Retificação da CI - 223 Formação Junho**

Considerando os resultados do diagnóstico da Provinha Brasil do 2º ano Etapa I 2011, e, com o objetivo de discutir encaminhamentos quanto ao processo de planejamento e ações/intervenções a serem desenvolvidas para a alfabetização de todos os alunos, **convocamos** os professores do **segundo ano**, sendo imprescindível a participação do professor indicado:

Dia 13 de junho (2ª feira – 8h às 17h)		Dia 14 de junho (3ª feira – 8h às 17h)	
Unidade Educativa	Professor (a)	Unidade Educativa	Professor (a)
EB Antônio P. Apóstolo		EB Antônio Paschoal Apóstolo	
EB Beatriz de S. Brito		EB Albertina M. Dias	
EB Dilma Lucia Santos		EB Henrique Veras	
EB Brigadeiro E. Gomes		EB Intendente Aricomedes da Silva	
EB Paulo Fontes		EB Osvaldo Galupo	
EB Gentil Mathias da Silva		EB Gentil Mathias da Silva	
EB Luiz Cândido da Luz		EB Batista Pereira	
EB Luiz Cândido da Luz		EB Luiz Cândido da Luz	
EB Márcio Costa		EB Osmar Cunha	
EB Vitor Miguel Souza			
EB Almirante Carvalhal			
EB José do Vale Pereira			

**Local: Ferreira Lima - CEC**  
 Trazer para os encontros: Revistas com bastante imagens, livros didáticos de edições anteriores, revista Ciência Hoje.

**Importante:** Para atender nesta organização, foram feitas alterações nas datas de outros grupos de formações:

- O grupo 1 de Auxiliares de Ensino de Ensino Fundamental previsto para o dia 13/06, passou para o dia 20/06 (junto com o grupo 2).
- A formação para o 5º ano prevista para o dia 14/06 está cancelada.
- Ainda, tendo em vista a realização do II Fórum Municipal de Educação, realizada pelo CME, dia 15/06, com o tema "Avaliação" e que prevê a participação de representação dos diferentes segmentos, informamos o cancelamento das formações dos Professores de Geografia e de Especialistas, para que possam participar deste evento.
- A formação dos Professores do Pré-Letramento de Matemática está confirmada.

Atenciosamente,

Diretor

Gerente de Art. Pedagógica

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

Apresentamos outros excertos das falas dos professores a respeito de como pensam e sentem as avaliações em larga escala, iniciando pelo relato da professora P9:

[...] esses dias o pessoal estava corrigindo [...] e comentaram se o tipo de letra que estavam usando

<sup>52</sup> Na Figura 2 realizamos edições com o intuito de manter sigilo sobre a identificação dos professores e chefias envolvidas.



estaria correto ou não [...]. Eu ouvi comentários de ansiedade, “ah um aluno bom tipo esse faltou bem no dia da prova”. Diziam que esse aluno tinha que fazer a prova porque melhora o índice (P9, Escola B).

O relato demonstra que os professores percebem que a avaliação dos alunos representa a sua avaliação e o controle sobre o seu trabalho, conferindo a essa o poder de regulação. A divulgação dos índices de desempenho das escolas nas avaliações em larga escala e o atrelamento desses às verbas influenciam a condução da prática docente. Os professores são orientados a trabalhar com os alunos os conteúdos que serão avaliados na prova. Tal medida pode ser observada na CI apresentada, cujo propósito foi convocar os professores para redirecionar o processo de planejamento e definir ações/intervenções em sintonia com os conteúdos avaliados na Provinha Brasil, ou seja, há uma tentativa na Rede Municipal de Ensino de reduzir o currículo aos conteúdos das avaliações em larga escala. Assinalamos na fala a seguir outras repercussões desse processo:

[...] eu tive que ouvir que os nossos alunos não aprendiam exatamente aquilo que era dado e eu não sei qual era a intenção de quem faz a prova. Eu ouvi aqui [na escola] e fora daqui e fiquei bem preocupada porque é uma coisa estanke [...] Normalmente dá uma angústia no professor porque eu não me sinto contemplada em tudo aquilo que eu invisto na minha aula para alguém dizer que os meus alunos não deram conta de tal questão. Isso para mim não tem significado nenhum, nunca teve porque está medindo o aluno pontualmente sem levar em consideração quantos desses alunos têm dificuldades, quantos desses alunos realmente se apropriam do conceito que são coisas que eu muitas vezes não consigo dar conta com o tempo que nós temos. [...] São coisas que me deixam angustiada porque meio que tentam tabular uma coisa que não é real (P10, Escola B).

A professora discordou do modo como as provas são realizadas. Disse que a análise feita dos resultados dos alunos não tem significado para ela, mas, num movimento contraditório, apontou a angústia gerada pelo fato de não ser considerado o esforço que empreende em seu trabalho. Percebemos essa relação em outras falas, nas quais os professores desqualificaram as avaliações em larga escala, mas

admitiram que elas geram inquietação, apreensão e sofrimento. São efeitos de uma regulação acirrada sobre o trabalho dos professores. O que parece angustiar os docentes é o fato de que os índices não traduzem as contradições que permeiam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e tampouco advém de uma avaliação formativa e processual que considera a materialidade onde se desenvolve o trabalho docente. Os índices expressam um momento estancado do ato de ensinar. As determinações presentes nas notas de cada estudante só o professor tem a capacidade de avaliar. É justamente o que os entrevistados ressaltaram nas entrevistas: as múltiplas determinações que estão por trás das notas dos alunos, que vão desde “chutes” à negação em responder as questões que não são propostas pelos professores.

Outros professores indicaram como ocorrem as cobranças em relação às provas:

[...] pelo menos a gente aqui na escola tem, não sei se todo mundo faz a utilização do sistema, tem o tal do Meritt, que você entra para acessar [o resultado das] provas. E querendo ou não as pessoas acabam meio que balizando o seu trabalho por aquilo ali, por mais que não se fale, mas quando você entra ali e olha os dados da sua turma em relação às outras turmas, se vê que não foi bem, fica uma coisa meio complicada mesmo. Às vezes não abertamente, mas uma coisa meio velada. Acho que até a pessoa se sente mal, se sente constrangida, se sente avaliada pelos outros [...]. Mas eu acho que isso muda até a rotina das aulas, quando tu sabes que daqui a duas semanas vai ter, tu intensifica em algumas questões que tu sabes que a tua turma terá um desempenho melhor na prova, principalmente matemática e português que são o foco [...] (P2, Escola A).

A professora P9, quando questionada se havia recebido cobrança por conta do desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, afirmou:

Como professora não, como unidade escolar sim, porque já apareceu gráfico do IDEB, olha a nossa escola está abaixo do IDEB. [Exposto] na sala dos professores, mas também não me senti aborrecida com isso porque não foi uma cobrança para mim, foi mais caráter informativo mesmo, mas eu já vi pessoas que tiveram cobranças do seu trabalho individualmente (P9, Escola B).

As falas nos remetem ao poder de coerção que as avaliações em larga escala comportam e a individualização do trabalho. O docente, que sempre teve o processo avaliativo como central no seu trabalho, e de fato o é, se vê dando voz e vez a um mecanismo que difere daquele que pratica. Os professores expressam sentimentos como angústia e constrangimento. Essas estratégias trabalham com a lógica da desqualificação do professor e da comparação, gerando, por vezes, a competitividade no ambiente de trabalho e a intensificação. É a gestão por resultados impondo novos ritmos e objetivos ao trabalho dos professores.

A professora P9 evidenciou na entrevista a cobrança coletiva em torno dos índices e também ressaltou a cobrança individual sofrida por alguns professores. Ao falar que não se sentiu aborrecida pelo fato da cobrança não dirigir-se a ela, revelou um dos efeitos dessa política. Os resultados são individualizados, o que estimula a comparação entre os professores, da mesma forma que os *rankings* fomentam a comparação entre as escolas. Inferimos que esses instrumentos avaliativos compõem um arsenal de estratégias que contribuem para a intensificação do trabalho docente na medida em que a divulgação dos resultados expõe o professor e seu trabalho. Ainda que se considere a parcialidade dessa avaliação, os professores são provocados a conduzir suas aulas pelo que é examinado nas provas, buscando evitar o descrédito por conta da publicação dos resultados.

A respeito das implicações na questão curricular, quando questionados se houve alterações nos cursos de formação oferecidos pela RME e na sua rotina de trabalho por conta das avaliações em larga escala, os professores responderam afirmativamente. “Sim, acredito que sim que houve uma preocupação [...] de unificar o planejamento, a questão do currículo, a questão do próprio livro didático” (P7, Escola A).

É preciso considerar que a RME de Florianópolis vem adotando, desde 2009, sistemas apostilados para as turmas do 1º ao 5º ano, sendo sua utilização facultativa. A adesão a esse sistema tem atingido um número crescente de escolas. A mesma empresa que vende as apostilas fica responsável pela formação dos professores, cuja periodicidade e conteúdo são diferenciados dos cursos oferecidos às escolas que não fazem uso das apostilas — estes são ministrados por técnicos da SME de Florianópolis. Segundo Oliveira (2011), em 2009 a formação oferecida aos professores que utilizaram o sistema apostilado teve a carga-horária de 40 horas, de junho a novembro. Já para os professores de 1º, 2º e 3º anos que não adotaram a apostila foram oferecidos cursos com 48 horas, de fevereiro a dezembro.

A adoção de apostilas e da progressão continuada tem sido apontada como uma das formas de os municípios melhorarem o IDEB (FREITAS,

2007). Dessa forma, o ensino assume um caráter tecnicista. Treinar para as avaliações pode passar a ser a prática. De acordo com Freitas (2007, p. 974), “enquadra-se a metodologia usada pelos professores”. Evidenciam-se ainda novas formas de privatizações parcelares da educação básica por meio do fornecimento do material didático pela iniciativa privada.

Destacamos relatos de como os profissionais de direção e a supervisão se comportam quando questionados a respeito da possibilidade de pressão por resultados nessas avaliações:

Sinto [pressão], sinto sim, eu acho que era uma política bem do ex-secretário. [...] não era uma coisa assim clara, mas era uma coisa mais velada. Em toda reunião que ele estava vinham os resultados, os índices, [...] nossa escola tem que ser, a Rede tem que ter, tem que chegar a tal e enfim, é uma coisa mais velada, mas nós sabemos. Mudou bastante com a saída dele<sup>53</sup>, percebo essa mudança, mas eu acho que ainda é uma política lá dentro, mas não é algo tão visível (Diretora, Escola A).

Ao perguntarmos à diretora da Escola A se essa pressão afeta o trabalho dos professores e alunos, obtivemos a seguinte declaração:

Não sinto que isso interfira na escola, de maneira nenhuma, até porque também discutimos muito essas questões aqui na escola. A questão da Prova Floripa, por exemplo, a primeira nós não fizemos. E eu digo que a escola é respeitada porque bancamos não fazer e justificamos com argumentos, nos posicionamos. Então isso faz com se consiga esse respeito. E as nossas discussões são nesse sentido, [...] eu não sinto de maneira nenhuma que isso interfira no trabalho não (Diretora, Escola A).

O relato apresenta a resistência da Escola A na primeira aplicação da Prova Floripa. As justificativas elaboradas pelo coletivo

---

53 O secretário de Educação referido é Rodolfo Pinto da Luz, que comandou a Secretaria Municipal de Educação de 2005 a 2012. Afastou-se nos últimos meses de 2012 para concorrer como vice-prefeito em Florianópolis. Retornou ao cargo após as eleições e assumiu novamente a SME em 2013, na gestão do concorrente, do prefeito César Souza Júnior, do Partido da Social Democracia (PSD). Isso demonstra a continuidade da política educacional proposta para o município de Florianópolis.

da escola para a não realização da prova constam em documento (Anexo A) que reúne vários argumentos, entre eles, o de que a prova pode desencadear o fortalecimento de mecanismos discriminatórios/classificatórios das escolas e a promoção do ranqueamento, e de que se trata de uma simples medição de resultado final, um procedimento tradicional e insuficiente de avaliação, pois não considera fatores do processo de aprendizagem e das condições institucionais, não oferecendo elementos para a melhoria da instituição e do sistema por não identificar as causas das dificuldades.

Percebemos, pelos argumentos políticos e pedagógicos expostos no documento, que o coletivo da escola demonstra a preocupação com as consequências das avaliações em larga escala. Alerta para riscos como ranqueamento, controle externo, responsabilização e competição entre as escolas. Muitas condições de trabalho expressadas no documento apareceram nas entrevistas dos professores como componentes do processo de intensificação do trabalho docente.

