



Programa de Pós-Graduação em Educação



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

GABRIELLE DELLELA BLENGINI

**TRABALHO DOCENTE E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: dificuldades encontradas
por professores dos anos iniciais do ensino fundamental**

São Carlos
Março de 2015

**TRABALHO DOCENTE E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: dificuldades encontradas
por professores dos anos iniciais do ensino fundamental**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B647t Blengini, Gabrielle Dellela
Trabalho docente e qualidade da educação :
dificuldades encontradas por professores dos anos
iniciais do ensino fundamental / Gabrielle Dellela
Blengini. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
173 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2015.

1. Trabalho docente. 2. Ensino fundamental. 3.
Prática pedagógica inovadora. 4. Qualidade na
educação. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Gabrielle Dellela Blengini, realizada em 27/02/2015:

Maria Cristina Galan Fernandes

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
UFSCar

Maria Cristina dos Santos Bezerra

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra
UFSCar

Natalina Aparecida Laguna Sicca Moura Lacerda

Profa. Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca
Moura Lacerda

Dedico este trabalho a minha mãe – Tereza – fonte de inspiração, que nunca desistiu do seu sonho de lecionar e contribuir com a educação. Dando início a sua carreira docente aos cinquenta anos, vinte e cinco anos após sua graduação em Licenciatura em Pedagogia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, particularmente, algumas pessoas pela contribuição direta na realização desta dissertação de mestrado.

Primeiramente a Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, por sua paciência e dedicação, fazendo reflexões e posicionamentos de grande relevância para a minha formação, enquanto profissional da educação e pesquisadora. E por sua compreensão frente as minhas limitações humanas.

Aos membros da banca da qualificação, Prof.^a Dr.^a Maria Cristina dos Santos Bezerra, Prof.^a Dr.^a Emília Freitas de Lima e a Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes pelas contribuições para a finalização da pesquisa. Aos membros da banca da defesa da dissertação, Prof.^a Dr.^a Maria Cristina dos Santos Bezerra, Prof.^a Dr.^a Natalina Aparecida Laguna Sicca e a Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, por aceitarem contribuir com suas experiências de educadoras e pesquisadoras.

Às diretoras das unidades escolares em que realizei a pesquisa de campo por compreenderem a importância da pesquisa acadêmica a partir do contexto e da realidade escolar.

A todas as professoras das unidades, em especial, as professoras que participaram diretamente da pesquisa por terem compartilhado suas experiências como docentes, oferecendo-nos a oportunidade de vivenciar as suas atuações escolares e as suas histórias de vida.

Ao Thiago que com grande paciência me ajudou a fazer a transcrição das gravações das entrevistas com as professoras e por ter me transferido, em muitos momentos, sua serenidade.

Aos meus amigos, que sempre me deram forças e me alegraram nos momentos de angústia. À minha chefe e amiga, Heloísa Miranda, que compreendeu a importância dos estudos em minha vida, me motivando desde a realização do projeto de pesquisa até a conclusão da dissertação.

À minha Tia Rosina por ter investido nos meus estudos e acreditado na minha vontade de traçar novos rumos educacionais.

Por fim, mas não menos importantes, aos meus pais Tereza e Reinaldo e meus irmãos Adolfo e Isabelle, por terem me proporcionado um ambiente favorável ao aprendizado e também por me darem solidez nos momentos de maior dificuldade.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a percepção de professores do ensino fundamental (anos iniciais) sobre as contribuições do trabalho docente para uma educação de qualidade, buscando compreender as principais dificuldades que identificam em seu trabalho para a construção de uma educação de qualidade. A pesquisa ocorreu em um município do interior do estado de São Paulo, com duas escolas públicas municipais de ensino fundamental, que obtiveram as melhores notas na Prova Brasil (2011) em relação à média geral da cidade. A metodologia caracteriza-se como qualitativa. Os dados foram coletados por meio de questionários socioeconômicos e entrevistas semiestruturadas realizadas com oito professoras das duas instituições pesquisadas. Assumimos como base teórica abordagens críticas de educação, inovação e qualidade da educação, considerando o professor como agente fundamental no processo de transformação da educação. Os resultados obtidos com o questionário socioeconômico e as entrevistas realizadas com quatro professoras de cada instituição selecionada para a pesquisa, denominadas Escola A e Escola B, apontam para a necessidade de se questionar os atuais processos de avaliação institucional, pois as educadoras pesquisadas, em sua maioria, destacam mais aspectos negativos do que contribuições das avaliações externas para a prática docente de qualidade. As professoras acreditam que a escola em que trabalham promove uma educação de qualidade, mas demonstram diferentes compreensões sobre a qualidade da educação, evidenciando a polissemia do conceito. Elas entendem que as mudanças das práticas pedagógicas (inovações) devem estar presentes no planejamento mensal das atividades e nos processos de ensino/aprendizagem. Destacam que dificuldades do trabalho docente encontram-se principalmente na prática pedagógica, na falta de aspectos físicos e materiais das escolas, nas condições de trabalho, com ênfase na baixa remuneração recebida pelos professores da educação básica, na falta de apoio familiar dos alunos, na desvalorização da educação e dos docentes e na indisciplina dos alunos. Evidenciam que as formações obtidas com o Magistério do Ensino Médio, com a Graduação, com Cursos de Formação Continuada e com a Pós-graduação contribuem para suas práticas pedagógicas. E declaram que seguem, em sua maioria, concepções teóricas baseadas nas pedagogias ativas, porém na análise evidenciou-se o caráter multidimensional de suas concepções de qualidade e fundamentações teóricas. Considera-se que a pesquisa possa oferecer elementos que subsidiem a reflexão na universidade sobre a atuação profissional do educador, visando à qualidade do ensino/aprendizagem, e contribua para a valorização das ações dos (as) educadores (as) da rede pública de educação.

Palavras-chave: Trabalho docente; Ensino fundamental; Prática pedagógica inovadora; Qualidade na Educação.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the perception of elementary school teachers (initial grades) on the contributions of teaching practice to a quality education, aiming at comprehending the main difficulties they identify in their work to build a quality education. This study was conducted in a city in the state of Sao Paulo with two municipal public elementary schools that scored highly in *Prova Brasil* (2011) regarding the city average. The methodology is characterized as qualitative. The data for this study was collected through socio-economic survey questionnaires and semi-structured interviews conducted with eight teachers from both of the selected institutions. Critical approaches in education, innovation and quality education were adopted to address the research goal, contemplating the teacher as a fundamental agent in the transformation process of education. The results from the socio-economic survey questionnaires and the interview with four teachers from each of the institutions selected for this study, named School A and School B, reveal the need for questioning the current processes of institutional assessment. This questioning is due to the fact that most of the pedagogues, participants of this study, highlight more negative aspects rather than contributions of the external evaluations for quality teaching practice. The teachers believe that the school in which they work promotes quality education, but the participants demonstrate different understanding about the quality of education that draws attention to the polysemy of the concept. They understand that changes in teaching practice (innovations) should be part of the monthly curriculum plan and of the teaching/learning processes. The participants point out that the difficulties of teaching practice are mainly found in pedagogical practice, in the lack of physical and material aspects in the schools, in the working conditions, with emphasis on low pay that teachers from basic education receive, in the lack of family support for students, in the devaluation of education and teaching staff, and student indiscipline. They noted that their training, obtained through the public high school teacher training, their undergraduate studies, their continuing education, and graduate course is what contributes to their pedagogical practice. It is also stated that most of them follow theoretical conceptions based on active teaching methodologies, although the data supports the multidimensional components of their conception of quality and theoretical principles. This survey may provide some elements that contribute to the reflection at the university about the educator's professional performance, aiming at the quality of the teaching/learning process and it may contribute to the enhancement of public schools teachers' efforts.

Key-words: Teaching practice; Elementary school; Innovative pedagogical practice; Quality in Education.

LISTRA DE QUADROS

QUADRO 1	Categorização dos dados das entrevistas.....	74
QUADRO 2	Perfil das Professoras Pesquisadas.....	84
QUADRO 3	Aspectos negativos das avaliações externas segundo a visão das professoras.....	109
QUADRO 4	Análise de conteúdo das categorias: compreensão sobre qualidade da educação; inovação pedagógica; e avaliações externas.....	154
QUADRO 5	Análise de conteúdo das categorias: dificuldades do trabalho docente; contribuições da formação na prática pedagógica; e concepção teórico-pedagógica do professor.....	164

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Participação na renda familiar.....	79
----------	-------------------------------------	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Composição do SAEB.....	29
----------	-------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
CNS	Conselho Nacional da Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETQ	Escola de Qualidade Total
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PEB	Professor da Educação Básica
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TQT	<i>Total Quality Control</i> – Controle Total da Qualidade
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E SUAS RELAÇÕES COM O TRABALHO DOCENTE	19
2.1 A qualidade da educação básica no Brasil: contexto histórico e político	19
2.1.1 Concepções de qualidade da educação	32
2.1.1.1 A concepção de qualidade educacional na perspectiva crítico-dialética.....	37
2.1.1.2 A prática pedagógica inovadora pautada na concepção crítico-dialética de qualidade	41
2.2 Trabalho docente na sociedade atual: dificuldades e desafios	50
3 CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA, PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	64
3.1 Opção metodológica	64
3.2 Locus e participantes da pesquisa	65
3.3 Procedimentos para coleta de dados	65
3.4 Procedimentos para análise e interpretação de dados	72
4 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	77
4.1 Caracterização das participantes da pesquisa: perfil socioeconômico.....	77
4.2 Relações entre qualidade, inovação e a avaliação externa da educação na perspectiva das professoras entrevistadas	86
4.2.1 Compreensão sobre qualidade da educação	86
4.2.2 Inovação Pedagógica.....	94
4.2.3 Avaliação externa da Educação.....	100
4.3 Desdobramentos da formação e das concepções pedagógicas das professoras para o trabalho docente	116
4.3.1 Dificuldades do trabalho docente	116
4.3.2 Contribuições da formação na prática pedagógica.....	127
4.3.3 Concepção pedagógica do professor	131
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137

REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE A - QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	148
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO.....	148
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	153
APÊNDICE D – CATEGORIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	154

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado é fruto dos estudos que venho desenvolvendo desde a graduação com a pesquisa realizada para o trabalho de conclusão de curso (TCC) com o tema *Práticas pedagógicas inovadoras na educação infantil e suas relações com a formação inicial* sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Fernandes

As reflexões iniciadas na graduação e no TCC foram fundamentais para minha formação e atuação como professora da educação infantil, bem como para a ampliação de meus estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e nas discussões do grupo de estudos *Sociologia, Trabalho e Educação*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Fernandes que possui como linha de pesquisa a articulação das relações entre o trabalho pedagógico e o currículo, em diferentes processos educativos, focando os seus estudos e pesquisas em quatro eixos temáticos: práticas pedagógicas na Educação Básica e Ensino Superior, qualidade de ensino, currículo e formação docente.

Nesta dissertação buscamos a ampliação de nossos estudos iniciais com a introdução de novos questionamentos sobre a atuação docente voltada para uma educação de qualidade, entre professores dos anos iniciais do ensino fundamental municipal na sociedade contemporânea.

Consideramos que atualmente o campo educacional é marcado por transformações aceleradas, reflexo do que vêm ocorrendo no mundo, sobretudo considerando o processo de globalização que envolve as esferas econômica, política e social. De acordo com Santos (2004), fundamentada em Apple, este processo tem ocasionado variadas repercussões nas nações do globo, assim como nos diversos grupos sociais que integram os diferentes países. Se no plano econômico a globalização tem integrado mercados, trazendo como consequência o aumento do poder de algumas nações, na esfera social, o que se vê é o agravamento de problemas, como o desemprego, distorções na distribuição de renda no interior dos países e entre diferentes nações.

Vivenciamos, portanto, a implementação de políticas públicas, que são articuladas à globalização econômica e reconfiguram as políticas sociais. A educação neste cenário, apresenta uma nova arquitetura, edificada a partir de critérios de eficácia e eficiência, em consonância com os interesses do mercado, que estruturam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino (SANTOS, 2004).

Essas políticas públicas são o resultado das reformas que ocorreram com a expansão do neoliberalismo¹ na América Latina. Gentili (1998) explica essa expansão a partir do início dos anos 1970, momento marcado por fatores como a frágil institucionalização que marcou a transição para a democracia dos países que superavam a traumática experiência de longas ditaduras, como também as peculiaridades dos regimes políticos democráticos com a presença de um alto grau de corrupção. A expansão neoliberal deu origem a programas de reformas em quase todos os países latino-americanos.

De acordo com a concepção neoliberal, ocorreu uma expansão acelerada da oferta educacional, na segunda metade do século XX, porém ela não foi acompanhada da distribuição eficiente dos recursos destinados ao setor, nem desenvolveu um controle eficaz da produtividade alcançada nas instituições de educação. Para os neoliberais compreende-se, assim, que os sistemas educacionais da América Latina cresceram de forma quantitativa, sem, contudo, terem alcançado um crescimento qualitativo. Dessa forma, os países da América Latina, estariam enfrentando uma crise de qualidade (GENTILI, 1998).

Entendemos que a questão da qualidade educacional é um assunto importante a ser discutido e refletido, e consideramos que existem diferentes maneiras de compreendê-la, por ser um conceito polissêmico (CHIRINÉA; BARREIRO 2009; CHIRINÉA, 2010; DOURADO; OLIVEIRA, 2009; ENGUITA, 2012; FERNANDES, 2002). Dessa maneira, consideramos, principalmente com base nos estudos de Fernandes (2002) diferentes concepções sobre a qualidade educacional: saudosista-autoritária; técnica; liberal; neoliberal; subjetivo-interpretativa; crítico-dialética. Buscamos relações dessas concepções com as perspectivas de qualidade da educação de professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental público de um município do estado de São Paulo.

Criticamos a qualidade educacional defendida pela concepção neoliberal, por atrelá-la aos interesses do mercado e defendemos a qualidade da educação na perspectiva crítico-dialética, pois acreditamos que ela proporciona subsídios na luta em prol da transformação social. Essa reflexão será melhor discutida e aprofundada na seção 2.

¹Destacamos a concepção de neoliberalismo com o auxílio de Galvão (2008, p.149). Desde os anos 1980, o termo neoliberalismo vem sendo utilizado para se referir a um novo tipo de ação estatal, a uma nova configuração da economia, a um novo tipo de pensamento político e econômico, que guarda algumas relações com o liberalismo clássico, ao mesmo tempo em que apresenta um certo número de inovações. Suas principais características são bem conhecidas. Dentre elas, destacam-se a privatização de empresas estatais, a desregulamentação dos mercados (de trabalho e financeiro), e a transferência de parcelas crescentes da prestação de serviços sociais – tais como saúde, educação e previdência social – para o setor privado. Essas medidas concretas contribuíram para difundir a tese do Estado mínimo e “enxuto”, que teria entre suas metas uma política de “austeridade fiscal”.

Os governos neoliberais acreditam que a crise na educação não esteja relacionada à falta de investimentos na área de educação, mas a um problema administrativo, e a solução está em melhorar a destinação dos recursos. Julgam também que não há falta de trabalhadores na educação, mas a ausência de professores mais bem formados e capacitados; que não é necessária a construção de mais escolas, mas fazer um uso melhor do espaço escolar; que não há falta de alunos, mas há carência de alunos comprometidos e responsáveis com os estudos (GENTILI, 1998).

Constata-se, assim, que as políticas neoliberais transferem a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando o seu direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo a capacidade e o mérito dos consumidores. A educação nessa perspectiva perde a condição de direito, do qual gozariam os cidadãos, passando a ser uma oportunidade que se apresenta aos sujeitos empreendedores, consumidores, na esfera de um mercado flexível e dinâmico. Dessa forma, a educação, na sua condição de mercadoria, deve ser protegida não pelos seus direitos sociais, mas pelos direitos que asseguram a utilização e a disposição da propriedade privada, somente por seus legítimos proprietários (GENTILI, 1998).

Com isso, no ideário neoliberal acredita-se que a sociedade não sofre apenas a crise da educação, ela também a produz e a reproduz. Por consequência, sendo ela também responsável pela crise de produtividade do sistema educacional, confiar nesse sistema, como um conjunto indiferenciado, que é capaz de formular eficazmente uma solução é, na perspectiva neoliberal, tão ilusório como confiar que o governo o fará. Sucintamente, as alterações na educação dependem, aparentemente, de que cada indivíduo faça a sua parte, reconhecendo a responsabilidade que se teve em relação à crise na educação. É nesse sentido que os professores são também responsabilizados, por acreditarem que se trata apenas de mudar seu próprio trabalho, na sua própria escola.

Segundo Marsiglia (2011), o trabalho docente em um ideário neoliberal, que desvaloriza o caráter político da educação, produz professores que acabam por transferir para os estudantes práticas imersas nesse contexto que impedem a reflexão crítica e transformadora.

Ao analisar o cenário da sociedade atual e suas repercussões para o campo da educação buscamos compreender a influência que as políticas públicas, baseadas na perspectiva neoliberal e resultado desse modelo de sociedade, têm no trabalho do professor atuante na rede pública, observando, principalmente os estudos de Oliveira (2007; 2008), Miranda (2006) e Lourencetti (2006; 2013).

A perspectiva neoliberal entende que é o mercado de trabalho que deve emitir sinais para a orientação de políticas para a educação, estabelecendo critérios de qualidade que são medidos através das avaliações externas da educação.

Segundo Chirinéa e Barreiro (2009) as avaliações na perspectiva neoliberal são usadas como instrumento de medida da qualidade educacional, adequação e controle dos sistemas educativos, passando a auxiliar políticas públicas na área de educação. O foco dessas avaliações não é a intervenção dos poderes públicos, mas a responsabilidade individual de cada escola pelo sucesso ou fracasso, resultando com isso em um sistema de competição entre elas, assumindo-se, até certo ponto, o critério de produtividade pelas escolas, controladas pelos governos.

Acreditamos, fundamentadas em Oliveira (2004), que mesmo existindo constatações que apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos avaliativos e de que estamos diante de novos padrões de organização do trabalho escolar que exige um novo perfil de docentes, esses novos padrões expressam muito mais um discurso sobre a prática do que sobre a própria realidade, ou seja, há uma defasagem entre o que se declara nos programas de reforma educacional e o que de verdade é implantado nas escolas. Por isso, consideramos relevante a realização de pesquisas a partir do contato com a realidade e o cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2004).

Dessa forma, concordamos também com Santos (2004) ao afirmar que “[...] é importante ressaltar o papel do desenvolvimento de pesquisas e estudos que deem suporte à compreensão do processo de formação docente, para que propostas realmente inovadoras possam desenvolver-se nesse campo” (SANTOS, 2004, p. 1154).

Na busca da compreensão do cenário educacional atual, consideramos que se faz necessário a ampliação de pesquisas sobre as instituições escolares, seus contextos, sobre a atuação dos agentes escolares (professores, diretores, coordenadores pedagógicos e demais funcionários) que delas fazem parte e a formação profissional que obtiveram. Entendemos ainda, que há uma grande relevância na pesquisa que se compromete a partir desse contexto e amplia as reflexões sobre a realidade concreta da escola brasileira, permitindo a possibilidade de alteração das instituições com base na teoria e a partir de dados da realidade.

Com base no exposto, entendemos que nas últimas duas décadas, com a reestruturação produtiva na sociedade, alteraram-se as formas de organização do trabalho escolar e sua gestão, ocasionando a intensificação do trabalho docente, a ampliação das áreas de atuação do professor e, conseqüentemente, resultando em maiores desgastes e insatisfação no trabalho do professor.

Tendo em vista essas considerações estabelecemos como questões norteadoras da pesquisa: Qual a percepção² de professores do ensino fundamental sobre as contribuições do seu trabalho para uma educação de qualidade? Quais são as dificuldades e desafios encontrados pelos docentes, atuantes em escolas que tiveram médias altas na Prova Brasil/2011 da rede municipal de ensino fundamental de um município do interior do estado de São Paulo, no desenvolvimento de uma educação de qualidade, na sociedade atual?

Na tentativa de responder tais questões elaboramos nosso objetivo geral da pesquisa que consiste em analisar a percepção de professores do ensino fundamental (anos iniciais) sobre as contribuições do trabalho docente para uma educação de qualidade, buscando compreender as principais dificuldades que identificam em seu trabalho para a construção de uma educação de qualidade.

Compreendemos que apesar da existência de pesquisas e discussões na literatura sobre o tema (CHIRINÉA; BARREIRO, 2009; CHIRINÉIA, 2010; DOURADO; OLIVEIRA; 2009 FERNANDES, 2002; FRIGOTTO, 2009; GENTILI, 1998, 2012; LOURENCETTI, 2006, 2013; MARSIGLIA, 2011; MIRANDA, 2006; OLIVEIRA, 2004, 2007, 2008), ainda é possível contribuir para o aprofundamento do debate sobre questões que envolvam a profissão dos docentes, levando em consideração a reflexão sobre o significado da educação de qualidade na sociedade contemporânea, as características e modos de ser da profissão docente, e ainda as dificuldades que se apresentam aos professores na atual fase de reestruturação do capitalismo flexível. Também acreditamos que os sujeitos que convivem no cotidiano escolar não se reconhecem na teoria e, por isso, faz-se necessário que os estudos acadêmicos considerem a realidade educacional concreta.

Dessa forma, destacamos a relevância de se pesquisar o trabalho do(a) professor(a) partindo do seu próprio contexto, buscando discuti-lo em aproximação maior com a fundamentação teórica do campo da educação feitas no espaço acadêmico.