A Escola A procura demarcar sua posição ao enfatizar que o processo de ensino não pode ser mensurado por uma avaliação e seu resultado final. O que compõe esse processo é dinâmico e envolve uma quantidade significativa de fatores.

O documento aponta para o movimento de resistência à política colocada pela SME e pelo MEC e demonstra a tentativa desse coletivo em se fazer ouvir e reivindicar o que acredita ser necessário à melhoria da educação.

As avaliações em larga escala têm, de fato, assumido papel relevante na política adotada pela RME de Florianópolis. As entrevistas realizadas com as diretoras e a supervisora mostraram as cobranças feitas pelo secretário municipal de Educação nas reuniões de diretores. Os professores também enfatizaram em suas falas a relação existente entre os cursos de formação e o resultado das avaliações.

A diretora da Escola A destacou o momento de resistência coletiva à realização da Prova Floripa, mas declarou não perceber o constrangimento ao qual os professores são expostos por meio das provas. Vemos aqui uma contradição, pois nessa escola a recusa em aplicar a primeira edição da Prova Floripa, em 2007, teve como um dos argumentos — constantes na carta elaborada pelo coletivo e encaminhada à SME — que esses mecanismos de avaliação estimulam competição entre as escolas, responsabilizando-as pelo seu sucesso ou fracasso. Observa-se, no entanto, que responsabilizar a escola é responsabilizar seus professores, mas isso não parece ser considerado uma vez que não se percebe que tal medida afeta os docentes. A fim de melhor esclarecer

a percepção das direções e da equipe pedagógica sobre as avaliações e as pressões decorrente dos resultados expomos alguns relatos.

Eu acho que não, de forma específica, essa escola é pressionada, mas acho que a Secretaria estimula todos, todas as unidades de ensino a buscarem melhor desempenho, e estimulam no sentido da Prova Floripa, da Prova Brasil da Provinha Brasil. Nesse sentido de fazer com que os alunos respondam outras perguntas sobre o assunto trabalhado de formas diferentes, além das perguntas que o professor faz em sala de aula do jeito do professor. Acho que a Secretaria estimula dessa forma não só essa unidade de ensino, mas num todo (Supervisora, Escola A).

[...] eu acho que a Secretaria ela cobra coisas, às vezes ela tem que cobrar mesmo. A questão dos resultados ela cobra sim. Questões assim: como é que foi o resultado? Eles melhoraram, não melhoraram? O que está acontecendo? Em função de que ela [a Secretaria] também proporciona, nós participamos do projeto do SEFE<sup>54</sup> [apostilas] que eles pagam um dinheirão, [suprindo] a escola com livros, com uma série de coisas, com formação mensal e tudo. Eles buscam resultado sim, então eles questionam, eles perguntam como está o retorno disso. [...] No ano passado eu apresentei 75 crianças que não tinham alcançado a alfabetização, tive que justificar o porquê. E foi uma coisa clara, eu tive no ano passado um primeiro ano com troca de oito professoras, falta de profissionais. [...] A Secretaria nos proporcionou uma pedagoga de 40 horas, fizemos um projeto e essas crianças estão no período integral conosco. Agora eu estou os liberando porque eles estão conseguindo [se alfabetizar] (Diretora, Escola B).

---

54 No ano de 2009 a SME de Florianópolis implementa o uso de apostila como projeto piloto em uma escola da RME devido ao baixo IDEB da unidade educativa. Durante os anos de 2009 e 2010 o sistema apostilado adotado pelo município era o SEU do Instituto Unibrasil que faz parte da empresa SEFE – Sistema Educacional Família e Escola. Nos anos de 2011 e 2012 o próprio SEFE fornece as apostilas. (FRUTUOSO, 2013)

Ao questionarmos se esse “estímulo” afeta o trabalho dos professores e alunos, obtivemos as seguintes informações da supervisora da Escola A:

Alguns professores ficam com dúvida qual seria, se existiria outro objetivo por trás desse aparente. E têm esse receio no sentido de ter um ranqueamento, por exemplo, e isso ter reflexo no salário, eles se preocupam nesse sentido. Mas não é uma preocupação imediata, é só uma suposição, mas eles aceitam no sentido de conhecer como é que os alunos estão se desempenhando frente a essas atribuições, perguntas e funções (Supervisora, Escola A).

A diretora da Escola B, quando questionada se a pressão por resultados afeta professores e alunos, respondeu:

Não, eu acho que hoje a preocupação por resultado nem está em cima da pressão que a Secretaria faz. Eu acho que é mais angustiante pro próprio professor, ele fica angustiado quando ele percebe que não têm resultados. Na visão do professor os resultados que a Secretaria busca é número, é aprovação. Eu acho que existe alguma coisa, eu acho que não é só isso, até pelos investimentos que percebemos. [...] O que angustia mesmo o professor é ele perceber na sala que alguns alunos não vão, então a angústia do professor é real, não está em cima daquela cobrança de números (Diretora, Escola B).

Percebemos nos relatos que as avaliações em larga escala são notadamente reconhecidas pelas direções e equipes pedagógicas como a forma utilizada pela SME para buscar maior desempenho das escolas. A supervisora da Escola A e diretora da Escola B consideraram que a Secretaria cumpre o papel de estimular, cobrar, pressionar para o alcance de melhores resultados. Inferimos que a gestão por resultados amparada nos sistemas de avaliação em larga escala se efetiva na prática, não sendo apenas uma prescrição contida na documentação apresentada na seção anterior.

Novamente nos deparamos com a confirmação de que as avaliações em larga escala condicionam o currículo e a prática docente. No relato da diretora da Escola B, notamos a vinculação entre a aquisição dos sistemas apostilados e a suposta melhoria nos resultados do desempenho dos alunos nessas avaliações.

Chama a atenção o fato de as diretoras admitirem a cobrança de melhorias nos resultados sobre o diretor, mas não conseguirem mensurar a pressão sobre os professores. A supervisora da Escola A e a diretora da Escola B mencionaram que os professores se preocupam com o desempenho dos alunos. Para a primeira, o professor quer avaliar o estudante, como se a avaliação que este faz cotidianamente precisasse ser referendada externamente. Nesse caso, o papel da SME é apenas de “estimular” para que se alcancem bons resultados. Para a segunda, as provas motivam angústias para o professor, mas essa angústia não está condicionada às avaliações em larga escala e sim às mais variadas dificuldades apresentadas pelos alunos. De fato, a angústia dos professores comporta muito mais que o resultado das avaliações; todavia, como evidenciado, a exposição dos índices exerce pressão e causa constrangimento entre os docentes.

Os professores estão submetidos à regulação advinda da racionalidade colocada em torno de um consenso de que a educação vai mal, que são responsáveis por isso e que as avaliações podem ajudar a melhorá-la. A cobrança pela melhoria do desempenho dos alunos recai sobre os docentes e opera no sentido de fazê-los trabalhar mais. Tal análise nos permite considerar que a intensificação do trabalho extrapola a noção de aumento na quantidade do que é produzido. O trabalho pode ser intensificado por meio da cobrança em torno da elevação qualitativa dos resultados (DAL ROSSO, 2008). Na educação isso reverbera na máxima “atender de forma mais qualitativa os alunos” — argumento que sustenta a premissa que vincula melhoria do IDEB à melhoria na qualidade da educação.

Os professores convivem com as contradições oriundas desses sistemas de medições do trabalho desenvolvido. Se, por um lado, culpam-se e monitoram os resultados dos seus alunos, por outro, questionam e apontam as ambiguidades desse processo.

[...] Qual a intenção dessa prova? Não está claro para mim, porque que tenha que avaliar o sistema eu não questiono [...]. Agora avaliar exatamente para quê? Qual o objetivo? Dizer que o professor é incompetente porque os alunos dele não conseguiram acertar aquelas questões? Então os alunos que não passam no vestibular são todos frutos de incompetência de professores? [...] Os alunos que não passam na prova do ENEM então eles não têm capacidade mental, eles realmente não poderiam estar numa universidade? Por que aquela



questão é mais importante que aquela outra? (P10, Escola B).

Expressam questionamentos sobre a avaliação, seus fins, seus meios, suas limitações, mas, notadamente, observa-se que por trás das provas há o medo do professor de ser taxado como incompetente, não estar à altura das exigências, de mostrar-se incapaz (DEJOURS, 2006). Ao se questionar se as avaliações têm como objetivo “dizer que o professor é incompetente?”, a professora P10 demonstrou sua preocupação com os juízos de valor sobre o trabalho docente que advêm desse mecanismo de prestação de contas.

As contradições no processo de avaliação são evidenciadas na fala da professora P7:

Então olha só a minha situação, um momento era proibido [prova], a escola vai fazer todo um trabalho em cima desse encaminhamento. E vem uma prova, [...] primeiro veio a Prova Brasil, daqui a pouco a Prova Floripa, e daí? Tudo aquilo que se discutiu, nós tivemos que desconstruir, [...] agora voltou a prova. Em alguns momentos eu acredito que é válido estar fazendo essa avaliação para poder ter os dados. Mas avaliando a prova mesmo, o momento que os alunos ali fazem a prova, o jeito que a prova é formulada eu acho que é questão mesmo só de número [...]. Esse ano na nossa escola o melhor rendimento foram das sextas séries que agora são as sétimas séries e eu fui olhar o desempenho dos alunos, tinha aluno que não “batia” a nota. Quer dizer, o melhor desempenho foi dos sextos anos que eu trabalhei ano passado e pela nota [...], eu achava que não era real (P7, Escola A).

A professora não se posicionou totalmente contrária aos sistemas de avaliação, mas ressaltou a superficialidade das provas quando afirmou que os resultados não são reais, são incompatíveis com a avaliação que realiza. Sua fala aponta para a “alteração na concepção de avaliação e do processo avaliativo” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011). Os professores apresentaram outras declarações, nas quais não demonstraram total discordância à realização das provas, todavia, não se eximiram de acentuar suas limitações.

Olha, eu acho que é uma forma deles estarem vendo só o número, não a questão ampla do que está acontecendo na escola. Eles podem avaliar aquela escola, ver aquele resultado, mas eles não sabem o que aconteceu por trás daquele resultado, o que gerou aquele resultado. Como que estava a escola, será que tinha todas as condições de fazer aquela prova? Se tem material suficiente para ser trabalhado durante o ano e chegar no momento da prova o aluno estar sabendo daquele conteúdo? [...] Essa questão de número eu acho que é mais para eles receberem o dinheiro do governo, do exterior (P6, Escola A).

Os mecanismos de avaliação instalados têm exercido controle sobre o trabalho dos professores. A busca pelos resultados, longe de contribuir para melhorias na educação, tem se configurado como mecanismo de regulação do trabalho docente (SOUZA, V., 2010). Procura-se direcionar o fazer do professor para o cumprimento de metas, redimensiona-se o planejamento, fomentam-se preocupações e angústias.

Diante desse quadro, o professor não assume uma postura de inércia, mas busca fazer com que os alunos alcancem bons resultados nas avaliações. Afinal, ninguém pretende ser rotulado de incapaz, de incompetente, mesmo tendo clareza de que as avaliações não conseguem mensurar o esforço empreendido no processo de ensino. Instala-se um sistema de autorregulação; por isso os professores afirmaram que se cobram e que a avaliação os incomoda. Essa gestão por resultados incute uma pressão não só externa, mas também interna sobre quem trabalha; torna-se uma forma de intensificar o labor (DAL ROSSO, 2008).

A estatística tem se tornado a protagonista dos processos de aferição da qualidade do ensino, mobilizando, dessa forma, a opinião pública em torno de um sistema de razão que representa a realidade apenas em parte, considerando que as avaliações em larga escala de longe estabelecem uma avaliação do contexto. As cobranças internas e externas levam os professores à intensificação. Trabalham conteúdos pertinentes às avaliações — mas não só estes — e ensinam também o que entendem como necessário ao aprendizado dos alunos. A centralidade nos resultados das provas gera frustração e angústia entre os professores diante de uma avaliação parcial que desconsidera fatores socioeconômicos e socioculturais.

## 4.2 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO: REPERCUSSÕES NA SAÚDE DOCENTE

Enfatizamos nesta seção algumas consequências do processo de intensificação do trabalho, dentre elas, o adoecimento. Durante a investigação, optamos por apreender um pouco mais dessa relação entre intensificação e adoecimento na vida dos docentes da Rede Municipal de Ensino. Nessa fase da pesquisa, realizamos dois procedimentos: indagações sobre a relação adoecimento e trabalho durante a entrevista e questionamentos referentes ao tema que compuseram as agendas da rotina dos professores.