Assumimos como fundamentação teórica o referencial crítico ou progressista³. Pois acreditamos que seja necessário denunciar a visão utilitarista da educação que as políticas públicas educacionais ligadas à globalização econômica evidenciam, principalmente no que diz respeito à predominância da preocupação com a eficiência interna do sistema educacional, em termos de custo, e com a eficácia externa, em termos de sua adequação ao mercado de trabalho.

² Nesta pesquisa, consideramos o termo percepção como compreensão intelectual de um conteúdo.

³ Adotamos, com base em Santos (2004, p. 1155), os adjetivos “crítico” ou “progressista” para as propostas pedagógicas que enfatizam o compromisso político da educação, “seu compromisso com a escolarização das camadas populares e a visão da educação como um processo relacionado com a emancipação dos segmentos e grupos marginalizados e discriminados tanto do ponto de vista econômico como do social e cultural”.

Valores estes que acreditamos ser contrários aos ideais e compromissos com valores éticos, dos que compreendem que a educação se constitui em um processo de formação que contribuirá para a transformação social.

Tendo essas considerações em vista, acreditamos que para que haja a efetiva mudança esperada na educação colocando-a como parcela significativa para a transformação social, toda a comunidade escolar precisa estar envolvida com o cotidiano da escola, buscando a mudança de atitudes, cultura, ideias, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. Nesse sentido, a perspectiva que assumimos volta-se especificamente para a possibilidade de mudança nas práticas escolares, incluindo inovações pedagógicas na perspectiva crítico-dialética, pois acreditamos que:

É preciso que sejam reforçadas as reflexões que estimulem as iniciativas de ruptura paradigmática nos processos de ensinar e aprender que, acima de tudo, devem ter compromisso com a formação de cidadãos reflexivos, críticos e com condições de continuar a aprender e a produzir conhecimentos socialmente relevantes (CUNHA, 2006, p. 62).

Com o auxílio de Carbonell (2002), entendemos que inovação, em uma definição ampla, é um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização. Isto é, por meio de uma linha renovadora, de novos programas e projetos, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e de diversas outras maneiras as pedagogias inovadoras tratam de formar e administrar o currículo, as relações em sala de aula e o espaço escolar, para que seja possível mergulhar nos conhecimentos relevantes, visando uma nova formação compreensiva e integral.

Portanto, não se trata da simples modernização da escola, como adquirir novos e modernos computadores, realizar saídas ao entorno da escola, cultivar uma horta ou oferecer oficinas. Compreendemos que a educação é uma importante aliada para a transformação social, pois ela possibilita a aprendizagem de subsídios importantes aos sujeitos, os quais auxiliam na reflexão das suas condições socioeconômicas.

Com isso, acreditamos que a escola é a instituição que deve oferecer essa educação e com base em Dourado e Oliveira (2009, p. 203) entendemos que ela é o: “[...] espaço institucional de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade”

Dessa forma, para que uma efetiva aprendizagem ocorra, acreditamos que são necessárias mudanças nas práticas pedagógicas, que poderão contribuir para o desenvolvimento

de outras mudanças na escola, no sistema escolar, na comunidade e na sociedade em geral, num processo dialético e histórico.

Entendemos que uma das maneiras das práticas pedagógicas inovadoras estarem presentes na atuação docente é ter uma formação inicial pautada na concepção crítica da educação. Dessa forma, é imprescindível valorizar a formação inicial dos(as) professores(as) e, conseqüentemente, sua profissão. Entretanto, para que a formação docente seja reconhecida, se faz necessário, que ela seja capaz de ir além de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência.

Com a intenção de responder as questões norteadoras e alcançar o objetivo geral da pesquisa, delineamos como metodologia, a pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida em duas escolas públicas de Ensino Fundamental que obtiveram médias altas na Prova Brasil no ano de 2011.

Realizamos uma pesquisa de campo, primeiramente, por meio de inserções nas duas instituições escolares, com a intenção de conhecer algumas especificidades e fortalecer os vínculos para que os (as) professores (as) se sentissem confiantes em participar da pesquisa voluntária. Posteriormente realizamos as entrevistas semiestruturadas e o questionário socioeconômico com quatro professoras de cada instituição.

A análise e interpretação dos dados, obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, foram realizadas a partir da separação em categorias e subcategorias para melhor compreender e interpretar os sentidos que os (as) professores (as) atribuem à sua atuação, às dificuldades profissionais, à prática pedagógica, à avaliação externa da educação e à qualidade da educação.

Os dados dos questionários socioeconômicos respondidos pelas professoras das duas instituições pesquisadas foram tabulados, analisados e interpretados com o auxílio de pesquisas que trataram do perfil de professores (as) atuantes na educação básica e especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental brasileiro.

Tendo essas considerações em vista, organizamos esta dissertação em cinco seções. A primeira seção consiste na Introdução, com a apresentação do tema, problema, objetivos, justificativa e metodologia do presente estudo. A seção 2 aborda inicialmente as discussões sobre o contexto histórico e político (a partir da década de 1980) sobre a qualidade da educação básica brasileira e como ela passou a ser aferida através das avaliações externas da educação e especificamente pela Prova Brasil. Essa seção também reflete sobre as diferentes concepções sobre a qualidade da educação, destacando, a prática inovadora baseada na concepção crítico-dialética de qualidade da educação. E por fim, relacionamos a questão da qualidade educacional com o trabalho docente, enfatizando, principalmente, as dificuldades e desafios encontrados no

trabalho docente pelos professores atuantes no ensino público brasileiro na realização de uma prática pedagógica que contribua para uma educação de qualidade.

Os aspectos metodológicos desta pesquisa são desenvolvidos na seção 3, detalhando-se a opção teórico-metodológica da investigação, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos de coleta, análise e interpretação dos dados. Na seção 4 são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa empírica, relacionados ao perfil socioeconômico das professoras participantes, às entrevistas semiestruturadas com quatro professoras de cada instituição pesquisada (Escola A e Escola B). Finalmente, a seção 5 apresenta as Considerações Finais da pesquisa.

2 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E SUAS RELAÇÕES COM O TRABALHO DOCENTE

Nesta seção apresentamos considerações teóricas a respeito da questão da qualidade da educação básica no Brasil e suas relações com o trabalho do professor no atual cenário educacional permeado por políticas de cunho neoliberal. Nesse sentido, as reflexões apresentadas nesta seção são fundamentais para a compreensão de nosso objeto de estudo, o trabalho docente e o objetivo da pesquisa que consiste em analisar a percepção de professores do ensino fundamental (anos iniciais) sobre as contribuições do seu trabalho para uma educação de qualidade, buscando compreender as principais dificuldades que identificam em seu trabalho para a construção de uma educação de qualidade.

Iniciamos a seção com a contextualização histórica e política sobre a atual ênfase do discurso referente à qualidade da educação básica no Brasil, buscando compreender como ela passou a ser medida através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e das avaliações externas, as diferentes concepções de qualidade educacional e as especificidades da concepção crítico-dialética de qualidade da educação e da prática pedagógica, que fundamenta nosso estudo.

Também, buscamos discutir a respeito das dificuldades e dos desafios do trabalho docente, levando em consideração o trabalho nas relações capitalistas atuais e as políticas públicas educacionais brasileiras atreladas ao ideário político-econômico neoliberal. A partir dessa reflexão evidenciamos as condições de trabalho, envolvendo a flexibilização nas contratações dos professores, as baixas remunerações e a intensificação do regime de trabalho. Além disso, também procuramos evidenciar as discussões referentes aos desdobramentos das avaliações externas da educação no trabalho docente que têm resultado em maior responsabilização dos professores pelo fracasso e sucesso dos seus alunos, das instituições onde lecionam e portanto, da educação.

2.1 A qualidade da educação básica no Brasil: contexto histórico e político

Consideramos importante iniciar as discussões desta seção apresentando o discurso oficial sobre a qualidade no campo da educação pública brasileira a partir do final da década de 1980, paralelamente às lutas sociais e movimentos educacionais, buscando a compreensão de como a qualidade da educação se configura na atualidade. Isso porque, nos anos de 1980, depois

do longo período de gestão autoritária do Estado, teve início o processo de transição democrática, marcada por grandes movimentações de grupos organizados da sociedade civil, para o cumprimento dos direitos fundamentais, como a educação escolar pública de qualidade (BATISTA, 2002).

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na Lei de Diretrizes e Bases foi criado em 1986 e lançado em 9 de abril de 1999, possuía como reivindicação um projeto maior educacional tendo em vista a construção de uma nova Constituição para o Brasil. Seu lançamento foi acompanhado pelo “Manifesto em defesa da escola pública e gratuita”, que teve como reivindicação, entre outras, a educação, oferecida pela Estado, de forma gratuita e laica, como direito de todos os cidadãos (OLIVEIRA, 2012).

Em relação à contribuição do Fórum para a LDB, seu objetivo era estabelecer para a lei de ensino, propostas consensuais entre as entidades comprometidas com a educação pública, e proporcionar o debate e a mobilização nacional, coordenando a pressão popular sobre o Congresso Nacional em defesa da escola pública, na elaboração da LDB. Portanto, a intenção era conquistar uma lei que proporcionasse um sentido progressista à ação pedagógica, viabilizando com isso a escola pública, gratuita, universal e de qualidade. As reivindicações eram:

1. Escola pública como instância privilegiada na formação comprometida com uma transformação social;
2. Gestão democrática na escola e no sistema;
3. Escola unitária, como organização didático-pedagógica tendo o trabalho como princípio educativo;
4. Investimento dos recursos públicos na educação pública;
5. **Padrão universal de qualidade da escola pública;**
6. Valorização dos profissionais da educação: excelência na formação dos educadores e piso salarial nacionalmente unificado (FORUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB, 1990).

Dessa forma o Fórum referido evidenciava que a melhoria da qualidade da educação se relacionava de forma direta com a aplicação elevada e de modo adequado dos recursos públicos na rede de ensino público (OLIVEIRA, 2012). Portanto, através desse processo de lutas da sociedade civil organizada pela consolidação das liberdades democráticas, a movimentação dos professores, com especial atenção para o processo Constituinte (1987-1988), resultou na incorporação de muitas das reivindicações no texto da Constituição Federal de 1988.

Segundo Queiroz e Gomes (2011, p.17) a Constituição de 1988

[...] marca um novo conceito de participação na formulação das políticas públicas. Até então, os momentos de participação eram de pessoas, como no Manifesto dos Pioneiros, ou de agentes governamentais, como nos encontros e congressos realizados

para elaboração dos planos anteriores, caracterizando, neste caso, ações de governo. O novo conceito de participação a partir da Constituinte de 1988 passou a representar a pluralidade das vozes articuladas por meio das entidades da sociedade civil organizada.

Portanto a educação, nesse documento foi evidenciada como direito social, como podemos observar, no Capítulo II – Dos Direitos Sociais, Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

No Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A Constituição de 1988 destaca, portanto, que além de ser um direito social de todos os cidadãos brasileiros, é dever do estado promover a educação, que será organizada em regime de colaboração pela União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com destinação de recursos públicos (Art.211 e Art.213).

Especificamente sobre a questão da qualidade a Constituição de 1988, trazia no período de sua seção no Capítulo III, Art. 206 “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VII - **garantia de padrão de qualidade**” (BRASIL, 1988). Além disso, fica estabelecido através do Art. 214 que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder público que conduzem à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - **melhoria da qualidade do ensino**;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

Dessa forma, podemos observar que o tema da qualidade da educação, ao lado da obrigatoriedade, passou a ter um reconhecimento maior no contexto da redemocratização da sociedade brasileira, e os dois temas aparecem na legislação e nos planos construídos nas décadas seguintes de forma ainda mais destacada.

Entretanto, a partir dos anos de 1990 o contexto político nacional começa a se alterar, passando a ser marcado pela influência da ideologia neoliberal, já presente em outros países, que reconfigura o papel do Estado, visto como o principal responsável pela crise que o capitalismo vinha atravessando nas últimas décadas, pela sua ineficiência e descontrole fiscal.

Em contrapartida, o mercado e o setor privado, por sua vez, passam a ser vistos como sinônimos de eficiência, qualidade e equidade (OLIVEIRA, 2012).

Portanto, além de considerarmos os documentos nacionais acreditamos ser relevante, como destacam Dourado e Oliveira (2009), identificar nas políticas internacionais os compromissos assumidos no campo educacional pelos diferentes países, que se configuram em políticas, programas e ações educacionais e como chegam até as unidades escolares.

[...] é fundamental apreender quais são as políticas indutoras advindas dos referidos organismos multilaterais e que concepções balizam tais políticas. Para tanto, é fundamental problematizar a ênfase dada à teoria do capital humano, sobretudo pelo Banco Mundial, identificando o papel reservado à educação, bem como as diferentes feições assumidas por ela no que concerne à escola de qualidade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204).

Na busca por entender a complexidade do conceito de qualidade da educação no cenário nacional é importante destacar os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, ao lado de outros chefes de Estado e de governo em relação a educação.

Nesse contexto, a universalização da educação básica com qualidade foi objeto dos acordos estabelecidos na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990 na Tailândia, com financiamento das Organizações das Nações Unidas (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial e participação de 155 governos.

Em 1993 as bases políticas e ideológicas para educação exaltadas nessa Conferência traçam a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, no Governo Itamar Franco e na gestão do ministro da Educação Murílio de Alencar Hingel. Segundo Oliveira (2012) esse Plano marca a interferência dos organismos internacionais nas políticas públicas de países de capitalismo periférico, como o Brasil.

Após a tramitação no período de 1988 e 1996 dos projetos de lei no Congresso Nacional, tivemos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de número 9394 no dia 20 de dezembro de 1996, oferecendo diretrizes de atuação e organização dos sistemas de ensino no país. Com relação à qualidade da educação a LDB 9394/96 ressalta em seu Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar: “Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: X - **padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem**” (BRASIL, 1996).

Depois da sanção da LDB 9394/96 e em sua decorrência, tivemos a aprovação em janeiro de 2001 do Plano Nacional de Educação, que evidencia entre seus objetivos e prioridades, a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis. Em relação ao ensino fundamental este Plano, destaca, de maneira geral, no Art. 208 que:

Nos cinco primeiros anos de vigência deste plano, o ensino fundamental deverá atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do Poder Público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. O direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao **ensino de qualidade**, até a conclusão (BRASIL, 1996).

De acordo com Oliveira (2012) nos governos de 1990, principalmente o de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o programa de reformas educativas com a intenção de promover a educação de qualidade a todos é ampliado. Essas reformas seguiam orientações da Reforma do Estado, que foram expressas no Plano Diretor da Reforma do Estado, que tinha como proposta a substituição do padrão burocrático de gestão pública pela introdução da denominada administração pública gerencial⁴.

A educação também sofreu a influência dos princípios da administração pública gerencial, sendo reorientada com a intenção de promover a modernização, principalmente da sua gestão, implicando com isso a substituição da lógica do serviço público com o objetivo de garantir os direitos dos estudantes enquanto cidadãos, pela lógica do gerenciamento de mercado, objetivando otimizar os resultados da educação, através da sua eficiência e eficácia, tendo como objetivo alcançar a qualidade total.

No campo educacional, o modelo de administração gerencial introduz elementos das teorias e técnicas da gerência empresarial e do culto da excelência nas escolas públicas, destacando-se a questão da qualidade e a necessidade de atender localmente as demandas do cidadão-cliente (OLIVEIRA, 2012, p. 9).

Na busca por atender esses novos princípios deslocados da administração gerencial para o campo da educação, vários programas que visavam à qualidade educacional foram implementados no Brasil.

⁴ Segundo Pereira (1997, p. 13) “Na realização das atividades exclusivas de Estado e principalmente no oferecimento dos serviços sociais de educação e saúde, a administração pública burocrática, que se revelara efetiva em combater a corrupção e o nepotismo no pequeno Estado Liberal, demonstrava agora ser ineficiente e incapaz de atender com qualidade as demandas dos cidadãos-clientes no grande Estado Social do século vinte, tornando necessária sua substituição por uma administração pública gerencial”.

Gentili (2012) destaca dois programas que possuem esses princípios e influenciaram as políticas públicas educacionais, principalmente nos anos 1990.

O primeiro programa seria a Escola de Qualidade Total (EQT), que estava, então, em desenvolvimento no Brasil, a partir de 1991, sob a coordenação de Cosete Ramos, coordenadora adjunta do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, que estava subordinado ao Ministério da Educação. Sobre este programa, Gentili (2012) ressalta que ele resumia grande parte das características centrais dos programas de *Total Quality Control* (TQC), aplicados em algumas instituições escolares norte-americanas, com a intenção de submeter o campo pedagógico aos princípios empresariais de qualidade.

[...] neste programa desconsidera-se e ignora-se qualquer tipo de referências ao contexto político. Tudo se resume na boa vontade dos “atores” (estudantes, professores e diretores) para instalar, criar e reproduzir as condições institucionais da qualidade em suas próprias escolas (GENTILI, 2012, p. 145).

Portanto neste método bastaria o diretor da escola aplicar os princípios da qualidade total em sua escola, que os educadores e alunos o aceitariam e o utilizariam na prática diária, encontrando-se todos no Comitê de Qualidade e, dessa forma, a escola se transformaria e contagiaria outras instituições a assumirem a qualidade.

Segundo Gentili (2012, p. 144), a proposta da Escola de Qualidade Total baseia-se em uma tradução escolar dos “14 pontos” de Deming⁵ que seriam:

1. Filosofia da Qualidade; 2. Constância de propósitos; 3. Avaliação do processo; 4. Transações de longo prazo; 5. Melhoria Constante; 6. Treinamento em serviço; 7. Liderança; 8. Distanciamento do medo; 9. Eliminação de barreiras; 10. Comunicação produtiva; 11. Abandono de cotas numéricas; 12. Orgulho na execução; 13. Educação e aperfeiçoamento; 14. Ação para a transformação.

Desse modo, o programa se caracterizaria por seu forte sentido microindustrial, isto é, as ideias que o permeiam ressaltam que estratégias do tipo participativo, que traduziriam a filosofia da qualidade nas instituições escolares, poderiam transformar a escola em uma instituição produtiva, assim como são as empresas. “Daí que nela se façam referência aos alunos sempre em condição de ‘clientes-alunos’ e que se transponha – sem matizes – a semântica dos negócios à dos processos pedagógicos” (GENTILI, 2012, p. 147).

⁵ W. Edwards Deming desenvolveu ideias para o campo empresarial, relacionadas à qualidade, como forma de revolução na administração.

O segundo programa seria “O Sistema Providencial de Avaliação da Qualidade da Educação”, desenvolvido na província de Mendoza, na Argentina, mas que em pouco tempo influenciou outras províncias (estados). Segundo os fundadores deste programa as suas concepções teórico-metodológicas são:

1. A qualidade é uma variante que se mede; 2. A qualidade da educação se mede através de provas padronizadas; 3. Medir a qualidade melhora a qualidade; 4. A difusão em massa dos resultados da medição da qualidade melhora a qualidade; 5. Medir a qualidade da Educação constitui uma decisão política que implica em apostar na transparência e na responsabilidade da função pública; e 6. Medir a qualidade da educação não é caro (GENTILI, 2012, p. 149).

Portanto, a qualidade destacada por esse programa volta-se para medidas estatísticas e para resultados finais, não se preocupando com o processo de ensino/aprendizagem para que se alcance uma educação integral. O foco dessa perspectiva está na sua avaliação, sendo que esta é responsabilizada por medir e melhorar a qualidade educacional. Além disso, esse programa não leva em consideração outros fatores importantes que interferem na efetiva qualidade educacional.⁶

Oliveira (2012) destaca que no ano de 1998 o Ministério da Educação brasileiro (MEC) assinou um novo acordo de financiamento com o Banco Mundial para a melhoria da qualidade educacional no Brasil, principalmente nas regiões norte, nordeste e centro-oeste. Cria-se, então, o Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA), o qual estabelecia a modalidade de planejamento escolar conhecida como Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Na contramão desta ação estavam os educadores que lutavam pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), que era considerado no plano plurianual vigente, como “[...] um dos pilares para a educação de qualidade” (OLIVEIRA, 2012, p.10).

Desse modo, com o PDE, a qualidade da educação seria alcançada por meio da combinação de elementos escolares como: materiais didáticos, equipamentos e reformas, através do repasse de verbas direto à instituição escolar e também por um modelo de gestão capaz de utilizar esses elementos de modo eficiente. Havia, portanto, na concepção do PDE uma racionalidade técnica que contradizia o movimento político que os educadores reivindicavam com o PPP, para uma educação de qualidade. Esse programa (PDE) recebeu grande apoio técnico do MEC e das administrações estaduais, o que auxiliou a sua instalação nas escolas, tendo a previsão de término no ano de 2010, portanto, ultrapassava a gestão do governo Fernando Henrique Cardoso (OLIVEIRA, 2012).

⁶ Discutiremos os elementos essenciais para uma efetiva qualidade da educação no subtópico 2.1.1.1 Qualidade da educação na perspectiva crítico-dialética, desta seção da dissertação.