No preenchimento das agendas, os docentes foram solicitados a responder se tiveram alguma doença relacionada ao trabalho e se faziam ou fizeram tratamento. Dentre as doenças apontadas se sobressaiu a depressão, mencionada por cinco professores — também citada durante as entrevistas —, seguida por problemas osteoarticulares, como tendinite nos ombros, relatada por três professores, e artrose nos joelhos, motivo de readaptação de uma das entrevistadas. Os demais problemas de saúde citados foram pressão alta, problemas de voz e laringite.

Durante a entrevista, os professores informaram que são acometidos por doenças que afetam a estrutura musculoesquelética e psicológica:

[...] eu já fiz cirurgia no meu ombro esquerdo, estou para fazer cirurgia no ombro direito, então tenho problemas de artrose, artrite nos dois ombros, eu fiz cirurgia de coluna tinha uma artrodrese na coluna lombar fixação de quatro parafusos e eu atribuo tudo isso a questão de trabalho. [...] Então tem coisas é claro, não vou dizer que é só do meu trabalho, é questão de postura, mas tem muito a ver com o meu trabalho, a questão do quadro. Faço uso de [remédios] até hoje (P7, Escola, A).

[...] eu tive foi uma tendinite no braço de escrever nesses quadros que são horríveis. [...] Me afastei três dias só, graças a Deus eu fiz fisioterapia depois e não foi preciso fazer cirurgia e melhorei. De vez em quando ainda sinto dor quando escrevo muito, porque matemática tem que escrever muito no quadro para explicar então às vezes eu sinto sim, quando tenho nove, dez aulas no dia eu sinto o braço [...] (P3, Escola A).

Os quadros de tendinite nos ombros são observados em professores expostos a condições de trabalhos desfavoráveis, como dar dez aulas diárias. A escrita contínua nos quadros é assinalada como fator relevante para esse tipo de adoecimento. A professora P6 relatou ter problemas na voz, que foram em parte solucionados a partir do momento em que reduziu a carga horária. Apareceram também nas entrevistas referências a doenças psíquicas:

[...] eu fiquei durante cinco anos tomando remédio, entrei numa depressão quase que profunda por causa do estresse mesmo. Foi quando eu te falei que eu não conseguia realmente me habituar com essa situação de pegar um aluno em sala de aula que não abria o caderno o ano inteiro. Isso não me entrava na cabeça, aquilo ali foi um período que eu me estressei muito e tive que tomar [remédios]. Eu parei agora, no ano passado como estava de licença aproveitei para parar. É que fiquei cinco anos tomando remédios, antidepressivos e eu tive que fazer também duas cirurgias nos ombros por escrever no quadro, de tendinite (P5, Escola A).

Olha ano passado eu fiquei com uma turma do TOPAS, e fiquei bem mal porque eles me esgotaram muito. No final do ano eu estava com vários problemas de saúde, hormonal, problemas neurológicos, tive que fazer acompanhamento com neurologista. Acho que foi um pouco essa questão, o trabalho especificamente com aquela turma, exigia mais, exigia mais do professor. [...] continuo tomando [remédios], melhorou bastante, agora não estou mais com a turma, então estou melhorando (P1, Escola A).

Pesquisas destacam a carga mental intrínseca ao trabalho do professor (SORATTO; PINTO, 2006) atrelada à impossibilidade de atender os alunos da forma como queriam, ao esforço por atuarem em turmas diferentes, à realização do trabalho em condições precárias. Essas questões apareceram no depoimento das professoras P5 e P1 quando citaram a impotência que sentem diante de alunos que não abrem o caderno ou que apresentam dificuldades de aprendizagem, como nas turmas de TOPAS. Há insatisfação com a distância entre o que o professor pretende realizar e o que de fato consegue diante dos problemas de indisciplina

dos alunos e até de relacionamento com estes. Está presente na fala desses docentes um dos aspectos da desqualificação do trabalho docente vivenciado no decorrer de episódios de indisciplina dos alunos. Dejours (1992), ao se reportar ao sofrimento no trabalho desqualificado, acentua que o sentido da desqualificação não se restringe aos índices ou salários, ampliando-se para a imagem que o trabalhador faz de si e repercute no trabalho. O autor salienta que “a vivência depressiva condensa de alguma maneira os sentimentos de indignidade, de inutilidade e de desqualificação, ampliando-os” (DEJOURS, 1992, p. 49).

O próximo relato é de uma professora que solicitou readaptação por problema vocal e psiquiátrico. Ela fez um longo pronunciamento quando questionada sobre a relação entre adoecimento e trabalho. Informou que o problema de voz foi associado à profissão pela fonoaudióloga que a atendia. A respeito do problema psiquiátrico, relatou:

O problema psiquiátrico, eu comecei a sentir um desgaste na verdade emocional a partir do vigésimo ano [de trabalho] mais acentuado. Até o vigésimo ano foi tranquilo, no vigésimo ano comecei a reduzir o ritmo de produção, meu tempo de planejamento e organização das atividades eram bem longos. Eu demorava mais tempo pra eu fazer aquilo que eu fazia antes em menos tempo, isso me deixava angustiada. Começamos a ter outra clientela, as crianças tiveram mudanças muito grandes nos últimos anos [...]. O ponto crucial foi a última turma que eu recebi, [...] mas eu resolvi não me readaptar com 24 anos de tempo de serviço [...] resolvi levar o último ano dentro das condições que pudesse. Criei situações novas que foi a licença prêmio e foi a licença para tratamento de saúde para poder encerrar os 25 anos, porque senão eu teria que ter me readaptado um ano antes e eu teria que trabalhar trinta anos ao invés de 25 e chegar aos 55 anos ao invés de 50 e aí é injusto [...] (P9, Escola B).

No depoimento, a questão do tempo de serviço foi crucial no desencadeamento das situações de adoecimento. Duarte (2008) e Machado (2010) apontam a relação entre a intensificação do trabalho docente e a extensão da jornada de trabalho para além das oito horas diárias, como demonstram as entrevistas. Estabelecemos a relação da extensão da jornada de trabalho e as alterações no tempo de aposentadoria dos professores. As reformas da Previdência empreendidas durante os

governos FHC (EC n. 20, de 15 de dezembro de 1998) e Lula (EC n. 41, de 19 de dezembro de 2003) foram determinantes nesse aspecto, pois estenderam o tempo de serviço, estabelecendo vinculação com a idade. A intensificação do trabalho docente também pode se constituir por meio do alargamento do tempo de trabalho. Os professores trabalham hoje mais anos para poder garantir sua aposentadoria. Dal Rosso (2006a) se refere ao desenvolvimento de moléstias psíquicas relacionadas à intensificação do trabalho imaterial, como é o caso do trabalho do professor. O autor assevera que esses problemas estão relacionados com as dimensões intelectuais, emocionais, relacionais e sociais do indivíduo e dos grupos, que são as mais exigidas em trabalhos imateriais.

No decorrer das entrevistas, os professores ressaltaram o cansaço e o esgotamento como consequência do trabalho. Assunção e Oliveira (2009) atentam para o indicativo de que esses sintomas podem ser resultantes da sobreposição de tarefas atribuídas aos professores. As autoras fazem também referência aos transtornos psíquicos associados ao estresse.

Essa situação em que os professores convivem com a administração de conflitos, a pretensão de ensinar, a alteração no seu papel, a intensificação e precarização das condições de trabalho, tem resultado em elevados índices de adoecimento (CODO, 2006; ESTEVE, 1999). Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Soldatelli (2011) investigou, por meio de questionários, 165 professores do ensino fundamental, incluindo professores do 1º ao 8º ano/série e de EJA. Os participantes eram de diferentes escolas da RME, efetivos e ACTs. De acordo com o estudo, 67,27% dos professores entrevistados afirmaram que faltaram ao trabalho por problemas relacionados à saúde. Em nossa pesquisa, a relação entre intensificação e adoecimento se evidenciou nos depoimentos dos entrevistados.

A economia financeira realizada à custa da ausência de condições adequadas de trabalho contraditoriamente tem gerado gastos com afastamentos e licenças por problemas de saúde e demandado novas contratações. O afastamento das funções decorrente do adoecimento conduz a uma descontinuidade no processo de ensino e aprendizagem, trazendo prejuízos à educação.

O adoecimento não é a única consequência do processo de intensificação do trabalho docente, mas é, com certeza, um dos efeitos mais graves desse processo. Se a intensificação do trabalho do professor está também condicionada à política de redução de custos, de “fazer mais com menos”, uma vez que não se investe nas condições adequadas de trabalho, ela traz imbricado o absenteísmo docente por conta dos prejuízos causados à saúde desses trabalhadores.

### 4.3 SÍNTESE DA SEÇÃO

Os relatos apresentados permitiram inferir que a intensificação do trabalho docente se expressa de duas formas. Na medida em que as atividades próprias da profissão se avolumam, os professores são impelidos a fazer mais do mesmo e assumir novas demandas. O aumento das turmas ou do número de alunos a serem atendidos conseqüentemente demanda mais trabalho, mais correções, atendimentos individualizados, avaliações. Nesse contexto, o ritmo de trabalho dos professores é acelerado; afinal, é preciso realizar mais tarefas num mesmo espaço de tempo. Os professores são exigidos a abarcar um número cada vez mais variado de atividades, principalmente relacionadas à administração de conflitos que surgem na escola. Diante das exigências colocadas, os professores apontam que o ensino fica secundarizado e tarefas referentes ao cuidado com os alunos e com os problemas que os afligem tomam parte significativa do tempo de trabalho; por isso assinalam que assumem outras funções para além da sua formação e de suas possibilidades, como assistente social e psicólogo, e por vezes assumem o papel que seria da família. Isso nos leva a constatar que a profissão docente se torna cada vez mais polivalente.

A gestão do tempo do trabalho dos professores também foi evidenciada nas entrevistas. A dificuldade na criação de espaços coletivos de discussão foi mencionada pelos diretores das escolas, que algumas vezes organizam esses espaços fora da jornada remunerada de trabalho. Os professores demonstraram em suas falas que vivem assoberbados com tantas tarefas e essa também é uma forma de gerenciar o tempo, pois o trabalho ultrapassa, e muito, a jornada remunerada. Os baixos salários contribuem para a intensificação do trabalho docente, uma vez que muitos professores trabalham até 60 horas semanais.

A necessidade de readequar a prática pedagógica, seja pela adoção de novas formas de organizar o trabalho ou pelo imperativo do uso das tecnologias da informação e comunicação, também é considerada fator que incide sobre a intensificação do trabalho. Em certo sentido, os docentes se sentem desqualificados no que fazem e são conduzidos a se apropriar de novas técnicas e modelos preestabelecidos de planejamento. Esses novos procedimentos trazem insegurança e incerteza aos professores, exigem mais estudos e tempo para preparação das aulas e apropriação de novos saberes. A atualização é uma necessidade importante da profissão docente, no entanto, os professores apontam resistência por não acreditar que as orientações determinadas possam representar melhorias no ensino. Nesse sentido, as prescrições

passam a ser vistas como acréscimos de trabalho, uma vez que aliam novas práticas as já estabelecidas.

As entrevistas mostraram que muitas prescrições contidas na documentação analisada fazem parte do dia a dia dos professores, o que nos leva a inferir que em certa medida a proposição de reconvertê-los está presente no cotidiano escolar. Entretanto, os professores apontam limitações da pretensa reconversão, pois identificam e reconhecem os problemas advindos dessa política de fazer da escola um *locus* de administração de problemas sociais, como fome, saúde e violência. Eles sabem que esses dilemas são uma constante e que, diante da inoperância do Estado, mais atribuições lhes são apresentadas. Todavia, analisam as dificuldades de resolução de problemas resultantes da desigualdade de classes e a impossibilidade da escola em atender todas as demandas sociais que para ela são canalizadas. Mesmo assim se observa o esforço na tentativa de encontrar soluções, pois o acolhimento às necessidades físicas e emocionais dos alunos é essencial ao desenvolvimento do trabalho. Constatamos que há um movimento contraditório de negativa e acolhimento das atribuições que lhes são direcionadas. E os docentes não ficam imunes a esse processo de resolução cotidiana dos problemas presentes nas escolas, pois o esforço empreendido resulta na intensificação do trabalho.

As avaliações em larga escala representam mais uma forma de fazer com que os professores trabalhem mais, enfatizam a avaliação do desempenho docente. Essas avaliações exprimem a estratégia pela qual a gestão por resultados é apresentada aos professores e traduzem um meio de regulação e controle do trabalho. As entrevistas apontaram para a pressão exercida pelas provas sobre os docentes, o que gera angústia e insegurança diante dos juízos de valor sobre o trabalho desenvolvido. Expressam-se nas declarações a contradição em negar a prova como avaliação do seu trabalho e a preocupação em preparar os alunos para realizá-la. Inferimos que as avaliações em larga escala redimensionam o trabalho e a formação dos professores da RME de Florianópolis, levam-nos a conduzir o trabalho visando ao desempenho dos alunos. Essa dinâmica inclui a prática de reestruturação curricular que tem por consequência a intensificação do labor.

Além de contribuir para a intensificação do trabalho, as avaliações em larga escala também se tornam mais uma estratégia de reconversão dos professores, tentando impor-lhes novos ritmos e objetivos. Operam dentro de um sistema de *accountability* em que os docentes são chamados a prestar contas do trabalho realizado. Contudo, há que se considerar que o propósito de que o professor oriente seu



trabalho, pautando-se pelo resultado das avaliações, não se consolida em sua totalidade. Mesmo diante das pressões às quais são expostos, esses profissionais tendem a alinhar o ensino não apenas aos critérios das provas, mas também aos seus próprios objetivos.

Na próxima seção exporemos as considerações finais acerca da investigação realizada. Procuraremos sintetizar as causas e razões da intensificação do labor dos professores e apontaremos as contradições da política que impõe a redução de custos na educação e que resulta na intensificação do trabalho docente. Dentre essas contradições incluindo as medidas para economizar professores, reside o adoecimento docente que afeta o processo de ensino e aprendizagem.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é ferramenta essencial para o atendimento da necessidade capitalista de reprodução da força de trabalho. Nesse sentido, a compreensão de que a escola é considerada condição geral de produção (BERNARDO, 1991) é essencial para apreendermos as alterações na forma de gestão do trabalho docente e a necessidade de o capital, mediado pelo Estado, manter controle sobre o trabalho dos professores.

O discurso de que é por meio da educação que os países obterão melhorias econômicas e amenizarão as desigualdades sociais tem se tornado argumento para a promoção de políticas que prescrevem readequações à função da escola e do professor. À educação, nesse contexto, são atribuídas duas grandes tarefas: a preparação e adequação da força de trabalho aos interesses do capital, daí derivam as ideias de habilidades e competências e a de coesão social, alívio da pobreza (OLIVEIRA, 2000).

Na medida em que o capital necessita manter sob controle uma massa de sujeitos cada vez mais expropriados de condições mínimas de sobrevivência, a escola tem se tornado cada vez mais o *locus* da assistência social. Nesse contexto, os professores sofrem a intensificação do seu trabalho, pois novas atribuições são colocadas aos docentes, que não raro assumem os papéis de psicólogos e de assistentes sociais.

As falas dos professores expõem as contradições do trabalho docente diante das resistências às exigências apresentadas. Os docentes têm seu trabalho regulado pelas ações do Estado. Essa regulação procura conformar o trabalho docente à preparação da força de trabalho e às políticas de alívio da pobreza. Dessa forma, procura-se conduzir a reconversão do trabalho do professor ao projeto orientado por OM e pelo empresariado — considere-se o movimento “Todos pela Educação”.

A intensificação do trabalho ocorre na medida em que são direcionadas aos docentes as exigências de assumir mais tarefas, realizar em maior quantidade ou mais rapidamente aquilo que já faziam, ou arcar com novas atribuições. Alguns entrevistados enfatizaram em suas falas o desacordo, a resistência em pôr em prática alterações propostas ao ensino por desacreditar nestas. Observamos nas entrevistas a dicotomia negação/afirmação do projeto do capital.

Está em processo a reconversão docente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Essa reconversão se torna um dos meios pelos quais se intensifica o trabalho do professor na medida em que a pretensão é de impor alterações à prática educativa, readequar os saberes dos professores em prol da eficácia e da eficiência. As avaliações em

larga escala exercem papel importante tanto na reconversão do trabalho do professor quanto na sua intensificação. Essa é a estratégia presente na documentação municipal analisada e nas declarações dos professores para redimensionar o currículo escolar e a prática docente.

Importa ressaltar que, além das avaliações nacionais, o município de Florianópolis criou seu próprio sistema de avaliação que abrange todos os anos do ensino fundamental e também contratou uma empresa que monitora, divulga e compara resultados entre as escolas, turmas e disciplinas. Os relatos dos entrevistados apontaram que a exposição dos resultados causa constrangimento entre os professores. Estes consideram que o resultado dos alunos nas avaliações é tomado pelo Estado como a avaliação do desempenho docente. Essa é uma das formas que se opera na RME de Florianópolis a gestão por resultados. Como afirmam Lima, Barros e Braz de Aquino (2012, p. 114), o desempenho avaliado “não incide sobre o maquinário, mas sobre o trabalhador, em seus aspectos físicos, intelectuais e psíquicos. Essa noção é essencial à categoria intensidade, pois se refere à maneira como o sujeito realiza seu trabalho, e ao dispêndio de energia envolvido na atividade”.

A mensuração realizada por meio das avaliações em larga escala está longe de considerar as múltiplas relações e condições que se estabelecem no contexto escolar. Avaliar o desempenho está intimamente vinculado à intensificação do labor. Torna-se meio para fazer o professor trabalhar mais ou de outras formas, procurando alcançar os resultados esperados. Podemos afirmar que, na tentativa de gestão dos professores efetivada pelo capital com a mediação do Estado, localiza-se um controle ideológico da força de trabalho na medida em que os docentes são desqualificados de seus saberes e tentam conduzir seu trabalho a partir de prescrições e avaliações em larga escala.

Essas avaliações têm se tornado o instrumento cuja pretensão é responsabilizar professores e estudantes pelos resultados e fracassos na educação pública. Quanto aos docentes, esse sistema pressupõe o gerenciamento do seu trabalho, a possibilidade de reconversão aos ideais de uma educação voltada ao mercado, intensificando-os na medida em que se busca alcançar as metas estabelecidas. Em relação aos estudantes, reforça a ideia da incompetência desde muito cedo. Esses sujeitos incorporam a noção de fracasso e é com essa mesma ideia que lidam ao se sentirem fracassar quando não obtêm êxito no mercado de trabalho. Dessa forma, a qualidade regida por metas quantitativas se torna argumento capcioso nas mãos das classes dominantes e governos; é mecanismo de conformação diante das desigualdades sociais. Além de estabelecer um ranqueamento entre escolas (FREITAS, 2011; HYPOLITO, 2011),

os índices têm, em certa medida, servido para introjetar nos professores um sentimento de desqualificação pela falta de êxito dos alunos nestas avaliações.

Os resultados das avaliações se converteram em argumentos utilizados para pensar e estabelecer políticas para a educação pública, envolvendo a formação inicial do docente, a formação em serviço e medidas como a progressão continuada, conforme assinalaram os professores entrevistados. A ênfase no desempenho dos alunos e das escolas com a divulgação do IDEB têm se constituído como argumento para a proliferação das parcerias público-privadas na educação, que vão desde o trabalho voluntário até a adoção de sistemas apostilados. Logo, o processo de desqualificação da educação por meio das avaliações em larga escala colabora com a lógica privatista na educação pública, fato observado também no município de Florianópolis

Os índices conduzem à ideia de que o que não pode ser mensurável, avaliado, deixa de ser relevante ao fazer diário dos professores; naturalizam situações, estabelecem consensos. “Não se discute as condições objetivas desses resultados, pois é da essência das estratégias desses reformadores velar a materialidade, produzindo sobre elas informações ‘científicas’, por métodos ‘científicos’ que, envoltos parecem corresponder à objetividade e explicá-la” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 144). Como afirmam as autoras, os resultados não se constituem num fim, mas num meio de “realizar a estratégia atualizada dos Bancos para a gestão da educação e o controle dos professores” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 145). As estratégias de controle e gestão da educação e dos professores aumentam a intensificação do trabalho docente, pois a gestão por resultados, apoiada nos sistemas de avaliação em larga escala, implica um fazer orientado pelo desempenho e conduz a processos de intensificação.

Os professores apontaram outras formas de regulação do trabalho docente, como a política de prestação de contas ou *accountability*. Referiram-se a procedimentos como o conselho de classe participativo nos quais são, muitas vezes, expostos a julgamentos e avaliações. A participação dos pais foi ressignificada e os conselhos de classe tendem a se estabelecer como um sistema de prestação de contas que acaba por desqualificar os professores, exercendo pressões.

As exigências de manejo de novos procedimentos para o ensino, seguindo modelos preestabelecidos, e a cobrança de implementação destes são indicados como formas de controle e regulação do trabalho docente. Nos meandros dos processos de regulação, de desqualificação do trabalho, e diante das exigências colocadas aos professores e que incidem sobre ações condizentes com o que Ball (2010) entende como práticas

orientadas pelo desempenho, é notória a fala persistente por parte dos professores de que o trabalho sempre precisa ser melhorado

Nas entrevistas, analisamos aspectos concernentes ao alargamento da função docente. As demandas colocadas para o atendimento nas escolas são cada vez mais variadas. Os professores passam a se ocupar não só com o ensino, mas com a administração dos crescentes conflitos que surgem nas escolas. A eles é solicitado que desenvolvam atividades que abordem a violência, o uso de drogas, a educação para a paz, a educação no trânsito. Assumem, assim, as mais variadas tarefas. Tentam ajudar os alunos em suas carências afetivas, sociais, econômicas. São chamados a prestar esse atendimento, pois, sem dar a devida atenção às necessidades dos alunos, o trabalho fica mais difícil de ser realizado. Essas são demandas que se faziam presentes no cotidiano das escolas, mas o que observamos é que se avolumaram e se naturalizaram como parte da função do professor.

Diante do imperativo de readequação da prática docente os professores são requisitados a trabalhar com as novas tecnologias da informação e comunicação durante as aulas. Isso impõe ao professor que se atualize, planeje aulas considerando o uso de ambientes e recursos que foram assinalados como precários: *internet* lenta, poucos computadores funcionando. Num contexto de cobranças e poucas condições materiais, os docentes demonstram angústia, desgaste provocado pela sobrecarga de trabalho e insatisfação com a profissão, tudo isso acompanhado por um sentimento de urgência e responsabilização.

Contudo, destacaram-se nas falas as tentativas dos docentes para atrair os alunos, procurando diversificar as atividades e atendê-los individualmente nos intervalos de aula. Analisamos falas sobre o atendimento de mais alunos e turmas no mesmo tempo de trabalho, remetendo ao que Duarte (2008) assinala como carga de trabalho mais intensa, mais trabalho dentro da jornada.

Verificamos que a alteração no período de avaliação dos alunos de trimestral para bimestral representa a elevação do ritmo de trabalho dos professores, uma vez que eles precisam fazer os registros e avaliações num menor espaço de tempo. Tarefas como planejamentos, correções, boletins, pesquisa, dentre outras, ocupam grande parte das agendas dos professores e, na maioria das vezes, esses procedimentos não são realizados na jornada de trabalho cumprida nas escolas. Os professores veem comprometido seu tempo de descanso em casa durante a noite e por vezes aos finais de semana. O trabalho docente é realizado de forma intemporal, não está vinculado a um tempo prescrito, à jornada de trabalho cumprida na escola.

As entrevistas revelaram que grande parte dos professores tem seu tempo na escola ocupado com o trabalho; isso em razão da diversidade de exigências às quais estão submetidos, sejam elas burocráticas, de avaliação, preenchimento de diário de classe, formulários ou atendimento direto aos alunos. Restam-lhes poucos intervalos para o descanso; são escassos os tempos livres durante a jornada. Outra questão relevante presente na fala dos professores e na documentação municipal é a gestão do tempo dos professores. Encontramos, como expressão dessa regulação que se dá sobre o tempo, a Portaria n. 181/2011 que expõe os critérios para o cumprimento da calendário letivo de 2012, (FLORIANÓPOLIS, 2011b) determinando a forma como deve ser cumprido o calendário e organizadas as reuniões coletivas de trabalho, prescrevendo trabalho aos sábados ou à noite, trabalho extra e não remunerado.

As anotações feitas nas agendas preenchidas pelos docentes indicaram a consecução de tarefas escolares fora do ambiente de trabalho. Há, portanto, um alongamento da jornada de trabalho que compromete o relacionamento com o grupo de convívio e a saúde, provocando adoecimento. Diante do contexto apresentado, o tempo de descanso necessário à reprodução da força de trabalho vem sendo sonogado dos professores por conta do processo de intensificação por eles vivenciado.