No governo Luiz Inácio da Silva (período de 2003-2007) adotou-se a justiça social como marco doutrinário, tendo como mensagem no Plano Plurianual de 2003-2007 (PPA), que a justiça social presente neste plano tinha como objetivo ser a nova alavanca do desenvolvimento. Segundo esse Plano (BRASIL, 2003, p. 3):

O Plano Plurianual (PPA) 2004-2007 está sendo construído para mudar o Brasil. Vai inaugurar um modelo de desenvolvimento de longo prazo, para muito além de 2007, destinado a promover profundas transformações estruturais na sociedade brasileira. É uma peça-chave do planejamento social e econômico do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. O PPA vai conferir racionalidade e eficácia às ações do governo federal na direção dessas profundas mudanças.

Entretanto, o próximo PPA (período de 2008-2011) teria outros objetivos, entre eles o desafio de acelerar o crescimento econômico, reduzir as desigualdades sociais e promover a inclusão social, tendo como ênfase o desenvolvimento voltado para a inclusão social e a qualidade da educação (BRASIL, 2007). Dessa forma:

Para impulsionar a estratégia de desenvolvimento escolhida, o Governo Lula reforça o conjunto dos programas finalísticos do PPA 2008-2011 e destaca três agendas prioritárias:

- a) Agenda Social;
- b) Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE);
- c) Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) (BRASIL, 2007, p. 13).

De modo específico o PDE buscou reunir um conjunto de iniciativas articuladas sob uma abordagem do sistema educativo nacional, tendo como prioridade a melhoria da qualidade da educação básica. O PDE 2008-2011 destaca quatro eixos nos quais ele estaria organizado: Educação Básica; Alfabetização e Educação Continuada; Ensino Profissional e Tecnológico; e Ensino Superior (BRASIL, 2007).

Especificamente para a educação básica, o Plano define como objetivo a melhoria da qualidade da educação básica medida através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), buscando melhorar problemas de rendimento, frequência e permanência do aluno nas instituições escolares. Essa melhoria seria feita através do Programa Compromisso Todos pela Educação, que teria ações que visassem à melhoria da gestão da escola, da qualidade do ensino e do fluxo escolar, fazendo a valorização e qualificação de educadores e profissionais da educação, a inclusão digital e o apoio ao educando e à escola.

O PPA 2012-2015, Mais Brasil, estrutura-se a partir da dimensão de estratégias que consistem em “[...] utilizar todas estas potencialidades como base para alcançar um patamar de desenvolvimento centrado no progresso técnico e na redução das desigualdades” (BRASIL, 2011, p. 22). Busca-se, assim, o reconhecimento do Brasil:

- Por seu modelo de desenvolvimento sustentável, bem distribuído regionalmente, que busca a igualdade social com educação de qualidade, produção de conhecimento, inovação tecnológica e sustentabilidade ambiental.
- Por ser uma Nação democrática, soberana, que defende os direitos humanos e a liberdade, a paz e o desenvolvimento no mundo (BRASIL, 2011, p.17).

Este PPA também ressalta a destinação de recursos oriundos da exploração e produção de petróleo e gás, nas camadas do pré-sal⁷, para mudanças estruturais na sociedade brasileira em áreas reconhecidas como prioritárias como a educação. Em relação especificamente à qualidade da educação básica este Plano evidencia que:

A qualidade da educação, especialmente da educação básica, é um fator que contribui para a desigual distribuição dos recursos cognitivos entre as regiões. Entre os possíveis parâmetros para a análise da qualidade da educação básica, estão as taxas de fluxo e de desempenho. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) agrega esses dois tipos de indicadores, traduzindo a qualidade da educação em uma nota de 0 a 10, para cada uma das etapas da educação básica – anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2011, p. 61).

Como observamos no PPA 2012-2015, Mais Brasil, a qualidade da educação é anunciada com grande ênfase. O MEC adotou, portanto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), institucionalizado a partir do Plano de Metas, como referência de qualidade e um parâmetro para o investimento em redes públicas de educação.

Observamos nessas breves considerações sobre o contexto histórico e político na sociedade brasileira sobre aspectos da educação básica que a questão da qualidade foi ganhando cada vez mais destaque nos discursos políticos, sociais e governamentais. Passou a ser legalmente desejada e almejada, principalmente, através dos documentos oficiais como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n.º 9394/96, e o Plano de Desenvolvimento da Escola (1998), que define que a qualidade da educação básica será medida por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), buscando sanar questões de rendimento, frequência e permanência do aluno nas escolas.

O IDEB, segundo o *site* do INEP, foi criado em 2007:

[...] e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo

⁷ Fundo Social do Petróleo (Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010).

Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (INEP, 2014).

Nesse sentido, torna-se relevante nesta pesquisa compreender o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma vez que é o sistema que contribui para a avaliação da qualidade no Brasil, com ênfase na Prova Brasil, também denominada ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), por ser uma avaliação de larga escala destinada aos anos iniciais do ensino fundamental, uma das etapas da educação básica, segundo as informações disponibilizadas pelo INEP/MEC.

O SAEB tem como objetivo principal avaliar a Educação Básica brasileira, buscando assim a melhoria da sua qualidade e a universalização do acesso ao sistema escolar, através da reformulação e monitoramento de políticas públicas voltadas para essa fase da educação. Também, tem como intenção oferecer dados e indicadores que auxiliem na compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (INEP, 2014).

De acordo com informações do *site* do INEP a primeira aplicação do SAEB aconteceu no ano de 1990 com escolas que ofertavam as 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental de instituições de educação públicas da rede urbana. As avaliações continham conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, que se mantiveram até o ano de 1993.

No ano de 1995 este sistema de avaliação adotou uma nova metodologia na construção de suas provas e na maneira de analisar os resultados, comparando os dados obtidos ao longo do tempo. Neste mesmo ano definiu-se que o público a ser avaliado seriam alunos das 4^a e 8^o séries do Ensino Fundamental (que correspondem hoje ao 5^o e 9^o anos) e os alunos do 3^o ano do Ensino Médio.

Já nos anos de 1997 e 1999, os alunos das 4^a e 8^a séries fizeram testes com conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, enquanto que para os estudantes do 3^o ano do Ensino Médio, os conteúdos eram de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. No ano de 2001, as provas passaram a avaliar somente conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa, mantendo esse formato nas avaliações dos anos seguintes.

Foi no ano de 2005 que o SAEB, passou por uma reestruturação e começou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil.

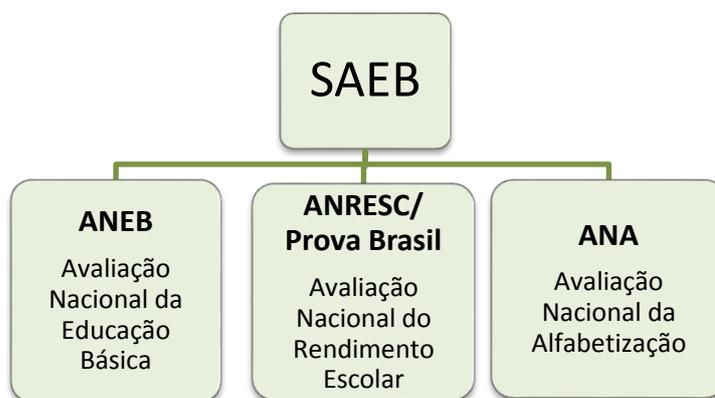
A Anresc (Prova Brasil) foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros,

assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino (INEP, 2014).

Na edição do ano de 2005, a Prova Brasil foi realizada em escolas públicas que tinham matriculados o mínimo de trinta estudantes na 4ª série/5ºano. E na edição de 2007, as escolas públicas rurais, que tinham no mínimo vinte alunos, também passaram a participar dessa avaliação externa da educação. A partir de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), passou a compor o SAEB (INEP, 2014).

Atualmente, portanto, o SAEB é composto por três avaliações externas em grande escala, conforme se visualiza da Figura 1.

Figura 1 – Composição do SAEB



Fonte: Informações do INEP (2014).

No momento, ainda segundo as informações do INEP, as especificações dessas avaliações são:

- **Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB:** abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.
- **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (também denominada "Prova Brasil"):** trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.
- **A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA:** avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas (INEP, 2014).

Em síntese, com base em tais informações a respeito das avaliações externas da educação básica realizadas pelo governo federal, verifica-se que o SAEB possui atualmente abrangência em todas as redes de ensino público no âmbito federal, estadual e municipal, realizando a monitoria da qualidade da educação através de testes com a matriz de competência construída através dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n.º 9394/96 (PAZ, 2010).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destinados ao Ensino Fundamental, eles se constituem como sendo:

[...] um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 13).

De acordo com o discurso oficial, os PCN destacam-se como não sendo uma proposta inflexiva, homogênea e impositiva, a respeito do currículo e dos programas educacionais realizados pelas autoridades governamentais, pelas escolas e professores, mas se define como um conjunto de referenciais destinados ao sistema educacional do país, para que ele possa se organizar, respeitando as diversidades que atravessam a sociedade para que a educação possa atuar para o processo de cidadania, baseado nos princípios democráticos (BRASIL, 1997). Portanto, através dos PCN haveria uma contribuição para a qualidade da educação brasileira, entendendo que para que ela seja alcançada se faz necessário o investimento em diferentes áreas e:

[...] como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira (BRASIL, 1997, p. 13).

Os objetivos propostos pelos PCN estabelecem capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos nos anos escolares. Segundo o documento, os seus objetivos são definidos em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, para que seja possível alcançar uma formação ampla. De forma mais específica, os parâmetros Curriculares Nacionais apresentam as capacidades inicialmente nos objetivos gerais do ensino fundamental, como grandes metas educacionais que

se dirigem à estrutura curricular e a partir desses objetivos são definidos os Objetivos Gerais de Área, os Temas Transversais e o desdobramento que estes devem receber no primeiro e no segundo ciclos, para o alcance dos objetivos gerais (BRASIL, 1997).

Além dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96 também estabelece para o Ensino Fundamental os conteúdos que devem ser ministrados e posteriormente avaliados. No Título V, Capítulo II, Seção III Do Ensino Fundamental, principalmente no Art. 32 (BRASIL, 1996):

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A questão da qualidade nas políticas públicas de educação tem sido discutida por Chirinéa e Barreiro (2009) que destacam que a questão da quantidade esteve presente como preocupação principal por muito tempo nas políticas públicas para a educação no Brasil, já a questão da qualidade passou a ser mais enfatizada no final da década de 1980 e principalmente a partir da década de 1990, como observamos por meio da exposição nos documentos oficiais.

Além disso, no caso brasileiro os parâmetros de qualidade revelam-se em quadros distintos, pois a oferta educacional, como observamos na LDB 9394/96 no Título IV e Art. 8º, se faz por meio de entes federativos, tais como a União, os estados e municípios. Portanto, o cenário educacional brasileiro acaba sendo marcado por grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas, além de sofrer com as desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais que estão presentes na realidade do país.

Portanto, acreditamos ser fundamental como afirmam Dourado e Oliveira (2009, p. 205) ressaltar que:

[...] a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que

interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Tendo em vista esta breve contextualização histórica e política em relação à qualidade da educação e o sistema de avaliação da educação básica, consideramos que apesar da qualidade da educação estar presente em diferentes discursos, (tanto oficiais como nos diversos discursos sociais e acadêmicos) como sendo um objetivo prioritário a ser alcançado, suas compreensões requerem estudos para serem diferenciadas nas suas diversas concepções.

Salientamos, nesse sentido, a importância de refletir sobre a qualidade da educação como um conceito histórico, que pode mudar de acordo com o tempo e o espaço, isto é, o conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Portanto, ao pensarmos no momento histórico atual, a perspectiva de qualidade da educação precisa ser compreendida levando em consideração os embates e visões de mundo presente no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão da educação, como um direito social e como mercadoria, principalmente, conforme evidenciamos a seguir.

2.1.1 Concepções de qualidade da educação

Segundo Chirinéa e Barreiro (2009), o termo qualidade está impregnado de subjetividade própria do conceito. De acordo com as autoras o termo é totalizante, abrangente, multidimensional e historicamente determinado, emergindo de cada contexto social e de cada realidade. Ou seja, a qualidade não tem existência em si, uma vez que ela depende de fatores que lhe validem e atribuam credibilidade, mudando com a cultura, com a sociedade e com os valores que estabelecem. Esses fatores seriam determinantes para constituírem e caracterizarem a qualidade como boa ou ruim.

Desse modo, por fazer parte da discussão de diferentes instâncias da sociedade, a qualidade da educação pode ser compreendida de diferentes formas, apresentando a cada um uma especificidade diferente. Por essa razão, Enguita (2012, p. 96) destaca a polissemia do termo, o qual representaria diferentes interesses dentro da sociedade:

[...] os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar a suas vantagens relativas.

Todos esses setores reclamam por melhor qualidade da educação e do ensino, cada qual compreendendo esse termo dentro da sua concepção histórica e política.

Segundo Dourado e Oliveira (2009) o delineamento e a explicitação de dimensões, fatores e indicadores de qualidade da educação têm recebido grande destaque, mesmo que em algumas instâncias seja mera retórica. Os autores destacam, portanto, que no caso brasileiro uma educação de qualidade se apresenta como sendo um complexo e grande desafio, mesmo que nas últimas décadas tenham sido obtidos registros de avanços em relação ao acesso e a cobertura, principalmente na etapa do ensino fundamental. Entretanto, afirmam a necessidade de tal processo contar com a melhoria em relação a aprendizagem efetiva.

Concordamos com Dourado e Oliveira (2009) sobre essa questão e destacamos que para compreender a concepção de qualidade da educação temos que considerar um conjunto de determinantes que intervêm nesse processo no âmbito das relações sociais mais amplas, como questões macroestruturais: concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras questões. Implicam conjuntamente questões relacionadas aos sistemas e unidades escolares, ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que envolve condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente. É imprescindível enfatizar que a educação se articula a diversas dimensões e espaços da vida social, sendo ela também um elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. “A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Compreendemos, portanto, com base em Dourado e Oliveira (2009), Enguita (2012), Fernandes (2002) e Chirinéa e Barreiro (2009) a característica polissêmica da qualidade da educação, com base na concepção de mundo, de sociedade e de educação que podem evidenciar e definir “os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Dessa forma, consideramos importante refletir sobre a qualidade da educação e a polissemia da sua compreensão, por ser uma problemática legítima e necessária para subsidiar uma possível transformação da sociedade. A existência de diferentes concepções sobre a qualidade da educação não significa que não possamos almejá-la, dentro da compreensão da formação integral do sujeito para o exercício da real democracia.

Fernandes (2002), com base em seus estudos, identificou seis concepções de qualidade de ensino que permeiam o discurso de professores de uma instituição de ensino superior

privado: saudosista-autoritária; técnica; liberal; neoliberal; subjetivo-interpretativa; crítico-dialética. Entendemos ser relevante refletir sobre essas concepções, para nos auxiliar na compreensão de como os professores do ensino fundamental, atuantes nos anos iniciais, entendem a questão da qualidade da educação.

Destacamos, assim, de maneira breve as cinco primeiras concepções apoiadas nos estudos principalmente de Fernandes (2002), e em seguida detalhamos de maneira mais específica a concepção crítico-dialética de qualidade da educação e sua relação com a prática pedagógica inovadora crítica, que fundamentam nossa pesquisa.

A qualidade da educação como um conceito *saudosista-autoritário*, segundo Fernandes (2002) significa percebê-la de forma idealizada e sem relação com o contexto histórico-social que a produz, propondo o retorno ao passado e aos padrões rígidos e autoritários da educação tradicional. Além disso,

Em tal perspectiva atribui-se, de forma automática, a queda de qualidade ao aumento quantitativo do sistema de ensino, sem articulá-la às mudanças mais amplas fora do espaço escolar, o que resulta em uma postura elitista, conservadora e saudosista do suposto padrão de qualidade existente no passado (FERNANDES, 2002, p. 34).

Acreditamos com base em Fernandes (2002) e Enguita (2012) que as principais reclamações da sociedade atual, em relação ao papel social da escola dizem respeito à questão disciplinar, o respeito pela autoridade que os alunos deveriam apresentar e infelizmente não está ligada à função cognitiva de transmissão de conhecimentos e informações que a escola deveria apresentar. Dessa maneira, entendemos que a questão da qualidade é ressaltada nesse cenário por quem a compreende com base na concepção saudosista-autoritária, uma vez que se exaltam as características de uma educação com métodos disciplinares. Como ressalta Fernandes (2002, p. 35):

Uma vez que advogar o retorno de métodos mais disciplinares e alienantes do passado seria tarefa dificilmente aceita pelo conjunto da comunidade acadêmica e da população em geral, torna-se mais conveniente reclamar dos conteúdos *sob a bandeira da qualidade*.

Enguita (2012) também reflete sobre os motivos da presença da concepção saudosista-autoritária na sociedade. Para o autor a instituição escolar é essencialmente uma organização burocrática, normalizadora e disciplinadora, cuja principal função é a socialização para o trabalho. Entretanto, ela passou por profundas alterações em direção a abertura com o processo democrático e atualmente podemos compreender que as escolas estão mais voltadas para os interesses e desejos dos alunos, considerando-os de forma individual ou em grupo. Mas o

trabalho não passou por essa evolução e é por isso que do “[...] ponto de vista dos empregadores, a escola não cumpre adequadamente a sua função” de preparação disciplinar e autoritária para o trabalho (ENGUIITA, 2012, p.109).

A segunda concepção, a qualidade da educação na *perspectiva técnica*, baseia-se fundamentalmente em um conhecimento instrumental que possui foco nos resultados.

Com base em Grego Veiga (1991)⁸ e Grego (1997)⁹, Fernandes (2002, p. 36) destaca que os modelos avaliativos, com base nessa concepção, visam “[...] a instituição de relações causais, meios-fins, direcionadas por objetivos e critérios estabelecidos aprioristicamente, considerados como “modelo ideal”, e para o custo-benefício”. Isso significa que, quando estão baseadas na concepção técnica de qualidade educacional, as avaliações possuem indicadores também de caráter técnico. “Medir” a qualidade da educação com base na concepção técnica é compreender que o sucesso do processo educacional dependa unicamente, por exemplo, dos aspectos físicos e materiais das instituições escolares, do número de alunos por turma, da quantidade de livros na biblioteca e da quantidade de títulos que os professores possuem.

Portanto,

As críticas a tal padrão de qualidade, de orientação técnica, residem no fato de apoiar-se em indicadores quantitativos, na produtividade ou nos resultados de uma instituição, desconsiderando-se a questão dos valores, especialmente a relevância social dos objetivos educacionais, ignorando, ainda, a diversidade de concepções de ensino, educação e ciência que permeiam as instituições educacionais (FERNANDES, 2002, p. 36).

Dessa forma essa concepção está baseada em valores como produtividade, eficiência, certeza e convicção. Além disso, essa perspectiva tem como referência indicadores quantitativos que buscam igualmente resultados quantificáveis.

Para compreendermos a qualidade educacional como um *conceito liberal* se faz necessário refletirmos sobre qual é o papel da instituição escolar para o liberalismo¹⁰. Segundo Papa e Fernandes (2004, 2005) nessa perspectiva a escola seria promotora de igualdade social,

⁸ GREGO VEIGA, Sônia M. D. *Perspectivas curriculares, participação do aluno e percepção do ambiente acadêmico*: subsídios a reflexão e avaliação da qualidade do ensino de Ciências Agrônomicas. Botucatu, 1991. 393p. Tese (Livre-Docência) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista.

⁹ GREGO, Sônia M.D. A avaliação institucional dos cursos de graduação: a meta-avaliação como referencial de análise e de reflexão. In: SGUISSARDI, V. (Org.) *Avaliação universitária em questão*: reformas do Estado e da educação superior. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p.91-121.

¹⁰ Segundo Fernandes (2002, p. 37) “O liberalismo, expressão ideológica predominante do sistema econômico-social capitalista, inicia-se no século XVII, com as ideias de Locke (1632-1704), desenvolvendo-se no século XVIII, com a Revolução Francesa e no século XIX com a industrialização”.

uma vez que ela proporcionaria a ascensão social e profissional. Portanto, nessa visão não há críticas em relação a sociedade capitalista e antagonicamente defende-se a igualdade de oportunidades, mas considerando que cada indivíduo alcançará a melhoria das condições sociais, econômicas e culturais, perante suas aptidões, inteligências e esforços pessoais. Isto é “as desigualdades socioeconômicas e culturais não são levadas em conta e a escola é vista como uma ‘ilha’ independente ou imune ao meio que a cerca” (PAPA; FERNANDES, 2005, p. 2).

Observamos com base em Fernandes (2002) que o pensamento liberal, possui valores antagônicos, que são também a-históricos, pois destacam as características individuais independentes do contexto socioeconômico do qual o indivíduo faz parte. Com isso, a qualidade da educação, nessa perspectiva, será alcançada somente por meio de mudanças curriculares, o incremento de recursos materiais e financeiros, tendo como foco principal a forma e os métodos.

A qualidade da educação na *perspectiva neoliberal* volta-se para as agências multilaterais com o propósito de atender à reestruturação produtiva do capitalismo. Isto é, com base em tal perspectiva deve-se investir na qualidade da educação para a formação de sujeitos mais capacitados para atender às demandas do mercado e com isso impulsionar o desenvolvimento econômico do país e a sua inserção no grupo dos países desenvolvidos. Nesse sentido, tanto as políticas educacionais, quanto as ações educacionais que possuem como base ideológica o neoliberalismo, devem estar de acordo com as demandas exigidas pelo mercado.

Neste sentido, segundo Gentili (1998, p.18), na perspectiva neoliberal

[...] existe uma crise de qualidade porque os sistemas educacionais latino-americanos não se reconfiguraram como verdadeiros mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática. A escola está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos “usuários” do sistema.

Trata-se, portanto, de acordo com a perspectiva neoliberal de transferir a educação do campo político para a esfera do mercado, transformando, assim, as escolas em empresas, os alunos em clientes, cursos e programas em produtos (PAPA; FERNANDES, 2004, 2005).

Segundo Gentili (2012), a proposta da Escola de Qualidade Total, discutida anteriormente neste trabalho estaria baseada na perspectiva neoliberal de qualidade da educação.

A quinta concepção de qualidade da educação evidenciada no estudo de Fernandes consiste em um conceito de orientação *subjetivo-interpretativa*, fundamentando-se:

[...] em uma filosofia da educação centrada na pessoa, que concebe o homem como o arquiteto de si mesmo, como um indivíduo autônomo, capaz de autodireção e autodeterminação. Nesta perspectiva o aluno é visto como um ser capaz de atualizar-se de maneira construtiva, de gerar ou mudar os significados sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo, uma vez que o conhecimento é visto como ato criador do próprio sujeito (FERNANDES, 2002, p. 48).

A educação para esta perspectiva, deve ter como objetivo auxiliar os alunos a se tornarem indivíduos com capacidades de iniciativa própria, que sejam responsáveis por seus atos e que busquem atingir seus próprios objetivos, sem precisar, ainda, da aprovação das outras pessoas, como por exemplo dos professores. Estes devem ser apenas os facilitadores e motivadores da aprendizagem, que é vista como um processo contínuo. A qualidade da educação, dessa forma, ressalta o afeto, a confiança, o respeito e a cooperação (PAPA; FERNANDES, 2004, 2005).

Destacamos a seguir a perspectiva crítico-dialética de qualidade da educação que orienta nossa pesquisa.

2.1.1.1 A concepção de qualidade educacional na perspectiva crítico-dialética

Segundo Fernandes (2002), a concepção crítico-dialética de qualidade educacional, compreende que a escola, assim, como a sociedade, é um espaço de lutas políticas, contradições sociais e relações de poder e conflitos. Dessa maneira, uma educação de qualidade seria aquela que proporcionasse subsídios necessários para viver essa realidade, compreendê-la e buscar transformá-la, formando sujeitos participantes e ativos do momento histórico do qual fazem parte.

Tendo em vista o caráter hegemônico da ideologia neoliberal na nossa sociedade atual, influenciando as políticas educacionais, consideramos, com base em Gentili (2012), que seja necessária a ampliação de outro discurso da qualidade da educação, elevando seu status a um direito inalienável, sem possuir vínculo, característica ou segmentação de caráter mercantil. Conforme afirma o autor, isso só será realizado através de uma transformação social, por meio do “fazer política”. Esse discurso, sobre a qualidade da educação, deve estar inserido na democratização radical do direito a educação. Isso porque

[...] em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado. Assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social (GENTILI, 2012. p. 176).

Proporcionar a igualdade na qualidade da educação não significa nivelar por baixo a qualidade de todos, mas ao contrário, ela deve ser elevada a direito social, proporcionado pela escola pública, sem ter caráter de mercadoria, vendida apenas a quem puder pagar.

Tendo essas considerações em vista, acreditamos na possibilidade de que a concepção de qualidade da educação seja construída a partir da perspectiva crítico-dialética (FERNANDES, 2002; SOARES, 2006). Isso porque a educação de qualidade, na concepção crítico-dialética, é aquela que proporciona aos alunos uma formação, capaz de fazê-los compreender a realidade do mundo com olhar crítico e ainda, dentro do seu espaço de atuação, construir novas realidades, através de lutas políticas, sem a exclusão do aprendizado técnico. “Ao contrário, este deve ser a matéria-prima dos educadores a ser utilizada na construção do indivíduo crítico e da coletividade” (SOARES, 2006, p. 49).

Nesse sentido, torna-se relevante identificar quais são os elementos objetivos que ajudam na compreensão do que é uma educação de qualidade. Não perdendo de vista a concepção de indivíduo e de sociedade que almejamos construir.

Dourado e Oliveira (2009) refletem sobre esse aspecto e destacam condições de qualidade da educação em dimensões extra e intraescolares.

Nesse sentido, sem sinalizar a adoção ou não de padrão único de qualidade, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada (p. 207).

As dimensões extraescolares envolvem, segundo os autores, dois níveis: o espaço social e as obrigações do Estado. No primeiro nível estão:

[...] a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos (influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem); a necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde etc.; a gestão e organização adequada da escola, visando lidar com a situação de heterogeneidade sociocultural dos estudantes; a consideração efetiva da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa; o estabelecimento de ações e programas voltados para a dimensão econômica e cultural, bem como aos aspectos motivacionais que contribuem para a escolha e permanência dos estudantes no espaço escolar, assim como para o engajamento em um processo de ensino aprendizagem exitoso (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

Em relação ao segundo nível, os autores destacam a dimensão dos direitos dos cidadãos e os deveres do Estado. Sendo obrigação do Estado:

[...] ampliar a obrigatoriedade da educação básica; definir e garantir padrões de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; definir e efetivar diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidades de educação ou ensino; implementar sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da aprendizagem; implementar programas suplementares, de acordo com as especificidades de cada estado e município, tais como: livro didático, merenda escolar, saúde do escolar, transporte escolar, recursos tecnológicos, segurança nas escolas (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 208).

Em seguida, Dourado e Oliveira (2009) apresentam as dimensões intraescolares em quatro planos, enfatizando os princípios fundamentais que devem compor cada uma delas.

O plano do sistema –condições de oferta do ensino– refere-se à garantia de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade, definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários; ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc.; equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa on-line, entre outros; acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso; serviços de apoio e orientação aos estudantes; condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; programas que contribuam para uma cultura de paz na escola; definição de custo-aluno anual adequado que assegure condições de oferta de ensino de qualidade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 208-209)

O plano seguinte, segundo os autores, seria o plano da escola, destacando a gestão e a organização do trabalho escolar. Este plano trata das seguintes características:

Trata da estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico; planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos; organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição, tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos; mecanismos adequados de informação e de comunicação entre os todos os segmentos da escola; gestão democrática participativa, incluindo condições administrativas, financeiras e pedagógicas; mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares; perfil adequado do dirigente da escola, incluindo formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência; projeto pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos da escola, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação; disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares; definição de programas curriculares relevantes aos diferentes níveis, ciclos e etapas do processo de aprendizagem; métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos; processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem e para o desenvolvimento da instituição escolar; tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem; planejamento e gestão

coletiva do trabalho pedagógico; jornada escolar ampliada ou integrada, visando a garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas; mecanismos de participação do aluno na escola; valorização adequada dos usuários no tocante aos serviços prestados pela escola (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 209).

O terceiro plano definido por Dourado e Oliveira (2009) é o plano do professor, destacando a sua formação, a ação pedagógica e a profissionalização e com a presença de elementos como:

[...] perfil docente: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira, por meio da qualificação permanente e outros requisitos; políticas de formação e valorização do pessoal docente: plano de carreira, incentivos, benefícios; definição da relação alunos/docente adequada ao nível, ciclo ou etapa de escolarização; garantia de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, atendimento a pais etc.; ambiente profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho; atenção/atendimento aos alunos no ambiente escolar (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 209-210).

O último plano estabelecido pelos autores é o plano do aluno, com as principais características de acesso, permanência e desempenho escolar destacadas. Nesse plano são assinaladas as seguintes particularidades:

[...] refere-se ao acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes; consideração efetiva da visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que levam os estudantes a valorarem positivamente a escola, os colegas e os professores, bem como a aprendizagem e o modo como aprendem, engajando-se no processo educativo; processos avaliativos, centrados na melhoria das condições de aprendizagem, que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa e, portanto, focados no desenvolvimento dos estudantes; percepção positiva dos alunos quanto ao processo de ensino-aprendizagem, às condições educativas e à projeção de sucesso no tocante a trajetória acadêmico-profissional (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 210)

Compreendemos, que uma educação de qualidade envolve todos os aspectos ligados de forma direta ou indireta à escola e à educação. Desde, políticas públicas educacionais que valorizem a escola pública e uma educação crítica, os investimentos no campo educacional, a estrutura física e material das escolas, a formação dos profissionais atuantes nas instituições de ensino, o currículo, a prática pedagógica crítica e outros aspectos. Portanto, como destaca Chirinéa (2010, p.71) sobre a busca por uma educação de qualidade “[...] é o resultado de ações engajadas entre Estado, comunidade escolar, instituição, ou seja, ações políticas, sociais e pedagógicas são fatores determinantes para uma escola de qualidade, ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem”.

A instituição escolar, com uma educação de qualidade baseada na perspectiva crítico-dialética, é aquela que deixa de fazer apenas a transmissão do conhecimento e volta-se para o ensino e para a aprendizagem do aluno, desde as primeiras etapas da sua educação, fazendo com que esse aprendizado seja feito no desenvolvimento do senso crítico da realidade, para que seja possível transformá-la.

Dessa forma, apresentamos a seguir algumas reflexões sobre a prática pedagógica inovadora centrada em tal perspectiva, visando identificar fundamentos que respaldem a compreensão dos desafios postos aos educadores do ensino fundamental público.

2.1.1.2 A prática pedagógica inovadora pautada na concepção crítico-dialética de qualidade

A escola não é uma instituição que apenas reproduz as relações sociais e os valores dominantes. Acreditamos que ela é capaz de provocar o confronto e a resistência, por meio do fazer pensar criticamente o conhecimento socialmente construído (FERNANDES, 2002; SNYDERS, 1981). Isso significa que a escola é o lugar onde os conhecimentos se tornam públicos e onde se democratiza a distribuição e a produção do saber. É desse modo que as práticas pedagógicas inovadoras podem contribuir para que os alunos alcancem uma educação de melhor qualidade. Pois compreendemos que apesar da sociedade atual e especificamente o contexto educativo serem fortemente influenciados pelo peso do capitalismo e das políticas de cunho neoliberal, como já mencionamos, é possível encontrar múltiplas iniciativas que busquem escapar do seu controle. Carbonell (2002, p.18) reflete a respeito:

[...] não se pode exagerar o peso do neoliberalismo e da globalização como determinantes da ação social e educadora. É certo que os valores dominantes que transmitem - individualismo, competitividade feroz, ideologia do êxito, meritocracia, uniformidade e mercantilização cultural – têm um grande poder de penetração, mas também é certo que o neoliberalismo não é um mecanismo de relógio e que está sujeito a múltiplas contradições, dificuldades e resistências.

Atualmente, o modelo organizacional predominante de escola é perpassado por relações verticais concebidas de cima para baixo, baseadas nos saberes dos especialistas e prescrições legais, que geram nos espaços educativos uma divisão técnica e social do trabalho entre os profissionais que pensam e planejam e os que recebem as instruções prontas e as executam, de maneira mecânica e passiva. Entretanto, mesmo diante desse modelo hierárquico, ainda é possível encontrarmos espaços para alcançar relações mais horizontais e democráticas nas escolas e com isso obter projetos e programações inovadoras.

Dessa maneira, como já mencionamos anteriormente, entendemos que as inovações são de modo geral,

[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, matérias curriculares, estratégias de ensino aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p. 19).

Entretanto, essa é uma definição ampla e geral que está sujeita a diversas interpretações e traduções, pois as inovações pedagógicas, assim como qualquer noção educativa, são baseadas nas e condicionadas pelas ideologias, pelas relações de poder no controle do conhecimento, pelos contextos sociais, culturais, políticos e históricos, pelas políticas educativas e pela intensidade do envolvimento nelas dos diferentes agentes educativos (CARBONELL, 2002). Portanto, quando nos referimos a práticas pedagógicas inovadoras, temos que ficar atentos às concepções ideológicas e teorias educacionais que as permeiam.

Desse modo, consideramos importante explicitar as diferentes concepções educacionais, baseadas nas teorias não-críticas, reprodutivistas e críticas, discutidas por Saviani.

Ao analisar a questão da marginalidade, e a relação entre sociedade e educação, Saviani (1999) coloca que as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos: as teorias que acreditam ser a educação um instrumento de equalização social, isto é, de auxílio para a superação da marginalidade e as que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, portanto, um fator de marginalização.

As primeiras teorias classificadas como não-críticas analisam, portanto, a educação sem ver a sociedade, e esta é vista como harmoniosa e perfeita, sendo a marginalidade apenas um desvio da sociedade, podendo ser corrigida. Já o segundo grupo de teorias, as chamadas teorias críticas veem a sociedade em constante luta, dividida em classes sociais, em grupos antagônicos; esta se manifesta de maneira fundamental nas condições de produção da vida material e com isso, a educação seria um fator dominante da marginalidade. Nas palavras do autor:

Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente a própria estrutura da sociedade. Isto porque o grupo ou a classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, em consequência, a relegar aos demais a condição de marginalizados. Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização já que sua forma

específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente escolar (SAVIANI, 1999, p. 16-17).

Saviani (1999) destaca que na Pedagogia Tradicional a escola é vista como uma agência centrada no professor, este transmite aos alunos o acervo cultural seguindo uma gradação lógica. O papel do aluno é de assimilar passivamente os conteúdos que lhe são transmitidos. As escolas são organizadas em classes, cada uma contando com um professor que faz a exposição dos conteúdos, os quais os alunos seguem atentamente, depois o professor aplica os exercícios que os alunos devem resolver disciplinadamente.

Entretanto, segundo Saviani (1999) essa concepção educacional não conseguiu realizar sua aspiração de universalização da educação. Nem todos conseguiram acesso a ela, e não foram todos os que conseguiram acesso, que foram bem sucedidos e, dos bem sucedidos, não foram todos que se enquadraram no tipo de sociedade proposto pela Pedagogia Tradicional.

Surgem, portanto, no final do século XIX para o início do século XX as críticas a essa concepção de educação, que deram origem a outra concepção a Pedagogia Ativa ou Escola Nova, a qual tem a crença no poder da escola e em sua função de uniformização social.

Saviani (1999, p.19) observa que:

Se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato se devia ao tipo de escola implementado – a escola tradicional – que se revelara inadequado. Toma corpo, então, um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de “escolanovismo”.

De acordo com Saviani (1999) para a Pedagogia Ativa, o marginalizado não era mais o ignorante e sim o rejeitado, pois alguém só estará integrado quando se sentir aceito pelo grupo, e através dele, pelo conjunto da sociedade. É uma concepção pedagógica que advoga um tratamento diferencial a partir da descoberta das diferenças individuais. Nesse sentido, segundo o autor, a anormalidade é vista como um fenômeno normal e ela não pode ser vista como fator suficiente para caracterizar a marginalidade.

A educação, como uma possibilidade de equalização social, segundo essa concepção pedagógica, corrigirá a marginalidade ao cumprir sua função de ajustar e de fazer a adaptação dos indivíduos à sociedade, “[...] incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais pelos demais” (SAVIANI, 1999, p. 20). Portanto, a educação será uma ferramenta de correção da marginalidade, pois ela poderá “[...] contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica” (SAVIANI, 1999, p. 20).

Observamos, assim, que se trata de uma concepção educacional pedagógica que faz alguns deslocamentos: a atenção sai do professor e volta-se totalmente ao aluno, o esforço dá lugar ao interesse de cada um, a disciplina para a espontaneidade, a quantidade para a qualidade, de uma pedagogia com inspirações filosóficas centradas na ciência lógica, para uma pedagogia experimental, com contribuições da psicologia e da biologia.

Saviani (1999) destaca que para que seja possível realizar tais deslocamentos, devem ocorrer também alterações no espaço físico das escolas. Ele perde o aspecto sombrio, disciplinado e silencioso e passa a reunir os alunos segundo áreas de seus interesses, que seriam originadas de suas atividades livres. Dessa forma, como já destacamos, a atenção não se encontra mais totalmente voltada para o professor, este passa a ser visto como um estimulador e orientador da aprendizagem, mas a iniciativa de aprendizagem parte, agora, dos educandos e ela seria uma decorrência espontânea do ambiente.

Apesar da iniciativa, essa concepção educacional não foi capaz de alterar de maneira significativa o modelo organizacional dos sistemas escolares. Pois, assim como nos lembra Saviani (1999), além de outras razões, para as alterações pretendidas necessitava-se de custos bem mais elevados que aqueles da escola tradicional. Dessa forma, as Escolas Novas se organizaram apenas de forma experimental, com centros raros, bem equipados que destinavam-se apenas a grupos da elite. Mas suas ideias foram amplamente difundidas, conquistando educadores e gerando consequências nas amplas redes escolares, organizadas pela Pedagogia Tradicional. Em relação a esse aspecto, Saviani (1999, p. 21-22) ressalta:

Cumpramos assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado as camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado.

Dessa maneira, a Pedagogia Ativa acabou por se tornar dominante, enquanto concepção teórica a ponto de acreditarem que ela possuía todas as virtudes, enquanto que a Pedagogia Tradicional carregava todos os defeitos, isso na prática se tornou ineficaz, segundo Saviani (1999), na questão da marginalidade.

Segundo Marsiglia (2011) atualmente a concepção educacional da Pedagogia Nova ou Ativa foi apropriada pela ideologia neoliberal para justificar seu discurso em relação a sua concepção de educação. Isto é, retomando o movimento da Pedagogia Ativa ou Nova, a ideologia neoliberal ressalta visões do aprender-a-aprender através de diferentes discursos como o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, que destacam

a criação de sujeitos que busquem de forma autônoma o conhecimento, sendo ainda flexíveis e adaptáveis, para que ao serem inseridos no mercado de trabalho contribuam com as necessidades econômicas do país.

Mediante o fracasso do escolanovismo tivemos uma grande preocupação voltada para os métodos pedagógicos que, somados a ideias de eficácia, produtividade e racionalidade científica, deram origem à Pedagogia Tecnicista. Tal concepção educacional defende uma reorganização do processo educativo, com o intuito de torná-lo mais objetivo e operacional, com grandes semelhanças ao trabalho nas indústrias, que exige do trabalhador grandes adaptações aos processos de trabalho (SAVIANI, 1999).

Saviani (1999) relata que a educação sofreu uma padronização dos sistemas de ensino, que foi feita a partir de esquemas planejados e formulados previamente, estes deveriam regular-se às diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas, mas se tratam de conteúdos fechados, que não permitem reflexões para considerar diferentes pontos de vista. Segundo o autor, na visão da Pedagogia Tecnicista, a educação estaria contribuindo para vencer a questão da marginalidade, na medida em que formasse indivíduos eficientes, que fossem capazes de dar sua parcela de contribuição para a produtividade da sociedade e, portanto, para a equalização social.

No entanto, ainda de acordo com Saviani (1999, p. 26), “[...] a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre a escola e o processo produtivo se dará de modo indireto e através de complexas mediações”. Nesse sentido, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para tornar maior a confusão no campo educacional e não resolveu o problema da marginalidade.

Tendo especificado a Pedagogia Tradicional, Pedagogia Ativa e Pedagogia Tecnicista, destacamos também com base em Saviani (1999) as denominadas teorias reprodutivistas¹¹, das quais segundo o autor, as concepções que tiveram maior repercussão foram as teorias da escola como violência simbólica, da escola como aparelho ideológico do estado e da escola dualista.

Em relação às teorias da escola como violência simbólica, Marsiglia (2011, p. 19) destaca que: “A violência simbólica é exercida pelo poder de imposição das ideias transmitidas por meio da comunicação cultural, da doutrinação política e religiosa, das práticas esportivas,

¹¹ Saviani (1999) explica que diferentemente do fenômeno educativo denominado de teorias não-críticas, as teorias reprodutivistas postulam não ser possível compreender a educação de outro modo que não seja vinculado com seus condicionantes sociais. De acordo com essas teorias, a função da educação consiste na reprodução da sociedade, da qual ela faz parte, por isso recebem a denominação de teorias reprodutivistas.

da educação escolar”. Na visão de Bourdieu e Passeron, sociólogos franceses que desenvolveram a teoria da reprodução, autores de *Os herdeiros* (1964) e *A reprodução* (1970), a escola está vinculada com o contexto social do qual faz parte, e acaba, com isso, fazendo a reprodução das diferenças de classe, o que seria, portanto, uma violência simbólica. Saviani (1999, p.29) explica que:

[...] toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material.

Para entendermos melhor, podemos compreender a violência material como dominação econômica e a violência simbólica como uma dominação cultural.

Na teoria da escola como aparelho ideológico de Estado feita a partir das considerações de Louis Althusser, filósofo francês, sobre as reflexões de Marx, o Estado usaria a escola como instrumento para assegurar a ordem em vigor. Como destaca Marsiglia (2011, p. 19) o Estado, na visão de Althusser, é um aparelho repressivo “em que o indivíduo respeita as leis para não ser punido” e ideológico, na medida em que utiliza outras instituições que garantem a dominação pela ideologia, como a escola.

Já a teoria dualista pode ser entendida a partir do atendimento escolar diferenciado entre burguesia e proletariado, tendo a primeira uma educação para o trabalho intelectual e o segundo uma educação para o trabalho manual. Essa teoria foi elaborada por Roger Establet e Christian Baudelot que, segundo Marsiglia (2011), utilizaram a matriz teórica marxista, retomaram Althusser e criticaram Bourdieu e Passeron em alguns pontos.

As concepções denominadas teorias reprodutivistas, segundo Saviani (2008a) não apresentam propostas pedagógicas e combatem qualquer uma que se apresente. Portanto, podemos compreender que as concepções baseadas nessas teorias não fizeram propostas para a melhoria da educação, porém foram importantes uma vez que realizaram a crítica da pedagogia oficial dominante¹².