A respeito das condições de trabalho docente, foram apresentadas questões complexas, como estrutura física inadequada, problemas com acústica, tamanho reduzido das salas, pisos que favorecem o barulho, biblioteca com espaço inadequado, quadra esportiva descoberta e insuficiente, sala informatizada com poucos computadores funcionando e problemas na conexão de internet, quantidade excessiva de alunos por turma e aumento no número de turmas, equipe pedagógica incompleta. Condições mínimas de trabalho que deveriam ser asseguradas pelo Estado, mas que por fim cabe ao professor lidar com a precariedade presente nas instituições públicas de ensino. A ausência de condições físicas adequadas, somada a outros fatores, como a quantidade de atribuições, a gestão da escola, a exigência de inovação das práticas pedagógicas, acarreta sobrecarga de trabalho aos docentes. Constatamos que os professores entrevistados estavam expostos a um processo de intensificação do trabalho.

Os docentes apresentaram dados relacionados aos baixos salários, que são referidos como não condizentes com o volume de trabalho realizado. Relataram ter vivenciado ou observado seus colegas se submeterem a jornadas de trabalho de 60 horas semanais para compensar o baixo salário. Foram levantadas questões a respeito do salário dos

professores ACTs, que recebem menos, mesmo realizando o mesmo trabalho que um efetivo. Diante das demandas relatadas, consideramos que as jornadas de trabalhos de 40 horas semanais se tornam degradantes, mas os professores se submetem a elas por conta da desvalorização salarial — elemento que favorece à intensificação do trabalho.

A política de contenção nos custos na educação — orientação presente nas documentações difundidas pelos OM — incide de diversas formas sobre os professores e seu trabalho, incluindo a intensificação do trabalho. O Estado implementa a “economia de professores” de várias maneiras: pela remuneração por desempenho, fornecendo formação aligeirada (EVANGELISTA; TRICHES, 2008), formação precária em serviço, contratação de professores ACTs, atendimento a mais turmas e mais alunos por um mesmo professor, acúmulo de tarefas e polivalência, não investimento na melhoria das condições físicas e materiais das escolas. Há, portanto, uma série de métodos pelos quais se pode fazer o professor trabalhar mais, assumir mais tarefas, sem que isso represente novas contratações ou aumentos nos gastos com infraestrutura.

Segundo Marx (2008), a intensificação do labor representa a forma de o capitalista extrair mais-valor diante do impedimento da extensão da jornada de trabalho; significa um modo de fazer o trabalhador produzir mais num mesmo período de tempo. No setor público, a intensificação do trabalho não se constitui num objetivo em si, mas resulta de políticas que têm como interesse adequar os serviços às necessidades de reprodução do capital, dentre elas, a política de “fazer mais com menos”.

No setor educacional público, a intensificação do trabalho docente é consequência da economia nos gastos públicos e da reconversão da função da escola e do professor. Tendo como objetivo o fornecimento de conhecimentos básicos para os futuros trabalhadores o Estado se preocupa em fazer com que o professor trabalhe mais e de outra forma, adotando várias estratégias para cumprir tais finalidades.

Diante da universalização do ensino, da máxima “educação para todos”, aumenta-se o atendimento nas escolas e quem acolhe essa demanda é o professor, sem que haja mudança nas condições de trabalho, ou seja, concretiza-se uma economia de gastos à custa da intensidade do trabalho do professor. Sem investimentos na educação, o professor é conduzido a trabalhar mais, atender mais alunos, mais turmas num ritmo mais rápido, dar conta de uma diversidade de demandas que são funções de outros profissionais, como apontado nas entrevistas.

A política de contenção de gastos com a educação é fator significativo na intensificação do labor dos professores. Para fornecer os conhecimentos básicos aos trabalhadores — elemento indispensável ao



capital — é necessário grande número de docentes, mesmo num quadro de baixos salários, o BM (2011d, p.145) afirma que “professores são caros”. Dessa constatação da necessidade de contratação constante de professores e em maior número, derivam políticas que fazem com que os professores trabalhem mais, atendam mais alunos, assumam novas atribuições, aproveitem melhor o tempo, como advoga o BM (2010), sejam premiados por desempenho, sofram alterações nos planos de carreira e barateamento na formação. Os OM defendem que é necessário que os professores trabalhem mais e melhor sem que isso represente elevação nos custos. Cabe ressaltar que grande parcela dos recursos financeiros destinados à educação é direcionada às parcerias público-privadas efetivadas no âmbito do serviço público.

As entrevistas permitiram constatar a adoção de instrumentos que resultam em mais trabalho — os mesmos que compuseram nossas categorias de análise do processo de intensificação. Os docentes entrevistados declararam estar submetidos a uma política que evidencia a intensificação do trabalho operada por meio da gestão por resultados, de avaliações em larga escala, reconversão do trabalho docente, polivalência, acúmulo de tarefas, alongamento da jornada de trabalho e aceleração no ritmo de trabalho. O processo de intensificação apreendido por meio das declarações dos professores comporta duas dimensões: fazer mais do mesmo trabalho que realizam e fazer mais de outras tarefas que surgem no ambiente escolar por conta de novas demandas.

Apple (1995, p. 40) alerta para uma das contradições dessa política, enfatizando que a intensificação do trabalho pode resultar na diminuição da qualidade do trabalho oferecido. É preciso considerar que reivindicação de qualidade na educação não é mero discurso do capital, uma vez que este também procura uma força de trabalho mais qualificada. Ou seja, um trabalhador “mais escolarizado e mais inofensivo politicamente” (SHIROMA, 2003). A qualidade utilitarista, que não pressupõe a atenção adequada à educação quanto ao planejamento da estrutura física das escolas, relacionada à acústica, recursos materiais e ambientes agradáveis à aprendizagem, e não modifica as condições de trabalho docente, constituiu-se em argumento capcioso que nada transforma, mas dissemina enganos e consensos em torno da manutenção do que já está posto. A qualidade pretendida pelo capital é, em sua égide, diferente da que almejamos para a classe trabalhadora, pois, nosso interesse é por um projeto histórico que supere a sociedade de classes. Concluímos que essas políticas que visam à contenção dos gastos, eficácia, eficiência e economizam professores, intensificam o trabalho docente e contraditoriamente comprometem a melhoria da “qualidade” do ensino.

A grande contradição dessa política, que defende a contenção dos gastos financeiros e se pauta na eficácia e na eficiência na educação pública, é que ela resulta na intensificação do trabalho docente, na sobrecarga vivenciada pelos professores. Essa política intenta, por meio da suposta valorização do desempenho individual, mobilizar a subjetividade dos docentes, visando maior exploração de seu trabalho.

Nesse sentido, vemos difundidas ideias de que a melhoria na educação necessita de maior engajamento dos profissionais com as instituições, maior envolvimento afetivo. Exerce-se, então, maior pressão sobre os docentes, comprometendo sua saúde física e mental, ou seja, a política que prega a preocupação com a melhoria da qualidade de ensino traz consigo sua negação, pois não há como melhorar a educação sem investimentos financeiros adequados. Essa mesma política, que procura mobilizar os professores para trabalharem mais, promove o adoecimento, o absentismo e o presenteísmo docente e acaba arcando com os custos desses afastamentos.

Contudo, se percebemos por meio das entrevistas como se manifesta a intensificação do trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, também evidenciamos a resistência dos professores, que avaliam as demandas vivências e não se limitam a obedecer prescrições. O controle do tempo de trabalho se constitui, portanto, como objeto de disputa também no setor educacional. Podemos constatar isso ao analisarmos as reivindicações contidas nas pautas de data-base organizadas pelo SINTRASEM e que incluem melhoria da saúde do trabalhador, garantia de espaços de discussões coletivas na jornada de trabalho, de melhorias salariais, de hora-atividade em tempo aos trabalhadores da educação. São lutas por direitos que amenizariam o processo de intensificação sofrido. Utilizamos o termo amenizar porque a intensificação do trabalho docente, conforme analisado, é um fenômeno bastante complexo que decorre do papel atribuído às escolas pelo capital mediado pelo Estado e, portanto, a eliminação total das causas da intensificação do trabalho docente se depara com barreiras inerentes ao modo de produção capitalista.

Todavia Mészáros (2008, p.77) nos fala das tarefas imediatas, afirma que “Os passos mediadores em direção ao futuro [...] só podem começar do imediato”. No entanto o autor adverte sua funcionalidade dentro de uma “estratégia global orientada pelo futuro que se vislumbra.” Para tanto é imprescindível conceber que outra forma de organizar a vida para além da exploração promovida pelo capital é premente. Faz-se urgente pensar numa educação emancipatória que seja capaz de “desalienar” os sujeitos históricos, como afirma Mészáros (2008) pensar uma “educação para além do capital”.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações sociais dos professores formadores sobre o trabalho docente: espaço de tensões. In: SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TABAJOS DOCENTES (REDESTRADO), 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2008. CD-ROM.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, p. 13-29, 2009a.

\_\_\_\_\_. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo: Revista da Ciência da Educação**, v. 9, p. 57-70, maio/ago. 2009b.

ALVARENGA, Vanessa Cristina. **A profissionalização do trabalho docente**: um estudo das condições de trabalho de professora de pré-escola. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara, SP, 2009.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, Mari Celma Matos Martins. Protagonismo docente: a configuração de um novo perfil docente à lógica do capital. In: **IX ANPED SUL 2012**: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul, RS. Disponível em: <[www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2354/156](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2354/156)>. Acesso em: 16 abr. 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2006.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

APPLE, Michael W. Trabalho docente. In: APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 31-77.

ASSIS, Lúcia Maria de. **Avaliação institucional e prática docente na educação superior**: tensões, mediações e impactos. 2008. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2008.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BACCIN, Ecléa Vanessa Canei. **Educação Física Escolar**: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2010.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir em conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento – Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial/Resumo Executivo. 2011a. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese\\_Exec\\_Summary\\_ESS2020\\_FINAL.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil**: próximos passos – sumário executivo. 2010. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=)>. Acesso em: 12 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Making Teachers Accountable. In: **Making Schools Work**: New Evidence on Accountability Reforms. 2011d. Disponível em: [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDS/IB/2011/03/10/000356161\\_20110310015235/Rendered/PDF/600500PUB0ID181s0Work09780821386798.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDS/IB/2011/03/10/000356161_20110310015235/Rendered/PDF/600500PUB0ID181s0Work09780821386798.pdf). Acesso em: 20 abr. 2013.

BANCO MUNDIAL. **SABER - School Autonomy and Accountability Scale**. 2011b. Disponível em: <<http://go.worldbank.org/BW7VX42UK0>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Systems Approach for Better Education Results. 2011c**. Disponível em: <<http://go.worldbank.org/NK2EK7MKV0>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

BARBOSA, Sandra Jacqueline. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. O trabalho docente na escola pública: elementos de humanização e desumanização. In: SEMINARIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (REDESTRADO), 8., 2010, Lima. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2010. CD-ROM.

BARROS, Antonilda Vasconcelos de. Políticas de avaliação para a pós-graduação em educação e os impactos sobre o trabalho docente no ICED/UFPA. In: SEMINARIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (REDESTRADO), 8., 2010, Lima. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2010. CD-ROM.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero; MAFRA, Leila de Alvarenga. O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental da cidade de Betim, Minas Gerais, Brasil. In: SEMINARIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (REDESTRADO), 8., 2010, Lima. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2010. CD-ROM.

BATISTA, Osny. **Profissão docente: o difícil equilíbrio entre saúde e adoecimento**. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2005.

BERNARDO, João. Condições gerais de produção e unidades de produção particularizadas. In: BERNARDO, João. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 155-161.

BOMFIM, Maria Inês. Trabalho docente na educação básica: a atual agenda do Banco Mundial. **B. Téc. Senac**, v. 38, n. 1, p. 17-23, jan./abr. 2012.

BORSOI, Izabel Cristina F. Vivendo para trabalhar: do trabalho degradado ao trabalho precarizado. **Convergência: Revista de Ciências Sociais**, v. 18, n. 55, p. 113-133, jan./abr. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 16/2008**. Solicitação de regulamentação dos termos “efetivo trabalho escolar” e “efetivo trabalho educativo”, postos na Lei Municipal nº 7.508/2007. Brasília, 06 ago. 2008a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 5/97**. Proposta de regulamentação da Lei n. 9.394/96. Brasília, 07 maio 1997a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 12/97**. Esclarece dúvidas sobre a Lei n. 9.394/96 (em complemento ao Parecer CEB n. 5/97). Brasília, 08 out. 1997b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 02/2003**. Recreio como atividade escolar (referente à Indicação CNE/CEB n.2/2002, de 04.11.2002). Brasília, 19 fev. 2003a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 15/2007**. Orientação nos termos do artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Brasília, 09 maio 2007a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ganhadores do Professor Nota 10 serão premiados em São Paulo**. Brasília: MEC, 2005a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4465&catid=222&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4465&catid=222&Itemid=86)>. Acesso em: 19 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ideb: apresentação**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=180&Itemid=336](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336)>. Acesso em: 19 maio 2012.

BRASIL Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 mar. 2005b. Seção 1. p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 10**, de 24 de abril de 2007. Institui a “Provinha Brasil”. Brasília: MEC, 2007b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Prêmio professores do Brasil**. Brasília: MEC, 2005c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12593&Itemid=839](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12593&Itemid=839)>. Acesso em: 19 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei complementar n. 101**, de 04 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei n. 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Emenda Constitucional n. 20**, de 15 de dezembro de 1998. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. Brasília, 1998a.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Emenda Constitucional n. 41**, de 19 de dezembro de 2003. Modifica os arts. 37, 40, 42, 48, 96, 149 e 201 da Constituição Federal, revoga o inciso IX do § 3 do art. 142 da Constituição Federal e dispositivos da Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998, e dá outras providências. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Emenda Constitucional n. 19**, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da administração pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, 1998b.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BROOKE, Nikel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

CAMPOS, Roselane Fátima. Fazer mais com menos: gestão educacional na perspectiva da CEPAL e da UNESCO. In: **33ª REUNIÃO ANUAL da ANPEd**. 2005, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt05.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2012.

CARDOSO, Alcilea Medeiros. **O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar**: concepções, contradições e resistência. 2008. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2008.

CARNOY, Martin. O impacto da mundialização sobre as práticas educativas. In: CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação**: o que os pesquisadores devem saber. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2003. p. 87-105.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Accountability: uma nova estratégia de controle da gestão escolar. In: **CONFERÊNCIA INTERNACIONAL**: educação, globalização e cidadania novas perspectivas da sociologia da educação. EPENN, 2008. Disponível em: <[http://www.jurandirsantos.com.br/outros\\_artigos/ea\\_accountability\\_uma\\_nova\\_estrategia\\_de\\_controle\\_da\\_gestao\\_escolar.pdf](http://www.jurandirsantos.com.br/outros_artigos/ea_accountability_uma_nova_estrategia_de_controle_da_gestao_escolar.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2012.

CEPAL/UNESCO. **Invertir mejor, para invertir mas**: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y Caribe. Santiago, Chile, 2005.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Reforma do estado e privatização da universidade política pública brasileira: consequências sobre o trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2006. CD-ROM.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.



CODO, Wanderley (coord.). **Educação**: carinho e trabalho, Burnout a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília, 2006.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CME n. 02/2011**. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, 14 de setembro de 2011.

CONTRERAS, José. A autonomia perdida: a proletarização dos professores. In: \_\_\_\_\_. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 31-52.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. In: SEMINARIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (REDESTADO), 8., 2010, Lima. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2010. CD-ROM.

CRUZ, Roberto Moraes et al. Saúde docente, condições e carga de trabalho. Revista **Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 4, Julho, 2010, p.147-160.

CRUZ, Roberto Moraes, LEMOS, Jadir Camargo. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. **Motrivivência**, Ano XVII, n.24, Jun, 2005, p. 59-80.

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 103-134.

CURY, Carlos Roberto Jamil. As categorias. In: CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. p. 21-52. Coleção Educação Contemporânea.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade do trabalho. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006c. p. 166-169.

DALROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 1, p. 65-91, 2006a.

\_\_\_\_\_. Jornada de trabalho: duração e intensidade. *Ciência e Cultura* [online]. v.58, n.4, p. 31-34, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Mais trabalho!** A intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. Ondas de intensificação do labor e crises. **Perspectivas**, v. 39, p. 133-154, jan./jun. 2011.

DAMASCENO, Ednaceli Abreu. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre**. 2010. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2010.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

\_\_\_\_\_. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez; Oboré, 1992.

DIAS-DA-SILVA, M. Helena G. Frem; FERNANDES, M. José Silva. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2006. CD-ROM.

DUARTE, Adriana. O trabalho docente na educação básica: novas configurações e formulações teórico-conceituais. In: SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TABAJOS DOCENTES (REDESTRADO), 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2008. CD-ROM.

ESLABÃO, Leomar da Costa et al. Transtorno mental e trabalho docente. In: SEMINARIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (REDESTRADO), 8., 2010, Lima. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2010. CD-ROM.

ESTEVE, José Manoel. Indicadores do mal-estar docente. In: ESTEVE, José Manoel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999. p. 27-60.

EUGÊNIO, Benedito G.; CERQUEIRA, Ediné Santos Oliveira; SILVA, Maria Márcia Gomes da. Saúde do professor: estudo na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista- BA. In: SEMINARIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (REDESTRADO), 8., 2010, Lima. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2010. CD-ROM.

EVANGELISTA, Olinda. **Almas em disputa**: reconversão do docente pela ressignificação da educação. Projeto de pesquisa PQ/CNPq 2006-2010. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2006 Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/81709415/EVANGELISTA-Reconversao-docente>>. Acesso em: 24 set. 2012.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. Roteiro de trabalho do mini-curso oferecido durante a **31ª Reunião Anual da ANPEd**, GT15, Educação Especial. Caxambu, MG, 19-22 de outubro de 2008. Disponível em: <[http://www.gepeto.ced.ufsc.br/downloads/Produto%20Acadmica/Trabalhos%20em%20Eventos/trab\\_evento\\_olinda\\_apontamentos\\_p\\_o\\_trab\\_c\\_docs\\_de\\_politica\\_educacional.pdf](http://www.gepeto.ced.ufsc.br/downloads/Produto%20Acadmica/Trabalhos%20em%20Eventos/trab_evento_olinda_apontamentos_p_o_trab_c_docs_de_politica_educacional.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico global. **Revista de Educação**, v. 20, p. 43-54, 2006.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e o curso de pedagogia no Brasil. In: SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TABAJOS DOCENTES (REDESTRADO), 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2008. CD-ROM.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. Teoria social do discurso. In: FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. p. 89-131.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. et al. (orgs.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FERREIRA, Eliza Bertolozzi; VENTORIM, Silvana; CÔCO, Valdete. A condição do trabalho docente no Espírito Santo. In: SEMINARIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (REDESTRADO), 8., 2010, Lima. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2010. CD-ROM.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Somos todos trabalhadores em educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 225-240, maio/ago. 2006.

FLORIANÓPOLIS. **Avaliação de desempenho profissional**. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Administração Escolar. Florianópolis, 2011a. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05\\_07\\_2011\\_17.27.31.f4080a7815b922e5d81d3555db94d4c9.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05_07_2011_17.27.31.f4080a7815b922e5d81d3555db94d4c9.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2012.

FLORIANÓPOLIS. **Cargos e atribuições**: professor de ensino fundamental. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2012a. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05\\_02\\_2010\\_15.24.04.6a16802c1fc4c7f85e57d1d19b587d91.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05_02_2010_15.24.04.6a16802c1fc4c7f85e57d1d19b587d91.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3.621/2005**. Estabelece normas e procedimentos para a contratação de professores admitidos em caráter temporário no magistério público municipal de Florianópolis. Florianópolis, 22 ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 8.258/2010**. Normatiza a concessão do prêmio “professor nota dez”, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 4.937/2007**. Regulamenta o processo de avaliação de desempenho de servidor nomeado em virtude de concurso público no decorrer do estágio probatório, institui comissão e dá outras providências. Florianópolis, 2007a.

FLORIANÓPOLIS. **Educação inicia Prova Floripa com a participação de mais de 15 mil alunos.** 08 jul. 2011c. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina&noti=4740>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Edital 004/2012 - Processo seletivo de substitutos.** Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16\\_07\\_2012\\_13.18.50.546d312a773a74bb95b9f980bdd8c11f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_07_2012_13.18.50.546d312a773a74bb95b9f980bdd8c11f.pdf)>. Acesso: 13 dez. 2012c.

\_\_\_\_\_. **Educadores da Secretaria Municipal recebem prêmio por destaque:** cinco profissionais foram homenageadas com o Prêmio Professor Nota Dez. Florianópolis, 15 maio 2012b. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=notpagina&noti=6813>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Florianópolis adere ao movimento Todos pela Educação.** Florianópolis, 06 mar. 2009a. Disponível em: <<http://www.deolhonailha.com.br/noticias/1513.html>>. Acesso em: 19 maio 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar CMF n. 063/2003.** Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Município de Florianópolis. Florianópolis, 23 set. 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.024/2009.** Dispõe sobre a premiação professor nota dez ao professor da rede municipal de ensino. Florianópolis, 26 out. 2009b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz curricular do Ensino Fundamental de 9 anos – “em construção”.** Florianópolis, 2011e.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria n. 181/2011.** Estabelece diretrizes para o cumprimento do calendário escolar do ano letivo de 2012 na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, 27 set. 2011b.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 012/2011.** Normatiza a avaliação de desempenho profissional dos servidores no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 25 jan. 2011d.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 067/06**. Estabelece os critérios de distribuição das vagas para cargos integrantes dos grupos docente e especialistas em assuntos educacionais do quadro do magistério nas unidades educativas de educação fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, 30 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão 2009**. Florianópolis, 2010b.

Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/documentos/pdf/08\\_02\\_2010\\_15.00.05.a3f9870919e0ecf9bbfac446b49f60dc.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/documentos/pdf/08_02_2010_15.00.05.a3f9870919e0ecf9bbfac446b49f60dc.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Reunião assessores SME 2010**: plano de desenvolvimento da educação – PDE. Florianópolis, 2010c.

\_\_\_\_\_. **Tiro de meta**: segundo tempo. Relatório da Secretaria Municipal de Educação - 2005/2008. SME/PMF, 2007b.

FONSECA, Zaira Valeska Dantas da. **A escola Cabana e a concepção de qualidade social da educação como política pública educacional para Belém/PA (1997-2004)**. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, PA, 2009.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

\_\_\_\_\_. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set./2002.

\_\_\_\_\_. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? 2011. Disponível em: <[http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf)>. Acesso em: 16 abr.2013.

FREITAS, Maristela Santos de Andrade. **Políticas para formação e profissionalização do professor do ensino médio**: um estudo realizado na jurisdição da superintendência regional do ensino de Muriaé. 2008. 321 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 258-262.

FRUTUOSO, Aldani Sionei de Andrade. **O sistema apostilado nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Florianópolis**. 2013. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2013. (Texto de qualificação, não publicado).

FUNDAÇÃO LEMANN. Quem somos. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

GALEAZZI, Irene. Precarização do trabalho. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2006. p. 203-207.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional. Brasília, 1996. p. 9-49.

GUIMARÃES, Cátia. Educação pública, lógica privada. **Revista POLI: saúde, educação e trabalho**, Rio de Janeiro, ano V, n. 27, p. 2-11, mar/abr. 2013.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Intensificação e autointensificação do trabalho docente no contexto da reestruturação educativa. In: SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TABAJOS DOCENTES (REDESTRADO), 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2008. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 13-21, 1991.

\_\_\_\_\_. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, São Paulo, v. 21, n. 38, p.1-18, out./dez. 2011.

HOLZMANN, Lorena. Toyotismo. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2006. p. 314-319.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010: Santa Catarina. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas\\_pdf/total\\_populacao\\_santa\\_catarina.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_santa_catarina.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2012.

KOSIK, Karel. Dialética da totalidade concreta. In: KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 13-64

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado: análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 67, p. 112-149, ago. 1999.

KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 19-48.



LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, Antônio; SHRIEWER, Jürgen (orgs.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: EDUCA, 2000. p. 69-84.

LE GOFF, Jacques. Calendário. In: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2003. p. 477-523.

LELIS, Isabel Alice et al. Profissão docente: intensificação e complexificação. In: SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TABAJOS DOCENTES (REDESTRADO), 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2008. CD-ROM.

LEMOS, José Carlos Galvão. As condições do trabalho docente: a construção da identidade profissional entre permanências e abandonos. In: SEMINARIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (REDESTRADO), 8., 2010, Lima. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2010. CD-ROM.

LIMA, Camilla Alves; BARROS, Edgla Maria Costa; AQUINO, Cássio Adriano Braz de. Flexibilização e intensificação laboral: manifestações da precarização do trabalho e suas consequências para o trabalhador. **Revista LABOR**, v. 1, n. 7, p. 102-124, 2012.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários. In: **29ª REUNIÃO ANUAL da ANPEd**, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-1707--Int.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2011.

MACHADO, Márcio José da Silveira. Novas regulações das políticas educacionais e a jornada de trabalho de professores de matemática em escolas públicas catarinenses. In: SEMINARIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (REDESTRADO), 8., 2010, Lima. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2010. CD-ROM.