Tendo feito as considerações sobre as teorias não-críticas e reprodutivistas, nos prendemos agora a detalhar as teorias críticas, compreendendo que são aquelas que realizam uma reflexão crítica da sociedade e conseqüentemente da educação. A educação é vista, nesse sentido como um fenômeno social, determinado por classes sociais opostas, com valores, comportamentos e interesses distintos (MARSIGLIA, 2011).

¹² Segundo Saviani (2008) a pedagogia dominante era a Pedagogia Tecnicista.

De acordo com Marsiglia (2011) essas teorias se dividem em dois grupos: as propostas baseadas nas concepções libertadoras e libertárias; e as pedagogias crítico social e a histórico-crítica.

Segundo Saviani (2008b, p. 415) a concepção crítica libertadora e libertária está centrada no saber do povo e na autonomia das suas organizações, isto é, “[...] quando dirigidas às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular.” Além disso, Saviani (2008b, p. 415) também ressalta que essa tendência inspira-se principalmente na concepção libertadora formulada por Paulo Freire “[...] estando próxima a Igreja em afinidade com a ‘teologia da libertação’ e secundariamente nas ideias libertárias constitutivas da tradição anarquista”. Seria, portanto, uma concepção que advoga uma educação popular, feita pelo povo para o povo em contrapartida da educação da elite feita para o povo, porém contra ele.

Santos (2011) ao refletir sobre a pedagogia libertária destaca que o papel da escola, segundo essa concepção, é de transformar as ações dos estudantes introduzindo características autogestionárias, isto é, a instituição escolar é responsável por auxiliar os estudantes na construção livre dos conhecimentos a partir das suas práticas sociais e coletivas. Os métodos utilizados estão baseados na vivência de grupo e na auto-gestão democrática, o professor é o orientador no processo de ensino-aprendizagem, sendo os alunos livres na construção de seus saberes. Dessa maneira, os educadores estariam “Possibilitando uma aprendizagem informal, via grupo, em que cada aluno deve conhecer a si próprio e se perceber enquanto corpo, consciência e enquanto um ser social que deve viver e agir coletivamente; interagindo e articulando todas essas características.” Portanto, “[...] na pedagogia Libertária existe a participação concreta do aluno, do aluno cidadão, que participa do processo de sua aprendizagem, que constrói coletivamente seus saberes e que faz e cria a sua própria história” (SANTOS, 2011)¹³.

Destacamos, a seguir a pedagogia histórico-crítica, pois acreditamos que ela nos permite pensar em possibilidades para inovações pedagógicas baseadas na concepção crítico-dialética de qualidade.

Segundo Saviani (2008a) a pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos 1980, com a intenção de responder as necessidades sentidas entre os educadores brasileiros de

¹³ SANTOS, Rosa Ibiana. Tendência pedagógica transformadora: libertária e histórico crítica. 2011. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/tendencia-pedagogica-transformadora-libertaria-e-historico-critica/75682/>

superação das limitações tanto das pedagogias não-críticas (pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista) como das visões reprodutivistas.

O compromisso proposto pela pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar envolve, segundo o autor:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2008a, p. 9).

De acordo com Marsiglia (2011) a pedagogia histórico-crítica buscou superar por incorporação elementos das escolas tradicional e nova. Dessa maneira, com base na autora, compreendemos que na pedagogia histórico-crítica os conteúdos e métodos são indissociáveis, vendo que este último deve estar intimamente ligado ao mesmo tempo com os atos de aprender e ensinar. Os professores devem valorizar a iniciativa dos alunos, sem abrir mão do seu papel no processo educativo. Eles devem ter sempre consciência que cada aluno possui sua maneira individual e pessoal de aprender e precisam estar abertos à diversidade, combinação e experimentação, visando sempre fazer a adaptação dos conteúdos e métodos ao contexto socioeducativo de cada escola e valorizando a cultura historicamente acumulada. Isso porque, é importante que se tenha uma significação nos métodos e conteúdos trabalhados, e que eles ainda sejam atrativos, promovendo a interatividade dos estudantes e os auxiliando no seu desenvolvimento.

Portanto, para Saviani (1999), a busca é por uma pedagogia que esteja em consonância com os interesses populares; valorizasse a escola, não sendo indiferente do que acontece no seu interior; seja empenhada em que a escola funcione bem e articulada por meio de métodos eficazes.

Tendo em vista as considerações a respeito das diferentes concepções educacionais, buscamos detalhar melhor a inovação pedagógica baseada na perspectiva crítico-dialética de qualidade da educação.

A inovação pedagógica crítica que fundamenta nossa pesquisa possui como especificidades a ênfase na cooperação e na democracia participativa. Tem como foco o compromisso com a transformação escolar e social, por meio da articulação entre o processo e

o resultado, da vinculação estreita com o entorno e da visão integrada do conhecimento (CARBONELL, 2002).

Entendemos que para que seja possível a escola e a educação compromissada com a formação integral dos alunos é necessário que nos posicionemos contra as políticas públicas de caráter neoliberal, buscando encontrar energia para a resistência e a descoberta de fissuras no sistema, para que possam ser desenvolvidas práticas pedagógicas inovadoras, que não sejam apenas de ajuste, ou aperfeiçoamento de estruturas que continuem com a mesma essência.

Dessa maneira, a concepção de práticas inovadoras críticas se aproxima da concepção de Cunha (2006), no sentido de inovação como ruptura paradigmática, dando-lhe uma dimensão emancipatória. Isso significa que “Nela [inovação] não há a perspectiva de negação da história, mas sim a tentativa de partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que estabelecem os paradigmas em competição” (CUNHA, 2006, p. 19).

Além disso, consideramos também:

Partindo do pressuposto de que a inovação das práticas pedagógicas somente pode ser compreendida dado o seu caráter temporal e espacial, então o primeiro elemento a se identificar [...], ao tratar do conceito prática pedagógica inovadora, é justamente este: trata-se de uma ação educativa intencional, de natureza teórico-prática, contextualizada (PENSIN; NIKOLAI, 2013, p. 38).

Para o desenvolvimento de práticas inovadoras na perspectiva crítica o ideal esperado seriam políticas públicas que favorecessem um projeto global inovador, porém como já refletimos, as políticas públicas educacionais brasileiras são fortemente influenciadas pelo pensamento neoliberal, que se caracteriza por compreender de forma oposta o papel da educação em relação à oferta da educação crítica. A introdução de práticas pedagógicas inovadoras críticas na educação seria uma etapa importante para uma efetiva mudança de qualidade na educação. E esta possibilidade se encontra na mudança do trabalho do professor e especificamente na alteração de suas práticas. Pois concordamos com Carbonell (2002, p. 30):

A principal força impulsora da mudança são os professores e professoras que trabalham de forma coordenada e cooperativa nas escolas e se comprometem a fortalecer a democracia escolar. Um compromisso que, seguindo um movimento de baixo para cima, orienta-se para a obtenção de uma educação integral que articula as experiências dos alunos e os problemas sociais reais, com a cultura escolar, superando a visão estreita, tecnicista e academicista do rendimento escolar.

Dessa forma, a proposta é que as inovações partam de baixo, do próprio coletivo docente, devendo ser pensadas, geridas e realizadas pelos educadores, como uma etapa inicial. Isso significa, introduzir uma nova cultura pedagógica, que modifique o currículo, a

organização escolar e, sobretudo, que consiga a participação da família, dos alunos e dos agentes educacionais em um projeto comum, visando sua expansão futura para todo o sistema educacional.

2.2 Trabalho docente na sociedade atual: dificuldades e desafios

Entendemos que para compreender as dificuldades encontradas pelos professores na realização do trabalho docente se faz necessário refletir, primeiramente sobre as características do trabalho nas relações de produção capitalistas atuais.

Dessa forma, compreendemos que é a partir da ação consciente que o homem se modifica, ao modificar a natureza, por meio do trabalho. Como afirma Frigotto (2005, p. 58):

Diferentemente do animal, que vem regulado, programado por sua natureza, e por isso projeta a sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência.

Dessa maneira, entendemos que o trabalho na sua dimensão mais crucial pode ser compreendido como uma ação que produz o que é necessário para o ser humano, animal evoluído, em sua vida biológica. Isso significa que a sobrevivência dos seres humanos depende dos meios de vida obtidos através do trabalho ou ação sobre os recursos naturais, e dessa forma, por meio do intercâmbio com a natureza, os seres humanos produzem os bens que necessitam para viver, aperfeiçoando a si mesmos, gerando conhecimentos, padrões culturais, relacionando-se com outros seres humanos e constituindo a vida social (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Considerando a concepção explicitada, do trabalho no sentido ontológico, não podemos confundi-la entretanto com as configurações históricas que ele assumiu: o trabalho servil, escravo e assalariado. Sobre esse aspecto Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 8) ressaltam:

[...] é preciso fazer uma distinção entre o trabalho como relação criadora do homem com a natureza, o trabalho como atividade de autodesenvolvimento físico, material, cultural, social, político, estético, o trabalho como manifestação de vida, e o trabalho nas suas formas históricas de sujeição, de servidão ou de escravidão, ou do trabalho moderno, assalariado, alienado, forma específica de produção da existência no capitalismo.

Podemos perceber dessa forma, a importância do trabalho e a sua constituição em dever e direito, que arqueta um princípio formativo ou educativo, o qual resguarda que todos os seres humanos são seres com as mesmas necessidades de alimentação, proteção e criação de meios

de vida, ou seja, são seres de mesma natureza. É fundamental, segundo Frigotto (2005), que desde a infância se socialize o princípio de que a tarefa de promover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, impedindo, com isso, a criação de sujeitos ou grupos que exploram e vivem do trabalho dos outros.

Conforme assinala Frigotto (2005, p. 61) a história do trabalho humano passou dos modos primitivos e tribais com que os indivíduos se relacionavam com a natureza e com outros seres humanos para proverem suas necessidades básicas, ao “[...] *tripalium* das sociedades escravocratas e servis até a atual forma de trabalho sob o capitalismo”.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1) nos auxiliam na reflexão sobre o trabalho na atualidade, ao destacar que no caso brasileiro, fomos o último país a abolir a escravidão, passando por séculos de trabalho escravo o que resultou em uma herança com profundas marcas na sociedade atual, o que pode ser percebido na mentalidade empresarial das elites dominantes que possuem “[...] a marca cultural da relação escravocrata”.

Outros aspectos também são ressaltados pelos autores que nos ajudam nessa reflexão, como a visão moralizante do trabalho salientada pela perspectiva de diferentes religiões. O trabalho como sendo um castigo, sofrimento ou/e remissão dos pecados, ou ainda, o trabalho como forma disciplinar para frear as paixões desejos ou vícios da “carne”.

Com essas observações em vista, ressaltamos que a forma histórica do trabalho que consideramos nesta pesquisa é o trabalho que emergiu com as relações capitalistas¹⁴ e a sua configuração nos dias de hoje.

Ao analisar o processo histórico das relações capitalistas e seu desenvolvimento fabril, tecnológico e científico do século XVIII ao século XXI Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) destacam importantes pontos que nos ajudam a compreender as especificidades de cada revolução.

Especificamente para o trabalho a primeira revolução científica e tecnológica iniciada na segunda metade do século XVIII e baseada na energia a vapor, trouxe a imposição do controle do tempo, a disciplina, a fiscalização e a concentração dos trabalhadores no processo de produção, ampliando, ainda, a divisão do trabalho, fazendo surgir o trabalho assalariado e proletário. Há um aumento da concentração do capital e seu domínio sobre o trabalho, isto é, “[...] o trabalho subordina-se formal e concretamente ao capital” e existe, também, uma

¹⁴ Compreendemos o capitalismo, de modo geral, com base em Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.71) como o “modo de produção em que o capital, sob suas diferentes formas, é o principal meio de produção. Tem como princípio organizador a relação trabalho assalariado-capital e como contradição básica a relação produção social-apropriação privada”.

demanda para a qualificação simples, que conseqüentemente faz com que o trabalhador perca o controle global sobre o trabalho (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 61).

A segunda revolução científica e tecnológica, com início na segunda metade do século XIX, caracteriza-se por meio do “[...] surgimento do aço, da energia elétrica, do petróleo e da indústria química e pelo desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 61).

De modo específico para o trabalho essa revolução possibilita subsídios para o desenvolvimento do sistema de produção em massa e para a ampliação do trabalho assalariado. Além disso há o aumento da

[...] organização e da gerência do trabalho no processo de produção, através da administração científica do trabalho (proposta por Taylor e Ford): racionalização do trabalho para aumento da produção, eliminação dos desperdícios, controles dos tempos e movimentos dos trabalhadores na linha de montagem (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 62).

O resultado dessas mudanças, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), fomenta a fragmentação, a hierarquização, a individualização e a especialização de tarefas na linha de montagem, intensificando ainda mais a divisão técnica do trabalho e conjuntamente promove sua padronização e desqualificação. É nessa revolução que surgem as escolas industriais e profissionalizantes e o operário-padrão.

A terceira revolução científica e tecnológica iniciada na segunda metade do século XX, tem suas bases, principalmente, na microeletrônica, na cibernética, na tecnorrônica, na microbiologia, na biotecnologia, na engenharia genética, nas novas formas de energia, na robótica, na informática, na química fina, na produção de sintéticos, nas fibras óticas, e nos chips. As conseqüências da utilização dessas bases são o aperfeiçoamento do transporte e da comunicação, ocasionando, portanto, uma revolução informacional¹⁵. Há o aumento da “[...] velocidade e descontinuidade do processo tecnológico, da escola de produção, da organização do processo produtivo, da centralização do capital, da organização do processo de trabalho e da qualificação dos trabalhadores” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 62).

¹⁵ Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.66-67) detalham a revolução informacional como tendo “[...] por base um espantoso e contínuo avanço das telecomunicações, dos meios de comunicação (mídias) e das novas tecnologias da informação. Tais avanços tornam o mundo pequeno e interconectado por vários meios, surgindo-nos a ideia de que vivemos em uma *aldeia global*. As informações circulam de maneira a encurtar distâncias e a reduzir o tempo, o que se deve a multiplicação dos meios, dos modos e da velocidade com que são propagadas ou acessadas atualmente”.

Dessa forma, podemos perceber que a ciência e a tecnologia são transformadas em matérias primas por excelência. Os efeitos da terceira revolução para o trabalho, ao organizar a produção de modo automático, autocontrolável e autoajustável, por meio do sistema eletrônico que informatiza e robotiza os processos, são a gestão e a organização do trabalho mais flexíveis e integradas globalmente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003; BRAVERMAN, 1981).

Analisando o modo de produção capitalista do início dos anos de 1900 até o ano de 1973, Mészáros (2002) afirma que o capitalismo organizava-se com o objetivo de promover com regular satisfação a valorização do capital através da acumulação no padrão fordista/taylorista. Porém, a crise que aconteceu em 1973, impôs a necessidade da criação de novas formas de expansão que garantissem a funcionalidade e a reprodução sociometabólica do capital.

A reação do capital à crise consistiu em reorganizar o processo produtivo através da flexibilização no gerenciamento da produção, da desregulamentação do mundo do trabalho e da mercantilização dos direitos sociais (MIRANDA, 2006). Ao impor ao capital a necessidade de gerir a crise, ele se reorganizou, reformulando também as relações sociais, ao fazer um redirecionamento da intervenção do Estado a favor do mercado e buscando o convencimento da classe trabalhadora para essa lógica.

Com o desenvolvimento da automação microeletrônica através, principalmente da predominância do capital financeiro, passou-se a ter uma maior flexibilização nos processos de trabalho no capitalismo. Passando do modelo de produção padronizado para o que foi denominado toyotismo¹⁶, este modelo possui basicamente as seguintes características: produção dirigida à demanda de consumo; diversidade na produção; trabalho nas indústrias mais coletivo e em equipe e flexibilidade nas funções exercidas; estoque mínimo e terceirização de parte da produção (ANTUNES, 1999).

Kuenzer (2007) também destaca que a acumulação flexível pode ser entendida como um regime que se confronta com o fordismo, uma vez que se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo. Para que seja possível assegurar a acumulação, são necessárias outras maneiras de disciplinamento da força de trabalho, destruindo e reconstruindo habilidades.

Estas novas formas de disciplinamento vão contemplar o desenvolvimento de subjetividades que atendam às exigências da produção e da vida social, mas também se submetam aos processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela

¹⁶ Segundo Miranda (2006), essa é a principal expressão da acumulação flexível, com base na experiência da montadora de automóveis, Toyota.

precarização, a configurar o consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho (KUENZER, 1998, p. 1159).

Miranda (2006) ressalta que o sistema capitalista é um sistema contraditório e arrasador da humanidade e é o início de toda a “cooptação” da classe trabalhadora. Dessa forma, com a reorganização dos processos de produção, trazendo a acumulação flexível, emergem novos perfis da antiga condição de exploração objetiva da classe trabalhadora ligada à intensificação da exploração subjetiva. O sistema capitalista é estruturado e organizado a partir do estranhamento do trabalho¹⁷ através da alienação do processo, do produto e da sua própria condição humana.

No capitalismo de acumulação flexível, podemos destacar uma nova forma de estranhamento, uma vez que com a intenção de intensificar a exploração dos trabalhadores o capital reestrutura o trabalho, mas sem com isso abalar a subordinação do trabalho ao capital, apenas a dissimulando e mantendo a alienação do produto. “Em outras palavras, no padrão de produção flexível, trabalhadores são chamados a uma *desalienação ilusória e provisória* do processo de trabalho, participando de grande parte das etapas da produção, sentindo-se colaborador, sócio, polivalente, comprometido subjetivamente com seu espaço de trabalho” (MIRANDA, 2006, p. 4).

Considerando essas características também Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) destacam que nas últimas décadas (início na década de 1980) a etapa, fase ou estágio do capitalismo que vivenciamos é o capitalismo concorrencial global, conhecida ou denominada também como economia de mercado, capitalismo flexível, neoliberalismo de mercado, Terceira Revolução Industrial. Segundo os autores, as características básicas dessa etapa são:

Estado mínimo e economia de mercado; desregulamentação e privatização; acumulação flexível do capital, da produção, do trabalho e do mercado; sistema financeiro autônomo dos Estados nacionais; mudanças técnico-científicas aceleradas; ordem econômica determinada pelas corporações mundiais, pelas transnacionais, pelas instituições financeiras internacionais e pelos países centrais; globalização/integração da produção, do capital, dos mercados e do trabalho (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 73).

Percebemos, portanto, que a terceira revolução científica e tecnológica, conhecida também como revolução informacional caracteriza-se por possibilitar um sistema global (globalização), integrado pelas telecomunicações instantâneas e com a possibilidade de transporte facilitada, resultando na etapa do capitalismo concorrencial global.

¹⁷ Esse processo ocorre, segundo Miranda (2006), porque o trabalhador é alienado do processo de produção, do produto final que resultará a parcela do seu trabalho e da sua própria dimensão humana.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 70) assinalam que o conceito de globalização não tem uma definição precisa, mas que ele tem sido usado para designar uma “[...] gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente”.

De acordo com Santos (2004) o processo de globalização tem ocasionado variadas repercussões nas nações, assim como nos diversos grupos sociais que integram os diferentes países. Dessa forma, se no plano econômico a globalização tem integrado mercados, trazendo como consequência o aumento do poder de algumas nações, na esfera social, o que se vê é o agravamento de problemas, como o desemprego, distorções nas distribuições de renda no interior dos países e entre diferentes nações.

Essa questão destacada por Santos (2004) também é enfatizada por Frigotto (2005) e por Libâneo, Oliveira e Toschi (2003).

Frigotto (2005, p.63) reflete sobre a globalização no final do século XX e suas consequências econômicas e sociais:

A forma que assume a globalização neste fim de século tem uma especificidade que é, em sua essência, o desbloqueio dos limites sociais impostos ao capital pelas políticas do Estado de bem-estar social. É também, neste sentido, uma revanche contra as conquistas sociais da classe trabalhadora. O ideário da globalização, em sua aparente neutralidade, cumpre um papel ideológico de encobrir os processos de dominação e de desregulamentação do capital e, como consequência, a extraordinária ampliação do desemprego estrutural, trabalho precário e aumento da exclusão social.

Já Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.75-76) fazem observações a respeito das manifestações onde a globalização é mais sentida:

a) produtos, capitais e tecnologias sem identidade nacional; b) automação, informatização e terceirização da produção; c) implementação de programas de qualidade total e de produtividade (processos de reengenharia em vista de maior racionalidade econômica); d) demissão, desemprego, subemprego; e) recessão, desemprego estrutural, exclusão e crise social; f) diminuição do poder sindical; eliminação dos direitos trabalhistas e flexibilização dos contratos de trabalho; g) desqualificação do Estado (como promotor do desenvolvimento econômico e social) minimização das políticas públicas.

Notamos com essas considerações que a globalização trouxe diversas consequências agravando, principalmente nos países em desenvolvimento como o Brasil, os problemas sociais e econômicos e destacamos, portanto, que no presente estágio do capitalismo, concorrencial global, foram implementadas políticas públicas, articuladas à globalização econômica que reconfiguraram as políticas sociais.

As políticas articuladas à globalização econômica possuem caráter neoliberal, ou seja, são regidas pelos interesses do livre mercado. As características do neoliberalismo, de maneira geral, são: preocupação central com a liberdade econômica (economia de mercado auto-regulável), a livre concorrência e o fortalecimento da iniciativa privada com a competitividade, a qualidade de serviços e mercadorias e a eficiência.