MALANCHEN, Júlia; VIEIRA, Suzane da Rocha. A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2006. CD-ROM.

MANCEBO, Deise. Subjetividade docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Dicionário trabalho, condição e profissão docente**. Belo Horizonte, out. 2010. CD-ROM.

MARIN, Alda Junqueira; PENNA, Marieta Gouvea de Oliveira. Trabalho docente, regulamentações e regulações: aproximações à gramática escolar no ensino fundamental. In: SEMINARIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (REDESTRADO), 8., 2010, Lima. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2010. CD-ROM.

MARTINS, André Silva. “Todos pela Educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. In: **REUNIÃO ANUAL da ANPEd**, 31. 2008. Caxambu, MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

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

MARX, Karl. A maquinaria e a indústria moderna. In: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2008. p. 425-571.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MEDEIROS, Luciene. Reuni: passaporte para a intensificação do trabalho docente? In: SEMINARIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (REDESTRADO), 8., 2010, Lima. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2010. CD-ROM.

MENDES, Célia Maria Lopes. **Magistério**: vocação ou sofrimento? Percepções acerca do cotidiano escolar num contexto de precarização e intensificação do trabalho docente. 2009. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, SP, 2009.

MENDES, Maria Luiza Maciel. Condições de trabalho e saúde docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2006. CD-ROM.

MERITT, Informação Educacional. **Acreditamos na revolução da educação brasileira**. Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://meritt.com.br>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **QEDu**: aprendizado em foco. Florianópolis, 2013. Disponível em: <[http://www.qedu.org.br/?utm\\_source=meritt-site&utm\\_medium=link&utm\\_campaign=meritt-site](http://www.qedu.org.br/?utm_source=meritt-site&utm_medium=link&utm_campaign=meritt-site)>. Acesso em: 25 abr. 2013.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. A função docente e a divisão do trabalho na escola. In: SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TABAJOS DOCENTES (REDESTRADO), 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2008. CD-ROM.

MONFREDINI, Ivanise. Profissão docente na instituição escolar: a historicidade das práticas e culturas profissionais. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2006. CD-ROM.

MONFREDINI, Ivanise. Práticas escolares, trabalho e profissão docente: as consequências do regime de progressão continuada. In: SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TABAJOS DOCENTES (REDESTRADO), 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2008. CD-ROM.

MONTE, Emerson Duarte. **Trabalho docente na educação à distância: a UFPA como expressão do fenômeno**. 2010. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, PA, 2010.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

MORAES, Maria Laura Brenner de. **Ser estudante sendo docente**: por que os docentes se qualificam? 2008. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2008.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. In: **REUNIÃO ANUAL da ANPEd**, 33., 2010, Caxambu/MG. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos em PDF/GT11-6326--Int.p](http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6326--Int.p)>. Acesso em: 06 out. 2011.

MUELLER, Rafael Rodrigo. **Racionalidade para racionalização**: a gestão da produção e da força de trabalho enquanto tecnologia capitalista. 2010. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. Introdução – a formação para o trabalho complexo: uma abordagem metodológica. In: **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 21-30. OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. Brasil: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 91-112.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos? Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC, 2006b, p. 17-32.

\_\_\_\_\_. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_ et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor. In: IX SEMINARIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (REDESTRADO), 9., 2012 Chile. Disponível em: <<http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

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

OLIVEIRA, Lucimara Domingues de. **Implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores**: uma análise da rede municipal de ensino de Florianópolis (2005-2010). 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Impacto do novo gerencialismo nas políticas para o ensino superior. In: SEMINARIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (REDESTRADO), 8., 2010, Lima. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2010. CD-ROM.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz; MATIAS, Virginia Coeli Bueno de Queiroz. O trabalho do professor do ensino superior, no contexto da pós-modernidade. In: SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TABAJOS DOCENTES (REDESTRADO), 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2008. CD-ROM.

PADILHA, Regina Célia Habib Wipieski. Nova organização do trabalho docente na universidade: a situação paranaense. In: SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TABAJOS DOCENTES (REDESTRADO), 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2008. CD-ROM.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Trabalho docente numa perspectiva de mal-estar. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2006. CD-ROM.

PINHO, Ângela. Sob polêmica, avaliação de professores cresce no país. **Folha de S. Paulo**. 06 set. 2010. Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0609201001.htm>>. Acesso em: 16 set. 2012.

PINO, Mauro Augusto Burkert Del; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciane Rocha (orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 11

PINTO, Mércia Figueiredo Noronha. O trabalho docente no contexto de expansão da educação infantil pública em Belo Horizonte. In: **REUNIÃO ANUAL da ANPEd**, Caxambu, MG 33., 2010, Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT09-6680--Int.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2011.

PINTO, Odil de Lara. **A tecnologia informacional e o trabalho do professor de direito: o SAJ da PUC Minas de Contagem**. 2010. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2010.

PIRES, João Augusto Neves; SILVA, Maria Vieira. Trabalho docente e escola democrática: impasses e possibilidades. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (REDESTRADO), 8., 2010, Lima. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2010. CD-ROM.

PUCCI, Bruno; CERASOLI, Josianne Francia. As novas tecnologias e a intensificação do trabalho docente na universidade. In: SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TABAJOS DOCENTES (REDESTRADO), 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2008. CD-ROM.

RAVELA, Pedro. La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales. In: MARTÍN, Elena; RIZO, Felipe Martínez (coords.). **Avances y desafíos en la evaluación educativa**. Madri, Espanha: OEI y Fundación Santillana, 2009. p. 113-126.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor**. 2008. 283 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2008.

RODRIGUES, Fernanda Ferreira Belo. As mudanças no mundo do trabalho, as políticas educacionais e a ação sindical dos trabalhadores em educação em Goiás. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2006. CD-ROM.

RODRIGUES, Marilda Merência. A noção de educação ao longo da vida como eixo orientador das políticas de educação para jovens e adultos. In: **ANPAE, XXIV Simpósio 2009**. Vitória, ES. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/242.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/242.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2013.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. Reformas educacionais e trabalho docente: valorização ou precarização. In: SEMINÁRIO DE LA RED LATINO AMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TABAJOS DOCENTES (REDESTRADO), 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2008. CD-ROM.

SANTOS, Fabiano Antônio dos. **O plano de desenvolvimento da escola e a produção do consentimento ativo**. 2012. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 423-449.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Polêmicas do nosso tempo, 99).

SCALCON, Suze. Da reconversão do professor à ressignificação da educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAL, 5. Cascavel, 2011. **Anais...** Sem paginação. Disponível em: <[http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/producao/trabalhos-em-eventos/view\\_download/127.html](http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/producao/trabalhos-em-eventos/view_download/127.html)>. Acesso em: 24 mar. 2013

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA Camila Regina; MOZZ, Gabriela Strauss. Entrevista com a professora Sandra Zákia Sousa: avaliações em larga escala e os desafios à qualidade educacional. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 309-314, jul./dez. 2011.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade Educação Especial: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Trabalho e desgaste mental**: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos.

**Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005

SHIROMA, Eneida Oto. **Educação profissional e emprego na virada do século**. 1998. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao\\_e\\_trabalho/Trabalho/05\\_31\\_32\\_EDUCACAO\\_PROFISSIONAL.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao_e_trabalho/Trabalho/05_31_32_EDUCACAO_PROFISSIONAL.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização por resultados: atualizações na forma de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p.127-160, jan./jun. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro, 2003. p. 81-98.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização, aprimoramento, ou desintelectualização do professor? **Intermeio**: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Ângela Mara de (orgs.). **Políticas para educação**: análises e apontamentos. Maringá, 2011. p. 15-38.

SHIROMA, Eneida Oto; SCHNEIDER, Mara Cristina; MAFRA JÚNIOR, Antonio Celso. “A cada um segundo seu desempenho”: tensões e contradições da política de avaliação docente. In: SEMINARIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (REDESTRADO), 8., 2010, Lima. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2010. CD-ROM.

SHIROMA, Eneida Oto. **Mudança tecnológica, qualificação e políticas de gestão**: a educação da força de trabalho no modelo japonês. 1993. 209f. Tese (Doutorado) –Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1993.



SILVA, Flávio Januzzi da. **A intensificação do trabalho docente na rede municipal de Betim**. 2007. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2007.

SILVA, Marcos Francisco da. **Lutas e resistências dos servidores públicos contra a aplicação das políticas neoliberais na Prefeitura Municipal de Florianópolis entre 1997 e 2000**. 2004. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2004.

SILVA, Maria Abadia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009

SILVA, Maria Emília Pereira da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil**. 2009. 182 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2009.

SILVA, Nara Eloy Machado da. et al. Trabalho docente e saúde em uma instituição de ensino superior da Bahia. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2006. CD-ROM.

SILVA NETO, Bento Luiz Vervloet Machado da; TAVARES, Pedro Henrique de Sousa. Gestão da educação básica e trabalho docente: algumas aproximações. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (REDESTRADO), 8., 2010, Lima. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2010. CD-ROM.

SINTRASEM. **Pauta PMF – Data-base (2008-2009)**. Florianópolis, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pauta – Data-base PMF (2009-2010)**. Florianópolis, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pauta da data base dos trabalhadores da PMF (2011-2012)**. Florianópolis, 2011.

SOLDATELLI, Rosângela. **Processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo**. 2011. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011.

SORATTO, Lúcia; PINTO, Ricardo Magalhães. Burnout e carga mental no trabalho. In: CODO, Wanderley (coord.). In: CODO, Wanderley (coord.). Educação, carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília, 2006. p. 282-292.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan./dez. 2008.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro. 2003.

SOUZA, Carlos Eduardo Leite de. A consolidação de uma nova concepção de trabalho docente: um debate entre produtividade, produtivismo e regulação. In: SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TABAJOS DOCENTES (REDESTRADO), 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2008. CD-ROM.

SOUZA, Michele Borges de. O estado da arte sobre o tema “gestão do trabalho docente”. In: SEMINARIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (REDESTRADO), 8., 2010, Lima. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2010. CD-ROM.

SOUZA, Vilma Aparecida. O plano de metas “Compromisso de Todos pela Educação”: a política educacional do governo Lula e sua repercussão no trabalho docente. In: SEMINARIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (REDESTRADO), 8., 2010, Lima. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2010. CD-ROM.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1966.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LEAL, Álda Angélica Alves. Arquitetura dos tempos escolares: os calendários e horários. In: **XXIV SIMPÓSIO 2009 ANPAE**. Vitória, ES, 2009. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/131.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/131.pdf)>. Acesso em: 08 jun. 2012.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; TOFFOLETTI, Helena; ARANTES, Elga. Urdiduras do tempo, viscos da vida narrativas de mulheres professoras. In: SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TABAJOS DOCENTES (REDESTRADO), 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2008. CD-ROM.

THOMPSON, Edward Palmer. Intervalo: a lógica histórica. In: THOMPSON, Edward Palmer. **Miséria da teoria ou um planetário de erros**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar. 1981. p. 55-73.

\_\_\_\_\_. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia**: a construção de um consenso em torno da formação de professores. 2010. 273 p. Dissertação (Mestrado) –Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

TRICHES, Jocemara; EVANGELISTA, Olinda. **Curso de pedagogia**: espaço de reconversão do professor em superprofessor. In: ANPEDSUL, 9., 2012. Disponível em: <[www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2882/519](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2882/519)>. Acesso em: 24 set. 2012.

VIEIRA, Emília Peixoto; OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva. O trabalho docente superior e as políticas educacionais na Bahia. In: SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TABAJOS DOCENTES (REDESTRADO), 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2008. CD-ROM.

VIEIRA, Emília Peixoto et al. Profissionalização e precarização do trabalho docente no ensino superior: que caminhos apontam o debate atual? In: SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TABAJOS DOCENTES (REDESTRADO), 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, 2008. CD-ROM.

XAVIER, MARIA Elizabete Sampaio Prado; DEITOS, Roberto Antonio. Estado e política educacional no Brasil. In: **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria. (Orgs.) Paraná: Edunioeste. 2006. p.67-103.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2008.