Especificamente para o campo educacional a política neoliberal define a educação estando a serviço do desenvolvimento econômico e devendo atender as exigências do mercado. Também, possui como discurso a seleção natural de aptidões e capacidade, selecionando os melhores e formando uma elite intelectual (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Burbules e Torres (2004) destacam algumas consequências de grande relevância da perspectiva neoliberal para as políticas educacionais, mostrando como são transferidos conceitos e características do mercado para o campo educacional. Dessa maneira, observam como a perspectiva neoliberal destaca a ideia de utilização dos recursos destinados a educação de maneira mais eficiente, a aplicação da administração racional nas escolas e a realização de avaliações de desempenho com a intenção de medir resultados quantificáveis e outros.

[...] em uma estrutura neoliberal que enfatiza impostos mais baixos; redução do setor estatal “fazer mais com menos”; aproximação das abordagens de mercado às escolhas escolares (particularmente por meio de vales); administração racional de organizações escolares; avaliação de desempenho (testes); e desregulamentação para encorajar novos provedores (incluindo provedores *online*) de serviços educacionais (BURBULES; TORRES, 2004, p.23).

Muitos dos aspectos transferidos do campo econômico empresarial para a educação são orientações do Banco Mundial, que se caracteriza como sendo segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 100) o “[...] organismo multilateral, que impõe as políticas governamentais para os fins desejados pelo capital transnacional”, que dissemina o discurso de que a integração dos países em desenvolvimento à economia mundial, será uma forma de torná-los desenvolvidos e “[...] serem salvos de um futuro catastrófico não demarcado pelos estágios do capitalismo avançado”.

Dessa maneira, em relação a educação, a orientação política do neoliberalismo de mercado destaca, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, responsabilizando a incapacidade administrativa e financeira do Estado de gerir o bem comum. E com isso, busca-se na iniciativa privada uma reestruturação da escola pública, regida através das leis do mercado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Também Lourencetti (2013) denuncia as políticas públicas educacionais atreladas ou influenciadas pelo ideário político-econômico neoliberal, que têm como principal instituição o Banco Mundial, o qual estabelece medidas para os países em desenvolvimento.

Lourencetti (2013) aborda especificamente a reforma ocorrida no Estado de São Paulo em 1995, que seguiu as orientações do Banco Mundial e implementou diversas mudanças, como: a criação da função de professor coordenador pedagógico para todas as unidades escolares, o horário de trabalho pedagógico coletivo e a escola ciclada. Também foi instituído o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar – SARESP, com a intenção de avaliar os rendimentos dos alunos através de provas padronizadas e aplicadas a todo sistema escolar, como já discutimos no início dessa seção.

De acordo com Oliveira (2007), as reformas educativas implementadas na maioria dos países da América Latina têm como característica a descentralização administrativa, financeira e pedagógica. A descentralização veio juntamente com a padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos e como forma de realizar os rebaixamentos dos custos da expansão do atendimento, porém, sem deixar de fazer o controle central das políticas.

Por meio dos currículos centralizados, o livro e material didático, vídeos, programas de computadores, entre outros, somados aos exames nacionais regulares e a prescrição normativa sobre o trabalho pedagógico, observa-se relativa padronização nos processos escolares (OLIVEIRA, 2007, p. 5).

Além dessas características na rede pública brasileira o trabalho coletivo teve forte destaque, passando, ainda, a requerer que os professores participem da construção do projeto político pedagógico da escola, atuem com maior flexibilidade e tenham nas suas práticas pedagógicas a presença da transversalidade dos currículos e das avaliações. Portanto, o resultado para o professor é a reestruturação do trabalho pedagógico e uma maior responsabilização, que são provenientes da combinação de diferentes fatores da organização e gestão do trabalho escolar.

Segundo Oliveira (2008, p. 29) “Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto de reformas educacionais”. Isso porque, atualmente as demandas que a escola pública assume são ampliadas, resultando aos professores a necessidade de responder as novas exigências.

A autora, destacando o contexto brasileiro, nos chama a atenção para os princípios da gestão democrática do ensino público, legalizados a partir da Constituição de 1988 (Artigo 206, Inciso VI) e regulamentados posteriormente na LDB 9394/96, que pressupõe a participação dos professores na gestão escolar, na escolha direta dos diretores e coordenadores escolares, a

representação junto aos conselhos escolares, a relação com a comunidade, a elaboração do planejamento escolar e dos programas curriculares. Apesar de representar uma conquista, possibilitando maior autonomia nos processos de trabalhos dos professores, observa-se a ampliação do que seria o pleno exercício das atividades docentes, principalmente se consideramos que houve uma ampliação nos dias letivos de 180 dias para 200 dias ou 800 horas, acarretando em maior intensificação e precarização do trabalho docente. Dessa forma, com o auxílio de Oliveira (2007, p.4) consideramos que:

[...] houve uma dilatação no plano legal da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes. O trabalho docente passa a contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras atividades (OLIVEIRA, 2007, p. 4).

Observamos, portanto, que novas demandas têm sido apresentadas à educação escolar em relação aos seus objetivos, refletindo sobre alterações nas formas de organização do trabalho na escola e na sua gestão, influenciando diretamente o trabalho do professor ao torná-lo mais intensificado, pois assim como observamos com o auxílio de Lourencetti (2006; 2013) e Oliveira (2007; 2008) os docentes passaram a ter responsabilidades além da sala de aula e da sua atividade principal no processo de ensino-aprendizagem.

Complementando essa observação, Miranda (2006, p. 8) destaca que “Os trabalhadores da educação são trabalhadores assalariados em sua totalidade, sem propriedade dos meios de produção, possuindo parcial controle do processo de trabalho e flexibilizado nas suas formas de contratação”.

Portanto, podemos destacar que entre as dificuldades que os professores encontram, ressaltam-se: as condições de trabalho, envolvendo a flexibilização nas contratações dos professores, as baixas remunerações e a intensificação do regime de trabalho.

O primeiro aspecto mencionado relacionado com as condições de trabalho é a flexibilização. Segundo Miranda (2006) a flexibilização da contratação da força de trabalho, se caracteriza como sendo peculiar da acumulação flexível. A autora declara que aconteceu uma ampliação da base docente sob configurações de crescente precarização.

Em relação aos professores da rede pública, anteriormente tínhamos o professor efetivo como regra, porém atualmente a profissão docente possui outras formas de contratação além do cargo efetivo: o professor temporário e o professor precarizado. Destacando cada forma de contratação dos professores temos:

O professor efetivo é o servidor público, concursado, estável, estatutário; já o professor temporário é aquele profissional contratado por tempo determinado, em

substituição ao incompleto quadro efetivo, organizados sob o regime da CLT; e, por fim, o professor precarizado que é aquele que realiza a ampliação de carga horária via contrato provisório - pode ser servidor efetivo ou temporário da rede de ensino - sem nenhum direito trabalhista como licença médica, férias, 13º salário, na maioria dos casos (MIRANDA, 2006, p. 9-10).

Nota-se, assim, a fragmentação da categoria docente (particularmente nos níveis PEB I e PEB II no Ensino Fundamental público municipal que estudamos nesta pesquisa) ocasionada com as diferentes formas de contratação, que podem ocorrer em uma mesma instituição ou em duas ou mais, isso porque devido a baixa remuneração recebida pelo trabalho os professores se veem obrigados a combinar diferentes formas de contratação para complementar a renda. Isso significa que um docente “pode ser um professor-horista de carteira assinada pela manhã, um professor efetivo à tarde, um professor precarizado à noite e ainda um professor-horista sem proteção legal num curso pré-vestibular aos sábados” (MIRANDA, 2006, p. 10).¹⁸

Portanto, a fragmentação da categoria docente, pode ocorrer por meio de diferentes maneiras de contrato de trabalho numa mesma escola ou rede educacional, ou ainda de um mesmo professor em diferentes instituições, sejam elas públicas ou privadas.

Com base em Lourencetti (2014) compreendemos que a remuneração é uma questão crucial em qualquer profissão, principalmente na sociedade atual capitalista. No que tange a profissão docente, a autora afirma que a baixa remuneração recebida pelos educadores, é sem dúvida, uma das questões que envolvem a carreira docente que causa grandes descontentamentos.

Ressaltamos que a discussão acerca da melhor remuneração dos professores remete-se diretamente a questão de uma escola pública de qualidade (assim como ressaltamos ao discutir a concepção de qualidade crítico-dialética), pois ela envolve aspectos como: “atratividade de bons profissionais para a carreira e de alunos bem preparados para os cursos de licenciatura, valorização social e financeira do professor num contexto de precarização, complexidade e intensificação” (LOURENCETTI, 2014, p. 15).

Em relação ao processo de intensificação do trabalho, Lourencetti (2006) baseada em Michael Apple (1995), destaca que ele é um conceito importante para compreender as contradições e indignações vividas pelos professores. Segundo a autora, a somatória das características do trabalho docente como: os desequilíbrios psicológicos, o estresse, o mal-estar docente, as sensações de frustração físicas e emocionais que são características do trabalho

¹⁸ Miranda (2006) explica que o professor-horista é a forma de contratação da rede privada, que podem estar trabalhando com proteção legal ou não.

docente, as condições precárias de trabalho, as exigências que se fazem aos professores cada vez maiores, podem ser configuradas como o processo de intensificação do trabalho docente.

Lourencetti (2006) apresenta, também, dois processos historicamente em desenvolvimento, que estão ligados ao processo de intensificação do trabalho, são eles: a desqualificação do trabalhado e a separação entre a concepção e a execução no exercício da profissão.

Em relação a desqualificação do trabalho, a autora ressalta que a crise financeira levou à escassez de pessoal, portanto, uma diversificada sucessão de tarefas, que eram de responsabilidade de vários profissionais passaram a ser exercidas por uma única pessoa. Dessa maneira, os profissionais ao mesmo tempo em que precisam conhecer uma série de habilidades, não possuem tempo de manter-se em dia com a sua especialidade, resultando em grande insatisfação. Esse processo também é sentido no trabalho docente, assim como destaca Lourencetti (2006, p. 2) “a aprendizagem de múltiplas habilidades versus a dificuldade para manter a especialização. Esta contradição é decisiva no trabalho docente porque pode estar implicando a perda de sua especificidade”.

No que diz respeito a fragmentação entre a concepção e a execução no trabalho, Lourencetti (2006) salienta que as transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas nos últimos anos resultaram em grandes alterações para a educação, para os docentes e especificamente para o trabalho do professor. Essas mudanças se realizaram no campo educacional através das reformas, que foram implementadas em justificativa da crise que a educação estaria passando e significaram uma minimização do papel dos professores, sendo ignorados como sujeitos da ação educativa. “Há uma redução de seu papel, já que eles são encarados apenas como executores de materiais e projetos, técnicas e propostas” (LOURENCETTI, 2006, p. 3).

Podemos perceber com o auxílio de Lourencetti (2006) que a intensificação do trabalho docente tem suas origens voltadas para a implementação do ideário político-econômico neoliberal e das reformas educacionais, que ocasionaram uma situação de proletarização entre os professores, que enfrentam uma crise na profissão, ao mesmo tempo em que são vistos apenas como técnicos executores de tarefas determinadas com a intensão de implantar as reformas educacionais.

Em relação ao processo de intensificação Lelis (2012, p.156) destaca que se trata do aumento do tempo de trabalho, da ampliação das tarefas que os docentes desempenham, em vista da composição social do público escolar, mas também devido a implementação das reformas educacionais. A autora nos chama a atenção para o tempo de trabalho, afirmando que

há uma ampliação em relação ao número de horas comparativamente a outras categorias profissionais em função da diversidade das atividades docentes.

Cabe ressaltar também as implicações que as avaliações externas têm para o trabalho docente. Barbosa e Vieira (2013) abordaram o tema da avaliação externa, buscando fornecer subsídios para a compreensão de seus efeitos na prática docente. As autoras afirmam que:

[...] uma das implicações nas condições do trabalho docente foi o aumento da supervisão e controle sobre suas atividades, explicadas pela busca da melhoria dos resultados; pela cobrança em torno das avaliações; pela vigilância e fiscalização contínua do cumprimento do currículo com base nas exigências em torno das avaliações; pelo aumento da solicitação e das questões burocráticas e pelo maior controle por parte do sistema [...] (BARBOSA; VIEIRA, 2013, p. 425).

Notamos, com base em Vieira e Barbosa (2013), que os resultados da presença das avaliações externas da educação são maior controle, vigilância e fiscalização sobre o trabalho do professor. Demonstrando, dessa forma, mais uma vez pouca confiança na capacidade deles, mas também os responsabilizando pelo desempenho dos alunos e da instituição na qual ele leciona.

As implicações das avaliações externas da educação no trabalho do professor também são levantadas por Santos, Gimenes e Mariano (2013) ao refletirem sobre *as avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas*. Em suas reflexões demonstram igualmente a preocupação com a responsabilização dos professores pelo desempenho da instituição.

Neste ponto é preciso fazer uma advertência para as questões que envolvem o professor no contexto das avaliações institucionais. Os resultados alcançados são devidamente publicitados e, geralmente questionados, principalmente, se estes forem abaixo do esperado, recaindo sempre no professor. Ou seja, o professor sempre é chamado a prestar contas sobre o índice, que ele, participe da escola, ajudou a compor (SANTOS; GIMENES; MARIANO, 2013, p.41-42).

Lelis (2012, p.157) ao referir-se sobre a questão das avaliações externas complementa que “Com as políticas de avaliação e responsabilização, os professores cada vez mais têm um sentimento de fragmentação identitária ligado às tensões entre propostas oficiais e suas concepções pessoais”.

Além das considerações realizadas sobre os desafios que os professores enfrentam na realização de seu trabalho, Souza e Orso (2008, p. 2) salientam outras dificuldades como:

[...] a indisciplina, o excesso de alunos em sala de aula, o desinteresse dos alunos, a pouca participação da família na escola, poucas horas-atividades para planejamento e utilização de recursos audiovisuais disponíveis, defasagem na formação inicial e continuada.

Evidenciamos, dessa maneira, que o trabalho docente é definido por características que não se limitam a técnicas de ensino/aprendizagem, ou seja, à transmissão do conhecimento. Atualmente os professores também necessitam lidar com microconflitos, como ressaltam Souza e Orso (2008) ao se referirem as questões referentes a indisciplina, a falta da presença da família, incluindo igualmente problemas relacionados à violência, à miséria, à convivência dos alunos em sala de aula, o atraso na aprendizagem e outras, questões essas que muitas vezes não são problematizadas nos cursos de formação para a docência e portanto, se tornam grandes dificuldades na realização do trabalho do professor, já que eles se sentem despreparados para o exercício da sua profissão.

Como resultado desse sentimento, segundo Oliveira (2008), há uma perda da identidade docente, ao constatar-se que ensinar às vezes não é o mais importante. Nesse sentido, como destaca Oliveira (2004), o professor acaba por ter que responder a muitas exigências, que, muitas vezes, estão além da sua formação. Estas exigências acabam por contribuir com o sentimento de desprofissionalização, e conjuntamente com a perda da identidade docente. Esta situação fica mais agravada devido às estratégias de gestão das reformas, que contribuem para a desqualificação e desvalorização sofrida pelos educadores.

Dessa maneira, podemos perceber que o movimento de reforma que toma corpo nos países da América Latina nos anos 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz consequências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere a dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, a discussão coletiva do currículo e da avaliação (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Em síntese, podemos afirmar que as considerações feitas nesta seção, a respeito do contexto histórico e político sobre as discussões referentes à questão da qualidade da educação, através dos discursos oficiais e sociais, dos documentos e legislação que deram pareceres a respeito do tema; a forma como se passou a considerar a qualidade, com base nos índices, como o IDEB e as avaliações externas da educação, principalmente a partir da década de 1990; o caráter polissêmico da concepção de qualidade da educação; a concepção crítico-dialética da qualidade educacional e a prática pedagógica inovadora baseada nessa perspectiva; o trabalho nas relações de produção capitalista atuais; o processo de globalização; as políticas educacionais atreladas ao ideário econômico-político neoliberal e a implementação das reformas na educação; as implicações do contexto das reformas no trabalho docente; as dificuldades enfrentadas pelos professores devido a implementação das avaliações externas da educação; e as questões como indisciplina, pouca participação da família, são reflexões

importantes e necessárias para compreendermos o contexto atual da educação e as influências que exerce no trabalho do (a) professor (a) da educação básica. Tal contextualização busca contribuir para a reflexão acerca das dificuldades e desafios encontrados no trabalho docente, não perdendo de vista a qualidade da educação na perspectiva crítico-dialética que fundamenta nossa pesquisa.

Dessa maneira, tendo em vista essas considerações, acreditamos como Lourencetti (2013, p. 340) que:

Parece claro que esses novos padrões de organização do trabalho escolar e as novas exigências feitas aos profissionais do ensino são seus grandes desafios hoje. As análises sobre o trabalho docente são cada vez mais difíceis de serem realizadas e o âmbito de compreensão dele se amplia. Há inúmeras questões a serem respondidas e analisadas em profundidade. Assim, novas pesquisas e estudos se fazem necessários para que possamos compreender melhor o trabalho docente, apreender suas contradições e entender a trama de relações que o envolve. A pesquisa é, sem dúvida, um meio de chegarmos a algumas respostas que poderão servir de base para a construção de uma escola de qualidade para todo cidadão brasileiro.

Compreendo a importância da pesquisa, na próxima seção evidenciamos o percurso metodológico da pesquisa, através da exposição da metodologia adotada, os espaços da pesquisa empírica, os sujeitos e os procedimentos para a coleta, análise e interpretação dos dados, o que permitirá uma melhor compreensão a respeito da pesquisa de campo empreendida nas escolas.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA, PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Esta seção tem como objetivo apresentar os caminhos percorridos para a realização da pesquisa. Primeiramente, apresentamos nossa opção metodológica, com base na perspectiva crítico-dialética. A seguir indicamos o local em que realizamos a coleta de dados de campo e os participantes da pesquisa que compõem a amostragem. Em seguida, abordamos os procedimentos realizados para a coleta de dados, com base na pesquisa de natureza qualitativa e destacamos, por fim, o processo para a análise e interpretação dos dados, evidenciando as categorias que foram obtidas.

3.1 Opção metodológica

A opção metodológica da pesquisa tem por base a perspectiva crítico-dialética. Conforme assinala Gil (2008, p. 9), a definição de um método depende “[...] da natureza do objeto que se pretende pesquisar, dos recursos materiais disponíveis, do nível da abrangência do estudo e, sobretudo, da inspiração filosófica do pesquisador”. Entendemos, portanto, que a escolha pela perspectiva crítico-dialética resulta em optar por seguir mais do que um método, significa ter coerência científica desde a escolha do objeto a ser pesquisado até a produção de um novo conhecimento. É uma opção político-ideológica, no âmbito de uma compreensão de mundo em constante transformação e onde há contradições, que são a chave para se entender as alterações qualitativas da educação.

Sanfelice (2008) faz considerações a respeito da realização da pesquisa em educação, destacando importantes contribuições para se pensar o conhecimento, no âmbito do pensamento marxista. Para o autor, como garantia de êxito na pesquisa e na investigação, tem-se a riqueza cultural do sujeito da pesquisa. Essa riqueza significa o conhecimento de vários modelos e padrões analíticos, trabalhando-os segundo as suas opções, que devem ser evidentemente explicitadas. A formação teórico-metodológica não garante o êxito da pesquisa, porém é um componente fundamental para que ele ocorra.

A natureza da pesquisa é qualitativa, uma vez que não tínhamos como intenção fazer a utilização de “[...] variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar a influência sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas”. O objetivo é fundamentar-se em “[...] dados coligidos nas interações interpessoais, na

coparticipação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos”. Na pesquisa de natureza qualitativa, o pesquisador busca participar, compreender e interpretar (CHIZZOTTI, 1995, p. 52).

Dessa maneira, a investigação com essas características se preocupa com a relação dinâmica entre o sujeito e o objeto no processo de produção do conhecimento, valorizando as contradições entre o fato observado e a atividade de criação do pesquisador que observa “as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens” (CHIZZOTTI, 1995, p. 80). Portanto, entendemos que o conjunto de dados qualitativos nos auxilia na compreensão das relações e ações humanas, que interagem de maneira dinâmica e dialética.

3.2 Lócus e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas de ensino fundamental públicas da rede municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, denominadas de Escola A e Escola B, que obtiveram as melhores notas na Prova Brasil (2011)¹⁹ em relação à média geral do município no qual se situam.

As duas instituições atendem juntas a aproximadamente dois mil alunos, nas etapas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e EJA Suplência I e II. Sendo que a Escola A possui trinta e cinco salas de aula e a Escola B quarenta salas de aula.

A amostra da pesquisa denomina-se como não-probabilística por não se pautar em critérios de base matemática e estatística e caracteriza-se como amostragem por acessibilidade.

Dessa forma, consideramos como universo da pesquisa os (as) 43 professores (as) atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental nas duas instituições públicas selecionadas e, como amostra, as oito professoras que concordaram em participar voluntariamente do estudo²⁰.

3.3 Procedimentos para coleta de dados

Segundo Lüdke e André (2012, p. 11), a “pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Dessa forma

¹⁹ Essa avaliação foi escolhida com base no nível de ensino pesquisado, os anos iniciais do Ensino Fundamental. Caracteriza-se por ser uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal.

²⁰ Todos os nomes das professoras que participaram da pesquisa foram alterados com a intenção de proteger suas identidades.

entendemos, com o auxílio dessas duas autoras que a pesquisa de caráter qualitativo, supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente pesquisado e a situação investigada, através do trabalho de campo intensivo.

O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. [...] Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, questões aparentemente simples, como: por que as carteiras nesta escola estão dispostas em grupos nas primeiras séries e em fileiras nas terceiras e quarta séries?, e outras desse mesmo tipo, precisam ser colocadas e sistematicamente investigadas (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 12).

Também Triviños (1987, p. 137) explica que “temos expressado reiteradamente que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente”.

Com base nessas considerações, a coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa de campo nos anos iniciais das duas instituições públicas de ensino fundamental municipal selecionadas.

Sobre as contribuições do trabalho de campo como descoberta e criação, observa-se que ele é apresentado não apenas como uma possibilidade de obter uma aproximação com o que desejamos conhecer e estudar, mas uma forma de criar novos conhecimentos partindo da realidade encontrada no campo.

Segundo Chizzotti (1995, p. 102) o trabalho de campo tem como intenção: “[...] reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações. A coleta de informações em campo pode exigir negociações prévias para se aceder a dados que dependem da anuência de hierarquias rígidas ou da cooperação das pessoas informantes”.

Entendemos que para a realização do trabalho de campo é necessário fazer uma programação bem definida, para que seja possível estabelecer e firmar laços entre o pesquisador e a população investigada, pois na pesquisa com características qualitativas, as pessoas pesquisadas são reconhecidas como sujeitos que possuem o conhecimento prático, e as ações de intervenção na realidade devem ser sempre “negociadas” com os sujeitos que dela fazem parte, para que se possa inserir verdadeiramente no contexto. Entendemos que ao considerar esse aspecto, o pesquisador não se transforma em um mero relator passivo das ações e sua inserção no cotidiano possibilita a percepção das concepções que embasam as práticas sociais.

Além disso, o pesquisador deve “[...] experimentar o espaço e o tempo vividos pelos investigados e partilhar de suas experiências, para reconstruir adequadamente o sentido que os

atores sociais” atribuem a elas (CHIZZOTTI, 1995, p. 82). Dessa forma, optamos por fazer primeiramente as inserções nas duas instituições escolares, com a intenção de conhecer algumas especificidades e fortalecer os vínculos, para que os (as) professores (as) se sintam confiantes quanto à participação voluntária na pesquisa.

Ao iniciarmos o trabalho de campo e procurarmos as duas instituições para as primeiras inserções, fomos bem acolhidos. Na instituição denominada “Escola A”, fomos recebidos pelos coordenadores da instituição, pois no primeiro contato a diretora não se encontrava. Na segunda instituição, denominada “Escola B”, fomos recebidos pela diretora da escola.

Na Escola A, um dos coordenadores nos mostrou a instituição e também apresentou uma professora que provavelmente aceitaria participar da pesquisa. Combinamos de voltar outro dia, para conversar com a diretora e conseguir a sua autorização, e assim iniciar a coleta de dados. No segundo dia de contato, após a conversa com a diretora, muito receptiva, fomos convidadas a participar da reunião de ATPC²¹.

Na Escola B, a diretora também nos convidou para participar do horário de ATPC, propondo que explicássemos os objetivos da pesquisa aos professores e quais seriam as formas de colaboração que os docentes teriam na nossa pesquisa.

Nas reuniões de ATPC, apresentamos a proposta da pesquisa e explicamos que a participação dos (as) professores (as) era voluntária, porém de grande importância, uma vez que as pesquisas na área de educação que partem do próprio contexto e realidade escolar, buscam contribuir com a prática cotidiana de forma significativa.

Compreendemos a dificuldade das escolas em receber os pesquisadores, por serem pessoas estranhas ao ambiente escolar. Sabemos também do pouco tempo disponível nos horários das atividades profissionais de que os (as) professores (as) dispõem. Porém, mesmo com essas dificuldades, contamos com a participação de quatro professoras de cada instituição, que concordaram em responder o questionário socioeconômico e participar das entrevistas semiestruturadas. A coleta de dados de campo foi realizada, portanto, por meio de entrevistas e pela aplicação de um questionário socioeconômico.

A técnica de entrevista é muito utilizada e apresenta inúmeras vantagens. Podemos destacar que, para o pesquisador, a entrevista possibilita o conhecimento de diversos aspectos da vida social, consiste em uma forma eficiente para a obtenção de dados em profundidade sobre o comportamento humano, e também com ela é possível observar a expressão corporal

²¹Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo, realizadas pelos professores e pelo professor coordenador pedagógico.

do entrevistado diante das indagações feitas. Além disso, a técnica da entrevista proporciona para os entrevistados a possibilidade de refletir sobre os assuntos tratados na entrevista, dando voz para que manifestem opiniões e angústias e valorizem seus conhecimentos.

Destacamos que é

[...] importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelece uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado [...], na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 33-34).

Optamos por realizar entrevistas semiestruturadas, utilizando um roteiro com perguntas previamente formuladas, porém flexíveis (APÊNDICE A). Sobre entrevistas semiestruturadas Boni e Quaresma (2005, p.73) ressaltam:

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha ‘fugido’ ao tema ou tenha dificuldades com ele.

Lüdke e André (2012, p. 34) também fazem observações a respeito dessa técnica de coleta de dados, destacando que:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisas que se faz atualmente em educação aproxima-se mais de esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

As entrevistas ocorreram, portanto, de maneira flexível, levando-se em conta as indicações também sugeridas por Bogdan e Biklen (1994): ter consideração pelos participantes, respeitando suas possibilidades, assim como seus horários e tempos disponíveis para a entrevista; respeitar suas respostas; não fazer a imposição de uma problemática; conduzir a entrevista com a preocupação de não estar distante do universo de valores e preocupação dos participantes; manter a discrição e paciência, ouvindo os participantes, mesmo que por longo tempo.

Outras sugestões a respeito das exigências e cuidados no momento da entrevista são destacadas por Lüdke e André (2012, p. 35):

Em primeiro lugar um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com a sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada.

Boni e Quaresma (2005, p. 75) também fazem observações a respeito do processo da entrevista:

O pesquisador deve levar em conta que no momento da entrevista ele estará convivendo com sentimentos, afetos pessoais, fragilidades, por isso todo respeito à pessoa pesquisada. O pesquisador não pode esquecer que cada um dos pesquisados faz parte de uma singularidade, cada um deles têm uma história de vida diferente, têm uma existência singular. Portanto, nada de distração durante a entrevista, precisa-se estar atento e atencioso com o informante. Além disso, ao realizar o relatório da pesquisa é dever do pesquisador se esforçar ao máximo para situar o leitor de que lugar o entrevistado fala, qual o seu espaço social, sua condição social e quais os condicionamentos dos quais o pesquisado é o produto. Tem que ficar claro para o leitor a tomada de posição do pesquisado.

Portanto, entendemos que a maior vantagem da entrevista em relação a outras técnicas está no fato de permitir a captação imediata e corrente da informação desejada.

Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 34).

As professoras concederam as entrevistas e responderam o questionário socioeconômico no horário de HTPI²², que tem aproximadamente cinquenta minutos de duração.

Na Escola A, três professoras nos receberam nas salas de aula e uma docente em uma sala de apoio da instituição. Algumas interrupções ocorreram, por parte de alunos e funcionários, mas não chegaram a atrapalhar o andamento das entrevistas. Com as duas primeiras professoras, tivemos que fazer a entrevista em dois dias, pois o tempo disponibilizado não foi suficiente para a finalização em apenas um dia.

Na segunda instituição (Escola B), apenas uma professora nos recebeu na sala de aula, enquanto as outras três docentes concederam as entrevistas e responderam os questionários na sala dos professores. O tempo médio de entrevista foi em torno de trinta minutos e, por isso, não foram necessárias pausas nas entrevistas.

²² Horário de Trabalho Pedagógico Individual.

Antes da realização das entrevistas, todas as professoras foram informadas pela pesquisadora sobre os detalhes da pesquisa e solicitadas a lerem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), caso concordassem com os termos apresentados. Após a assinatura do documento, as professoras preencheram o questionário socioeconômico e concederam as entrevistas. As docentes pesquisadas também foram informadas que as entrevistas seriam gravadas, transcritas e retornadas a elas, para que fizessem alguma alteração caso julgassem necessário.

Portanto, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o uso do gravador. Entendemos que embora as entrevistas gravadas exijam um tempo maior para a transcrição e análise, elas possibilitam o contato entre entrevistador e o sujeito, favorecendo a observação mais direta das manifestações do último e a valorização de seu modo de pensar e refletir face ao tema focalizado, como também garante a fidedignidade das falas.

Em relação ao questionário socioeconômico (APÊNDICE C), entendemos que ele seja um instrumento complementar importante para a pesquisa que, como já mencionado, assume a perspectiva dialética. Essa perspectiva, segundo Gil (2008), fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois entende que os fatos sociais não podem ser compreendidos de maneira isolada e separados das suas influências políticas, econômicas, sociais, históricas e culturais. Minayo (1994) explica que no método dialético as falas dos atores sociais são situadas no contexto de que fazem parte, para que possam ser compreendidas, a partir do interior da própria fala e buscando o ponto de chegada que seria o campo da especificidade histórica.

O questionário socioeconômico, respondido pelas professoras, apresenta dezoito questões abertas e fechadas, divididas em quatro eixos: situação familiar e renda; escolaridade; aspectos profissionais e aspectos culturais, além dos dados pessoais solicitados. O questionário foi entregue impresso e as questões foram respondidas manualmente pelas professoras, no tempo médio de cinco minutos, pois a maioria das questões era de múltipla escolha (fechadas).

Os dados obtidos com os questionários socioeconômicos das oito professoras que participaram do estudo serão apresentados na próxima seção desse trabalho (seção 4). Entendemos que embora as questões apresentadas sejam limitadas, a intenção desse instrumento de pesquisa é buscar traçar o perfil das professoras participantes, para que seja possível relacioná-lo com outros estudos que abordam o perfil econômico e social de docentes atuantes na educação básica e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos, também, que os dados obtidos por meio dos questionários socioeconômicos, nos ajudam a compreender e a complementar os relatos das professoras obtidos por meio das entrevistas.

Destacamos que ficou acordado entre as instituições e a pesquisadora que, após o término do trabalho seriam realizadas exposições sobre os resultados da pesquisa, dando, portanto, retorno às escolas e buscando contribuir para a reflexão do tema.

Além da pesquisa de campo, os procedimentos de coleta de dados envolveram a pesquisa bibliográfica e documental. Gil (2008, p.51) explica a diferença entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica:

A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Essas duas formas de pesquisa podem ser complementares e foram utilizadas em nossa pesquisa. O levantamento bibliográfico é uma fase de grande importância da pesquisa, pois é através dele que realizamos a escolha do material, e delinearemos o foco da pesquisa, os caminhos a percorrer, as estratégias, planejamento, organização e execução. Cabe ressaltar que o levantamento bibliográfico acompanha todos os processos da pesquisa, carecendo de uma busca constante por novas informações e dados.

A partir do referencial adotado na pesquisa, fizemos a busca por referências que tivessem suas bases teóricas apoiadas na perspectiva crítica de educação, para desenvolver os estudos de natureza teórico-bibliográfica. Para a compreensão sobre o trabalho do (a) professor (a) na sociedade atual na perspectiva crítica nos alicerçamos, principalmente em: Frigotto (2009), Miranda (2006), Oliveira (2007; 2008), Santos (2004), Lourencetti (2006; 2013). Nas referências a respeito da qualidade da educação, destacando a polissemia do termo, a sua utilização no campo privado-empresarial e a sua aferição pelas avaliações externas nos baseamos, em Chirinéia e Barreiro (2009), Chirinéia (2010), Dourado e Oliveira (2009), Enguita (2012), Gentili (1998; 2012) e Fernandes (2002).

Como fonte de dados documentais utilizamos o *site* do INEP, que se define como sendo uma autarquia federal com vínculo ao Ministério da Educação (MEC), tendo como missão promover estudos, pesquisas e avaliações a respeito do Sistema Educacional Brasileiro, com o objetivo de dar subsídios e assim implementar políticas públicas no campo educacional, a partir de “[...] parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral” (INEP, 2014).

Os dados disponibilizados pelo INEP são obtidos através de levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa privilegiada neste trabalho. Dessa forma, prendemos o nosso olhar,

principalmente, nos dados referentes às escolas públicas municipais de um município do interior de São Paulo, obtidos por meio da **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil")**, realizada no ano de 2011.

Selecionamos para a pesquisa as duas instituições escolares de ensino fundamental que obtiveram as melhores notas em relação à média do município na Prova Brasil no ano de 2011, e nos propusemos a investigar as questões que envolvem o trabalho do professor em relação aos desafios e as dificuldades que encontram para uma educação de qualidade. Mas sem perder de vista a concepção de qualidade da educação das avaliações externas da educação (como a Prova Brasil) com base na perspectiva neoliberal de educação e a concepção de qualidade crítico-dialética a qual compreendemos que possibilita subsídios para refletirmos sobre a transformação social.

Como fonte documental para a descrição das duas escolas selecionadas tínhamos a intenção de consultar documentos nas instituições, particularmente o Projeto Político Pedagógico que poderia nos oferecer maiores detalhes sobre as especificidades da infraestrutura física, fundamentos teóricos e políticos da comunidade escolar. Entretanto, os PPP das instituições não puderam ser utilizados, pois nas duas instituições os Projetos Políticos Pedagógicos estavam em processo de atualização, revisando aspectos dos projetos antigos. Portanto, a análise documental das instituições limitou-se as informações obtidas através do *site* do INEP e do *site* da secretaria municipal de educação da cidade onde foi realizada a pesquisa.

Tendo em vista essas considerações, no próximo tópico destacamos os procedimentos para a análise e a interpretação dos dados.

3.4 Procedimentos para análise e interpretação de dados

Compreendemos que a análise e a interpretação dos dados acontecem em dois momentos distintos, estando, porém, sempre relacionadas na pesquisa. A análise dos dados tem como objetivo “[...] organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de resposta ao problema proposto para investigação” (GIL, 2008, p. 156).

Em relação ao objetivo da interpretação, Gil (2008) considera que a mesma tem como função a busca do sentido mais amplo das respostas. Ela é feita na medida em que relacionamos a análise dos dados com conhecimentos anteriores da pesquisa bibliográfica feita sobre o tema.

Com essas considerações em vista, buscamos nos guiar pela técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), destacando duas funções: uma referente à verificação das

hipóteses e/ou questões que já possuíamos, ou seja, podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas anteriormente à pesquisa de campo; a outra função é concernente a compreender criticamente o sentido do conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas; portanto, indo além das aparências do que está sendo comunicado (CHIZZOTTI, 1995). Essas duas funções podem se complementar na pesquisa de caráter qualitativo.

Segundo Bardin (1977, p. 31) “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

Dessa maneira, em relação a essa proposta de Bardin, Triviños (1987, p.160) destaca:

A classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização etc. são procedimentos indispensáveis na utilização deste método que comentamos. Mas todos estes suportes "materiais" serão francamente inúteis no emprego da análise de conteúdo se o pesquisador não possuir amplo campo de clareza teórica. Isto é, não será possível a inferência se não dominarmos os conceitos básicos das teorias que, segundo nossas hipóteses, estariam alimentando o conteúdo das mensagens.

Considerando tais reflexões, a análise e a interpretação dos dados da pesquisa foram orientadas com base nos três polos cronológicos ou etapas do processo da análise de conteúdo propostos por Bardin (1977), sendo eles: pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

A pré-análise consiste na leitura geral do material utilizado como fonte de dados da pesquisa e a sua organização. Bardin (1977, p. 95) evidencia sobre essa etapa que: “Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”.

Sendo que, segundo a autora, essa etapa tem três principais missões: “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 1977, p. 95). Essas missões não são sucessivas em uma ordem cronológica, mas elas se mantêm estritamente ligadas umas às outras.

Nesse sentido, essa etapa na pesquisa consistiu na revisão da literatura sobre o tema, levantando as questões que guiaram a pesquisa. Além disso, ela também contou com a escolha e realização dos procedimentos de pesquisa (a definição da amostra, a pesquisa de campo, as entrevistas semiestruturadas, os questionários socioeconômicos). Sobre esse polo Triviños (1987, p. 161) explica que é o momento de “[...] formular os objetivos gerais da pesquisa, as hipóteses amplas da mesma e determinar o corpus da investigação que não é outra coisa que a especificação do campo no qual os pesquisadores deviam fixar sua atenção”.

Já a segunda etapa de exploração do material, ou descrição analítica, compreendida com base em Bardin (1977, p. 101) como uma “[...] fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação”. Nesse estudo esta etapa contou com a organização e o mapeamento de todos os dados de campo, buscando referências nos estudos teóricos e nas questões norteadoras da pesquisa. Este foi também o momento que realizamos a separação inicial das falas em categorias e subcategorias e tabulamos os dados socioeconômicos das professoras, buscando em pesquisas desenvolvidas no país com professores da educação básica e anos iniciais possíveis divergências e/ou dados em comum que nos ajudaram a traçar um perfil das docentes que participaram da pesquisa.

Trivinõs em relação a essa etapa proposta por Bardin, explica:

[...] a segunda fase do método de análise de conteúdo começa já na pré-análise, mas nesta etapa, especificamente, o material de documentos que constitui o *corpus* é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos. Os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicos nesta instância do estudo (TRIVINÕS, 1987, p. 161).

Dessa maneira, considerando as duas primeiras etapas da análise de conteúdo sugeridas por Bardin (1977) e as sugestões destacadas por Trivinõs (1987), apresentamos, a seguir, o Quadro 1 com a categorização dos dados referentes às entrevistas semiestruturadas, realizadas com oito professoras das duas instituições pesquisadas (Escola A e Escola B).

Quadro 1 – Categorização dos dados das entrevistas

Categorias	Subcategorias
Compreensão sobre a qualidade da educação	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade como aquisição de conhecimentos; • Qualidade proporcionando melhores condições socioeconômicas; • Qualidade como um conjunto de fatores educacionais; • Qualidade da educação na instituição pesquisada.
Inovação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças no planejamento; • Mudanças na prática pedagógica.
Avaliação Externa	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuições; • Aspectos Negativos; • Avaliação desejada; • A avaliação externa na instituição pesquisada; • Devolutiva dos resultados à instituição.
Dificuldades do trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> • Prática Pedagógica; • Aspectos físicos e materiais das instituições; • Condições de trabalho;

	<ul style="list-style-type: none"> • Desunião da classe docente; • Falta de apoio familiar dos alunos; • Indisciplina dos alunos.
Contribuições da formação na prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Magistério; • Graduação; • Cursos de formação continuada; • Pós-graduação.
Concepção pedagógica do professor	<ul style="list-style-type: none"> • Crítica; • Pedagogia Ativa; • Pedagogia Tradicional.

Fonte: Dados das entrevistas realizadas pela pesquisadora em 2014 (BLENGINI, 2015).

Em um terceiro momento nos prendemos na análise e interpretação final das informações, considerando-se que os dados não existem por si só e que são construídos a partir de questionamentos que fazemos a respeito deles, com base na fundamentação teórica que temos (SANFELICE, 2008; TRIVIÑOS, 1987).

Essa última etapa, destacada por Bardin (1977) como interpretação referencial (tratamento dos resultados: inferência e interpretação), se apoia nas etapas anteriores de pré-análise e exploração do material, porém alcança maior intensidade, isto é, devemos ir além dos conteúdos manifestos, aprofundando a nossa análise, com o objetivo de desvendar o conteúdo latente que os dados obtidos na pesquisa possuem. Bardin (1977, p. 101) destaca que nessa etapa “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos”.

Para Triviniños (1987, p. 162) esta etapa consiste em destacar os conteúdos manifestos e latentes:

O primeiro pode orientar para conclusões apoiadas em dados quantitativos, numa visão estática e a nível, no melhor dos casos, de simples denúncia de realidades negativas para o indivíduo e a sociedade; o segundo abre perspectivas, sem excluir a informação estatística, muitas vezes, para descobrir ideologias, tendências etc. das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico.

Portanto, nessa fase final buscamos realizar as articulações entre os dados e os referencias teóricos que nos guiaram para responder as questões da pesquisa, com base nos objetivos que estabelecemos, visando, desta forma, promover “[...] relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática” (MINAYO, 1994, p. 79).

Apresentaremos a seguir a seção 4 *Qualidade da educação e trabalho docente na perspectiva de professoras do ensino fundamental*. Nessa seção traremos os dados coletados por meio dos questionários socioeconômicos, apresentando um perfil das oito professoras que participaram da pesquisa empírica e em seguida buscamos analisar e interpretar os relatos das

oito professoras participantes da pesquisa, feitos a partir das entrevistas, sobre os temas que orientaram esse estudo, que de forma geral são: qualidade da educação, inovação pedagógica; avaliação externa da educação; dificuldades e desafios do trabalho do (a) professor (a); contribuições da formação docente; e concepções teórico-pedagógica das professoras.

4 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta seção tem como objetivo mais amplo apresentar nossos dados empíricos e reflexões sobre os resultados obtidos na pesquisa. Inicialmente apresentaremos a caracterização das professoras pesquisadas em seus aspectos socioeconômicos e em seguida traremos a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com as oito professoras da Escola A e Escola B que participaram do estudo, com a intenção de responder as indagações que guiaram a pesquisa.