## APÊNDICES



**APÊNDICE A – Roteiros de entrevistas****• Questões - PROFESSORES**

1. Poderia contar sobre sua trajetória profissional desde quando se formou, como ingressou no magistério e comparar o trabalho que realizava naquela época com o que realiza atualmente? Há quanto tempo você trabalha no magistério? Que mudanças observou no trabalho ao longo destes anos? Houve aumento de atribuições, tarefas? Observou se houve aumento de alunos em suas turmas?
2. Você tem alunos com necessidades especiais? Têm auxiliares em sala? Que atividades você realiza com eles?
3. Qual é a sua carga horária nesta escola? São suficientes para dar conta de todo o trabalho ou você precisa levar atividades escolares para casa?
4. Você trabalha como professor em quantos turnos? Onde? Exerce alguma atividade remunerada além da docência? Qual? Onde recebe o maior salário? Que opinião você tem sobre o salário que recebe? Recebe algum adicional? Incentivo?
5. Quem lhe passa instruções e orientações sobre suas atividades como professor? Há formas de controle do seu trabalho nesta escola? Quem as exerce? Como esse controle é feito? Seu trabalho na escola é avaliado que aspectos são avaliados? Como é feita essa avaliação?
6. O que você pensa sobre mecanismos de avaliação como a Prova Brasil e Prova Floripa? Já recebeu alguma cobrança com relação ao desempenho dos alunos? Há algum tipo de preparação dos alunos em função da realização das provas? Isto acarreta alteração da rotina escolar e do planejamento estabelecido por você? Há alguma alteração nos cursos de formação continuada em função das avaliações?
7. Fazendo uma autoavaliação do seu trabalho: O que mais toma tempo, cansa, esgota, no seu trabalho? Como é a infraestrutura dessa escola? Você tem os equipamentos, recursos, pessoal, materiais pra você realizar seu trabalho? Você participa de conselhos, comissões, reuniões?
8. Você tem problemas de saúde relacionados ao seu trabalho? Com que frequência? Já precisou se afastar do trabalho devido a problemas de saúde? Você faz tratamento ou toma alguma medicação por causa disso?
  - Aos professores readaptados além das questões acima foram realizadas as que seguem.

- 1- Em que ano se readaptou? Qual a causa da readaptação? Tem relação com o trabalho na escola?
- 2- Qual a função que você exerce hoje?
- 3- Com você se sente nesta nova função?

• Questões – **DIREÇÃO E EQUIPE PEDAGÓGICA**

1. Fale um pouco da história dessa escola, como são os alunos. Como são os alunos? De onde provem? Houve mudança na quantidade e no perfil do alunado?
2. Como é o corpo docente dessa escola?
3. Vocês fazem reuniões com os professores? Com que periodicidade? Quais as principais queixas e reivindicações dos professores dessa escola?
4. Quando foi a última e qual a programação de parada pedagógica e formação continuada?
5. Vocês estão com o quadro completo de docentes e funcionários ou falta pessoal?
6. Há muitas licenças de saúde/readaptações nessa escola? A que você atribui estes afastamentos?
7. Há muitas faltas nessa escola? Como vocês lidam com substituição de colegas faltosos? Há problemas quanto a isso? Quais? Há controle de substituições? Quem o faz?
8. Como essa escola é avaliada pela Secretaria de educação? Essa escola está sendo pressionados a apresentar resultados? De que forma isso afeta os professores e alunos?
9. Vocês tem acesso aos recursos/equipamentos/pessoal que necessitam ou há demandas que não foram atendidas?
10. Há comissões, conselhos, grupos de trabalho? Os professores participam?
11. Quais as prioridades, metas, projetos da escola para este ano?



## APÊNDICE B – Agenda

### AGENDA SEMANAL

	domingo	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	sábado
05h00min							
06h00min							
07h00min							
08h00min							
09h00min							
10h00min							
11h00min							
12h00min							
13h00min							
14h00min							
15h00min							
16h00min							
17h00min							
18h00min							
19h00min							
20h00min							
21h00min							
22h00min							
23h00min							
24h00min							

Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Tempo de magistério: \_\_\_\_\_ anos

Tem Filho(s)? ( ) Não. ( ) Sim. De que idade(s)? \_\_\_\_\_

Você já ficou doente por algum problema causado pelo trabalho? ( ) Não. ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

Você faz tratamento ou toma alguma medicação por causa disso? \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidada/o a participar, como voluntária/o, da pesquisa “Intensificação do Trabalho Docente: contradições da política de economizar professores”, realizada pela mestranda Márcia Luzia dos Santos sob orientação da Profª Drª Eneida Oto Shiroma, vinculadas ao grupo de pesquisa Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho – GEPETO/UFSC.

O propósito da pesquisa é analisar as implicações das políticas de avaliação em larga escala, como a Prova Brasil e Prova Floripa, sobre o docente e seu trabalho.

Para obter as informações necessárias, está prevista a realização de entrevistas elaborada pelas pesquisadoras. Você está sendo consultada/o sobre o interesse em participar da pesquisa, o que implica conceder a entrevista e autorizar o uso da mesma nesta pesquisa de mestrado. Se houver concordância em participar, por favor, assine a autorização que se encontra ao final deste termo.

Cabe esclarecer que você, como entrevistada/o, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento no decorrer da pesquisa, sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida, você pode procurar por Márcia Luzia dos Santos (48-9992-2190), pela Profa. Eneida Shiroma (48-3721-9245) ou o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (48-3721-9206).

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_

Portador/a da Carteira de Identidade número \_\_\_\_\_, telefone ( ) \_\_\_\_\_, informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa “Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professor”, respondendo às questões da entrevista elaborada pelas pesquisadoras responsáveis.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de  
 \_\_\_\_\_ de 2012. \_\_\_\_\_  
 (local) (dia) (mês)  
 \_\_\_\_\_  
 (assinatura)

**ANEXO**



## ANEXO A – Carta da Escola A contestando a aplicação da Prova Floripa – 2007

**Prefeitura Municipal de Florianópolis**  
**Secretaria da Educação**  
**Escola Básica Municipal**  
**- Florianópolis – SC FONE/FAX:**

### POSIÇÃO DA ESCOLA – PROVA FLORIPA

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis por decisão dos seus dirigentes resolveu aplicar uma prova (“PROVA FLORIPA”) aos alunos de 1ª à 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental. A primeira questão é por quem isso foi definido? E com que finalidade? Até este momento não houve nenhum debate aprofundado com professores, alunos e comunidade. Portanto, não há o interesse em discutir e definir esta questão de forma democrática.

O que se evidencia ao analisar as políticas educacionais de vários países e do Brasil nas últimas décadas é que a avaliação dos sistemas é uma prescrição do Banco Mundial. E tem como eixo político o ideário neoliberal, que apontam novos modos de organização e oferta de serviços sociais e, conseqüentemente, educacionais. Dessa forma, assumindo os pressupostos que apoiam a lógica mercantilista no campo econômico e que impõem um redirecionamento do papel do Estado na gestão educacional.

Este processo consolida o “Estado-avaliador”, que estabeleceu mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos. (apud Afonso, 1998, p.113).

Nesse contexto, a “PROVA FLORIPA” pode desencadear o fortalecimento de mecanismo discriminatórios/classificatórios das escolas e a promoção do ranqueamento. Esse processo estimula à escola e ao aluno por meio da premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar.

Destarte, difundiu-se nos sistemas escolares uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar. Isto pode levar manchetes do jornais como: “Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis premia escolas e alunos com maior desempenho”. Ou punição da escolas que não alcançaram os resultados esperados por eles, com a diminuição de recursos, etc.

Além disso, a “PROVA FLORIPA” elaborada por “especialistas” trabalha em cima de conteúdos e conceitos que podem induzir/conformar os currículos a sua lógica. Dessa forma, a avaliação intensifica as desigualdades escolares e sociais. Trata-se de uma simples medição de resultado final, um procedimento tradicional e insuficiente de avaliação, pois não considera fatores do processo de aprendizagem e das condições institucionais. Não oferece elementos para a melhoria da instituição e do sistema pois não identifica as causas das dificuldades.

Essa concepção de avaliação remete:

- A ideia da possibilidade de todos os alunos aprenderem da mesma forma uma lição, por estarem sujeitos à mesma percepção-impresiva;

- A idéia de que essa aprendizagem, reificada, pode ser objetivamente medida através de uma prova;
- ênfase nos produtos ou resultados;
- atribuição de mérito tomando-se individualmente instituições ou alunos;
- dados de desempenho escalonados, resultando em classificação;
- uso de dados predominantemente quantitativos;
- destaque à avaliação externa, não articulada à auto-avaliação.

Outra questão fundamental de análise, são as condições de infra-estrutura das escolas, pois têm influência na aprendizagem e no desempenho dos estudantes.

A proficiência recebe influências diferenciadas, dependendo da etapa de ensino. Por exemplo, na 4ª série a existência de pátios e áreas para recreação é condição destacada. Já na 8ª série e no ensino médio são as condições de equipamentos de apoio didático (laboratórios de ciências e de informática). Em contrapartida, as condições ambientais perturbadoras (barulho, falta de ventilação, má iluminação) são fatores que interferem significativamente na aprendizagem.

Quanto ao planejamento pedagógico é comprovado que, quando a escola desenvolve (discute e planeja) sua própria proposta pedagógica, o rendimento dos alunos aumenta. O percentual de proficiência no nível alto dobra, apresentando-se melhor do que na situação de ausência de debate e de imposições de propostas. A política educacional vigente, no entanto, não contempla a participação da escola e dos professores como elemento de construção e de elaboração de propostas, programas e projetos. Dá-se prioridade ao caráter meramente executor da escola, sendo constantes as iniciativas centralizadas que limitam os professores a agentes operativos, desprezando-se sua capacidade crítica, reflexiva e criativa.

Além disso, o acesso pelo professor a livros, revistas e jornais de informação geral e de atualidades, e de romances e revistas em quadrinhos, que permitem acesso a opiniões mais amplas, a outras dimensões do conhecimento humano e ao mundo discente é essencial.

A política de formação voltada principalmente para os aspectos técnicos e metodológicos do trabalho. Não discute a política, sua concepção e formulação. Apenas as melhores formas de sua implementação na escola. Dessa forma, busca manter a análise no "Aprender a Aprender" desconsiderando as questões macro da totalidade.

Interferem outros fatores como as condições objetivas de trabalhos dos professores, presos a múltiplas jornadas de trabalho, via de regra em mais de uma escola ou rede de ensino (condição para subsistência, pois o nível salarial é insuficiente para a diminuição da jornada de trabalho), a dezenas de turmas e centenas de alunos. O acúmulo de tarefas burocráticas decorrente desse quadro gera sobrecarga de trabalho e prejudica o aperfeiçoamento e a qualificação dos professores e a sua relação pedagógica com a escola com os estudantes.

Quaisquer processos avaliativos possuem uma finalidade. De acordo com a instituição que as realiza, com os parâmetros que estabelece, com os objetivos e as metas a que se referem e com os atores que deles participam se pode inferir algumas finalidades. Na EBM a perspectiva de avaliação é coletiva e diagnostica dos avanços e dificuldades enfrentadas pelas escolas em relação aos objetivos do PPP, com a finalidade de buscar outras práticas alternativas que possibilitem a superação das

dificuldades. Portanto, não possui caráter classificatório, de controle, de comparação e punição.

Nada mais atual e forte do que firmar posição no sentido de que à educação pública cabe: a) a promoção da igualdade nas condições de acesso e permanência (Abicalil, 2000); b) a promoção da Qualidade Social (Carvalho, 1996); c) a avaliação voltada para o projeto político-pedagógico centrado na construção de uma nação soberana e emancipadora (Silva, 1996).

Não menos importante na valorização é a radicalidade na gestão democrática das escolas e dos sistemas. A criação de espaços de participação e de decisão colegiada dos diversos segmentos escolares (docentes, funcionários, pais/mães, estudantes) em conselhos eleitos por seus pares com função deliberativa e de controle social.

Se o compromisso dessa gestão da SMEF é com a democratização do ensino, há que investir na construção de propostas de avaliação que se pautem por outros princípios, tendo como finalidade subsidiar as instituições educacionais na definição de prioridades e encaminhamento de decisões que possibilitem o seu aprimoramento, com vistas ao desenvolvimento de todos os alunos. Também, os resultados da avaliação devem ser analisados como indicadores para análise do papel e da função desempenhados pelas instâncias governamentais, na construção de uma educação de qualidade para toda a população.

Por fim, os professores e funcionários da EBM se posicionam contrário a forma como foi encaminhada a discussão e a definição da “PROVA FLORIPA” e a concepção classificatório, comparativa e punitiva nesta dinâmica de avaliação. A escola está aberta para que a SMEF venha até a mesma fazer um debate sobre articular processos avaliativos emancipatórios e que levem em consideração toda a complexidade da realidade educacional e de suas relações com o contexto mais amplo.

Além disso, a vinda da SMEF para aplicar a “PROVA FLORIPA” sem a concordância da escola, representa um desrespeito a sua autonomia político-pedagógica, aos alunos, pais e professores.

Atenciosamente,

Assinam professores e funcionários.

Florianópolis, 19 de outubro de 2007.