Evidenciamos, assim, as relações identificadas entre qualidade, inovação e a avaliação externa da educação na perspectiva das professoras entrevistadas, bem como os desdobramentos da formação e das concepções pedagógicas das professoras para o trabalho docente.

4.1 Caracterização das participantes da pesquisa: perfil socioeconômico

Nesse tópico são apresentados os dados referentes a *Categorização das participantes da pesquisa*, coletados por meio dos questionários socioeconômicos. Buscamos traçar o perfil das oito professoras que participaram da pesquisa e relacioná-lo com outras pesquisas brasileiras que também estudaram as condições socioeconômicas de professores atuantes na educação básica pública e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Entendemos que vários elementos interagem na composição das dificuldades e dos desafios encontrados pelas professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental na construção de uma educação de qualidade. Dessa maneira, por meio do perfil socioeconômico das professoras que compuseram nossa amostra de pesquisa foi possível identificar fatores que nos auxiliaram no entendimento das informações obtidas por meio das entrevistas, ampliando assim, as possibilidades de compreensão da problemática estudada.

Observamos que todos os docentes que responderam ao questionário são mulheres. Apesar do número de profissionais pesquisados ser pequeno em relação ao universo dos profissionais atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental do município, é possível afirmar que tal constatação é recorrente nas pesquisas que envolvem professores atuantes no Ensino Fundamental de diferentes cidades e regiões do Brasil, principalmente se considerarmos as primeiras etapas escolares.

Em relação a esse aspecto, o Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro com base nos dados do Censo Escolar (2007), publicado pelo Inep (2009) afirma que na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo de professores é composto predominantemente de mulheres. De acordo com tal estudo, nos anos iniciais do ensino fundamental, os homens são apenas 8,8% do total de docentes. E afirma ainda que nas etapas seguintes de escolarização amplia-se a participação dos homens, que são 25,6% dos docentes atuantes nos anos finais do ensino fundamental, chegando a 35,6% no Ensino Médio. Dessa forma, se considerarmos todas as modalidades da educação básica, 81,6% dos docentes que participaram do Estudo do Inep (2009) são do sexo feminino e somam mais de um milhão e meio de professores. Ao encontro dessa informação, Gatti e Barreto (2009, p. 17) relatam que “entre os postos de trabalho, registrados pelo MTE para os profissionais do ensino, 77%, eram femininos”. Comparando diferentes estudos, Souza (2013) também destaca a predominância feminina na profissão docente. De acordo com a autora:

[...] as bases de dados aqui utilizadas mostram informações distintas, as quais podem ter relação com o público respondente aos questionários específicos. No CPM 2003, as mulheres são mais de 85% dos docentes, enquanto na PB 2011 elas são pouco menos de 70%. Outros estudos mostram números próximos, mas distintos: Souza e Gouveia (2011), com base nos questionários de contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mostram que entre 1997 e 2007 a participação feminina no magistério cresceu de 71% para 74%; Gatti e Barreto (2009), utilizando a Pesquisa Nacional por Amostragem Doméstica (PNAD) de 2006, evidenciam a presença feminina na profissão docente na educação básica em 67%. De qualquer forma, trata-se mesmo de uma profissão predominantemente feminina (SOUZA, 2013, p. 56).

Observamos, portanto, como afirma Souza (2013), que apesar dos números das bases de informações pesquisadas serem diferentes, há predominância de mulheres na profissão docente no Brasil e, principalmente, atuando nos anos iniciais, modalidade da educação priorizada em nossa pesquisa.

A faixa etária das professoras que participaram de nosso estudo varia de 27 a 61 anos, sendo que duas professoras possuem idades na faixa etária de 26 a 30 anos, três professoras estão na faixa etária de 31 a 40 anos, uma docente está na faixa etária de 41 a 50 anos e duas professoras estão na faixa etária de 51 a 68 anos.

Segundo estudo da Unesco (2004), ao considerar as idades dos professores brasileiros em relação ao panorama internacional, destaca-se que os docentes atuantes no Brasil são jovens com a média de idade de 37,8 anos. Sobre esse aspecto, o Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro com base nos dados do Censo Escolar (2007), publicado pelo Inep (2009) demonstra que a distribuição dos educadores no Brasil por idade revela que 68% dos professores têm mais de 33 anos de idade e mais da metade dos docentes (55%), estão na faixa etária de 30 a 45 anos.

Especificamente no Ensino Fundamental, Gatti e Barreto (2009) destacam sobre a faixa etária dos professores uma distribuição mais equilibrada, com aproximadamente um quarto dos docentes em cada uma: na faixa etária até 29 anos, temos 25,5%; 30 a 37 anos, temos 24,7%; na faixa etária de 38 a 45 anos, 24,6% e com 46 anos ou mais, temos a porcentagem de 29,8%.

Em relação a maternidade das professoras pesquisadas, seis responderam ter filhos e duas responderam não serem mães. As professoras também foram questionadas se residiam no mesmo município onde trabalham e apenas uma das oito professoras respondeu não residir. Portanto, a maioria das professoras reside na mesma cidade em que se localiza a escola em que trabalham.

No aspecto relativo à renda familiar total, incluindo as rendas das professoras, obtidas com o exercício da docência, evidenciamos que uma professora possui renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos, duas professoras possuem a somatória da renda familiar na faixa de 4 a 6 salários mínimos, outras duas professoras na faixa de 7 a 10 salários mínimos e três docentes têm a renda familiar total de mais de 10 salários mínimos. Estes dados podem ser observados na Tabela 1. A questão relacionada com a renda familiar e profissional das professoras era de modalidade aberta, e elas deveriam colocar individualmente a renda profissional de cada membro familiar que mora na casa, incluindo a sua própria renda e no final apresentar a somatória de todas as rendas. Com isso, também conseguimos observar que a participação das docentes na renda financeira familiar gira em torno de: 71,42% a 25% de participação, como podemos observar na Tabela 1, em que se evidencia que três das oito professoras são responsáveis por mais da metade da renda total familiar (as professoras responsáveis por mais da metade da renda familiar estão destacadas na tabela a seguir em negrito).

Tabela 1 – Participação na renda familiar

Nome das Professoras ²³	<u>Renda total familiar de cada professora</u>	Renda da Professora ²⁴	% de participação/ Renda familiar
Paula	8.000,00	2.000,00	25,00
Alessandra	7.500,00	2.500,00	33,33
Bruna	6.000,00	2.000,00	34,00
Carla	5.500,00	2.000,00	36,36
Diva	9.600,00	3.600,00	37,50
Oxumaré	2.500,00	1500,00	60,00
Fernanda	3.300,00	2.300,00	69,69
Solange	3.500,00	2.500,00	71,42

Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada pela pesquisadora em 2014 (BLENGINI, 2015).

²³ Conforme já assinalado na seção de metodologia, os nomes das professoras utilizados no estudo são fictícios, visando garantir o sigilo aos participantes da pesquisa.

²⁴ Consideramos a renda familiar total declarada pelas professoras, lembrando que uma professora possui emprego complementar a profissão docente, como veremos mais adiante.

No que diz respeito à presença ou não do complemento de renda das professoras, a grande maioria das educadoras declararam que trabalham exclusivamente como professoras na instituição pesquisada e apenas uma professora declarou ter um emprego complementar. Isso também expressa a proximidade dos dados com outras pesquisas na área da educação. Gatti e Barreto (2009) analisam o fato de a docência não ser vista como um trabalho complementar, sendo, portanto, a profissão principal escolhida pelos indivíduos pesquisados para se inserirem no mercado de trabalho, ou seja, “[...] a docência não é entendida, portanto, como um trabalho complementar, para ser exercido junto com outra ocupação profissional, ‘um bico’ ou uma atividade que permita aumentar os rendimentos familiares” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 21).

Relacionando a questão da docência ser o trabalho principal da maioria das professoras pesquisadas com os dados da Tabela 1, notamos que além de ser a atividade profissional principal das professoras, a docência também é o emprego que tem contribuído efetivamente na renda familiar das professoras pesquisadas.

O questionário também abordou a situação da casa onde as professoras residiam, a quantidade de imóveis que possuem e também a quantidade de automóveis e motos das professoras pesquisadas.

Nas respostas relacionadas à situação da casa, sete professoras responderam residir em casa própria e uma professora em casa alugada. No que diz respeito a quantidade de residentes na casa incluindo a professora, seis professoras destacaram que em sua casa residem de 1 a 3 pessoas e duas professoras responderam que em sua casa residem 4 a 6 pessoas. Em relação à quantidade de imóveis, automóveis e motos que possuem, todas as educadoras responderam possuir de 1 a 2 imóveis, sete professoras declaram ter de 1 a 2 automóveis e uma declarou não possuir automóvel. Em relação a motos, uma professora declarou ter de 1 a 2 motos e as outras sete professoras responderam não ter motos.

As professoras foram questionadas a respeito da sua escolaridade, desde o Ensino Fundamental até a Pós-graduação e também em relação a suas formações específicas para a prática pedagógica.

Em relação a instituição que cursaram o Ensino Fundamental, sete professoras responderam que a instituição escolar era pública e uma educadora assinalou que cursou essa etapa do ensino, parte em escola pública e parte em escola particular, porém, um terço da mensalidade era custeada por ela. No Ensino Médio a maioria das educadoras pesquisadas estudou em instituições de ensino público. Seis professoras declararam ter cursado o Ensino Médio somente em escola pública e duas, parte em escola pública e parte em escola particular.

Dessas duas professoras apenas uma declarou possuir bolsa integral da mensalidade e a outra educadora não declarou ter bolsa de estudos.

No que diz respeito a realização do curso profissionalizante de Magistério, notamos que a maioria das docentes (sete professoras), realizou essa primeira etapa da formação docente e apenas uma declarou não ter cursado o Magistério.

Em relação ao curso de graduação, a maioria das professoras também possui Ensino Superior. Apenas duas declararam não possuir a graduação (uma professora declarou não possuir por ainda estar cursando e não ter obtido, portanto, o diploma). Todas as professoras que realizaram a graduação cursaram a modalidade de Licenciatura. No que diz respeito à situação da instituição de ensino superior em que as professoras cursaram ou estão cursando a graduação, três professoras declararam ter realizado (ou estar realizando) a graduação em instituição pública, três educadoras responderam ter cursado o ensino superior em instituição particular, uma professora declarou ter cursado a graduação parte em instituição pública, parte em instituição privada e uma professora não possui Ensino Superior.

Em relação ao aspecto da formação profissional das professoras brasileiras, o Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos dados do Censo Escolar (2007), publicado pelo Inep (2009) revela que a escolaridade dos docentes atuantes na educação básica é de um total de 1.288.688 professores com nível superior completo, o que corresponde a 68,4% do total, sendo que desse total, 1.160.811 (90%) possuem Licenciatura – formação adequada para atuar na educação básica, segundo a legislação educacional vigente (LDB 9394/96 no Título VI, Art. 61º). Especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa da educação privilegiada nessa pesquisa, verifica-se que dos 685.025 professores, 54,9% possuem curso superior na modalidade de licenciatura e 32,3% possui curso Normal ou Magistério, perfazendo 597.889 docentes (87,3%) com a formação mínima exigida por lei para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Gatti e Barreto (2009, p. 18) nos chamam a atenção para a questão dos professores constituírem o “[...] maior subgrupo ocupacional entre os profissionais das ciências e das artes, com alto nível de escolaridade (médio e superior), compartilhado com outros profissionais como engenheiros, médicos, dentistas, jornalistas, advogados”.

Observamos também, através das respostas dos questionários, que 50% das professoras responderam não ter realizado curso de pós-graduação, duas professoras responderam ter cursado pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e as outras duas docentes declararam ter realizado especializações na área de educação. Sobre essa formação, Gatti e Barreto (2009)

afirmam que merecem ser destacados os 9,3% dos docentes que realizam mestrado e/ou doutorado, mas eles se concentram mais entre os atuantes no Ensino Médio.

Ao serem questionadas sobre terem cursado escolas de língua estrangeira, uma professora declarou não ter realizado curso de língua estrangeira, seis professoras declararam ter realizado somente curso de língua inglesa e duas professoras declararam ter realizado curso de língua inglesa e francesa.

Evidenciamos também o tempo em que as professoras pesquisadas declararam estar sem estudar. A maioria das professoras (seis) respondeu que no momento está estudando e apenas duas professoras declararam estar sem estudar há menos que um ano.

Sobre o nível de escolaridade do pai, quatro professoras responderam que seus pais cursaram o Ensino Fundamental somente, e duas responderam que o cursaram de forma não completa. Uma professora declarou que seu pai cursou o Ensino Superior de forma incompleta e somente uma educadora respondeu que seu pai tem nível escolar Superior Completo. Já em relação ao nível escolar das mães, metade das professoras responderam que suas mães cursaram até o Ensino Fundamental e a outra metade que suas mães cursaram o ensino fundamental, porém, não o completaram.

As professoras foram indagadas também quanto ao perfil profissional e às especificidades da profissão docente.

Sobre o tipo de vínculo empregatício que as educadoras possuem com a secretaria municipal de educação como professoras da educação básica I (PEB II) constatamos que seis professoras possuem cargo efetivo, uma professora tem cargo com caráter estável e uma tem cargo temporário.

Em relação à carga horária semanal de trabalho na instituição pesquisada, incluindo as horas de trabalho pedagógico individual e coletivo, a maioria das professoras que respondeu o questionário declarou trabalhar 33 horas semanais em horas-aulas, uma professora declarou trabalhar 25 horas semanais e duas professoras responderam que sua carga de trabalho na instituição é de 40 horas semanais.

Esta observação também vai ao encontro de dados de outras pesquisas na área de educação. Segundo Gatti e Barreto (2009), a jornada de trabalho informada pelos docentes da educação básica ao IBGE, demonstra que o trabalho do professor tende a ser exercido em torno de trinta horas semanais. Entretanto, as autoras também mencionam que não podemos deixar de considerar que as horas semanais trabalhadas costumam ultrapassar esse tempo médio declarado. Trata-se do diferencial entre o tempo de ensino e o tempo de trabalho, já que o tempo

de trabalho também envolve as horas empregadas na preparação de aulas, correções de provas, e outras atividades docentes extras.

A seguir destacamos também alguns dados relacionados ao acesso à cultura e ao lazer das professoras pesquisadas. Nessa categoria estão o acesso e a frequência com que leem jornais e revistas, acessam a internet, assistem a programas de televisão e escutam rádio, bem como a quantidade em média de livros lidos, a frequência de acesso ao cinema, estádios, museus, teatro, ao shopping, a concertos e shows. Compreendemos que, nos tempos atuais, o acesso ao lazer e à cultura é cada vez mais restrito, considerando que as pessoas estão vivendo mais em função do aumento de renda, trabalhando muitas horas semanais. Essa realidade também ocorre com as educadoras entrevistadas. Como observamos anteriormente, a maioria das professoras trabalha mais de 30 horas semanais.

Com isso, observamos a frequência com que as educadoras pesquisadas têm acesso ao jornal, sendo que três responderam que o acesso é diário e uma respondeu que o acesso é quase diário e quatro professoras responderam que o acesso é apenas às vezes. Na frequência de acesso a revistas uma professora respondeu que lê revista diariamente, quatro educadoras quase diariamente e três apenas às vezes. Em relação ao acesso a televisão cinco professoras responderam que assistem televisão diariamente, duas professoras quase diariamente e uma professora respondeu que assiste televisão apenas às vezes.

Os dados relacionados à frequência de acesso à internet das professoras que participaram da pesquisa demonstram que a maioria (cinco) das professoras faz uso da internet diariamente e três professoras declararam utilizá-la quase que diariamente.

As professoras também foram questionadas a respeito da frequência com que tinham contato com a leitura de livros. Metade das professoras responderam que esse contato era diário, duas professoras responderam que o contato era quase diário e as outras duas educadoras que a frequência de acesso era às vezes.

Com base nas respostas das professoras pesquisadas observou-se que duas das professoras escutam rádio diariamente, enquanto que três responderam escutar rádio quase diariamente, duas educadoras escutam rádio às vezes e uma professora declarou que raramente escuta rádio.

Em relação à média de leitura de livros por ano das professoras pesquisadas, uma educadora marcou a média de leitura de 1 livro por ano, duas educadoras marcaram a média de leitura de 2 a 5 livros anuais, quatro professoras responderam ler de 6 a 10 livros no ano e uma educadora assinalou ler em média 30 livros por ano. No que diz respeito a frequência com que as docentes pesquisadas vão ao cinema os dados dos questionários demonstram que 50% das

professoras, vão ao cinema ao menos uma vez por mês, duas professoras responderam frequentarem o cinema ao menos uma vez ao ano e as outras duas educadoras declararam que vão ao cinema menos que uma vez por ano.

Por meio das respostas sobre a frequência de acesso ao teatro das educadoras que participaram da pesquisa, observou-se que quatro professoras vão ao teatro ao menos uma vez ao ano, três educadoras vão menos que uma vez ao ano e uma professora respondeu nunca ir ao teatro.

As professoras também foram questionadas sobre a frequência com que vão a estádios. Uma professora respondeu frequentar estádios ao menos uma vez ao ano e todas as outras educadoras responderam que nunca vão a estádios.

Evidencia-se também a frequência das educadoras em relação aos museus. Quatro professoras relataram que frequentam museus ao menos uma vez ao ano e a outra metade das professoras respondeu que a sua frequência de ida a museus é menos de uma vez ao ano. Para os questionamentos a respeito da frequência com que as educadoras vão ao shopping tivemos seis respostas na média de ao menos uma vez ao mês, uma resposta de ao menos uma vez por ano e uma resposta também menos que uma vez ao ano.

Observamos as respostas das professoras pesquisadas no que diz respeito à frequência a concertos e shows. Metade das professoras respondeu que vão ao menos uma vez ao ano, três professoras responderam que vão a concertos e shows menos que uma vez por ano e uma educadora afirmou nunca ir a concertos e shows.

As professoras também foram questionadas sobre a frequência com que praticam esportes. Duas educadoras praticam esportes semanalmente, uma professora pratica menos que uma vez ao ano e cinco educadoras nunca praticam esportes.

Em relação à frequência a bares e danceterias 50% das professoras que participaram da pesquisa dizem frequentar bares e danceterias ao menos uma vez ao mês, duas professoras vão a bares e danceterias pelo menos uma vez ao ano e duas responderam nunca frequentarem.

Tendo em vista tais informações obtidas por meio do questionário socioeconômico, sintetizamos o perfil das oito professoras atuantes anos iniciais do Ensino Fundamental das duas instituições pesquisadas no Quadro 2, apresentado a seguir.

Quadro 2 - Perfil das professoras pesquisadas

Aspecto	Perfil
Sexo	Feminino
Faixa de idade	27 a 61 anos

Escolaridade (uma mesma professora pode possuir mais de um nível de escolaridade)	<ul style="list-style-type: none"> • 87,5% possui o Magistério • 75,5% possui Ensino Superior (graduação) • 25,0% possui Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado) • 25,0% possui Pós-graduação (especialização)
Média de horas trabalhadas/ semana	33,7 horas trabalhadas na semana
Participação na renda familiar	25% a 71,42%

Fonte: Dados do questionário socioeconômico aplicado pela pesquisadora em 2014 (BLENGINI, 2015).

Com base no Quadro 2 e nas informações destacadas nesse tópico podemos ressaltar que todas as docentes pesquisadas são mulheres, na faixa etária de 26 a 61 anos, residentes em casa própria, juntamente com 1 a 6 pessoas. Portanto, estão inseridas socialmente em um contexto familiar, possuindo ainda, uma participação financeira ativa, pois contribuem com 25% a 71,42% do total da renda familiar.

Em relação à formação docente das professoras pesquisadas, a maioria cursou o Magistério em nível médio e cursaram ou estão cursando o ensino superior, sendo que $\frac{1}{4}$ das professoras possui pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e $\frac{1}{4}$ possui especializações no campo da educação. São na maioria professoras com cargo efetivo e trabalham em média 33,7 horas na semana, que é aproximadamente a carga do professor efetivo da rede pública municipal da cidade em que se situam as escolas.

Nos aspectos relacionados ao acesso a jornais, revistas, televisão, internet, livros e ao rádio observa-se que as professoras afirmam ter predominância de acesso diariamente e às vezes. Acreditamos que esses aspectos são importantes, pois é através destes meios de comunicação e de informação que as pessoas se atualizam em relação aos acontecimentos cotidianos, as notícias em relação à política, economia, cultura e a sociedade em que vivem.

Em relação às questões que envolvem a fruição do lazer, notamos que as professoras vão com maior frequência ao cinema, shopping e a bares e danceterias do que a museus, concertos e shows e teatros. Esse dado pode ser compreendido, em partes, devido à oferta da cidade em que se realizou a pesquisa, uma vez que se trata de um município do interior do estado, o qual tem um número reduzido de teatros, museus e concertos ou shows.

Entendemos que todos esses aspectos influenciam o trabalho docente, pois compreendemos que eles são parte de uma relação dialética, na qual os fatores sociais influenciam e são influenciados pelas condições políticas, econômicas, históricas e culturais das pessoas.

Acreditamos que os aspectos relacionados com a formação docente inicial ou continuada, o tempo que as professoras relataram estar sem estudar, a carga horária semanal de trabalho, o nível de contratação que possuem com a secretaria municipal de educação como professor da educação básica I (PEB II) e a renda pessoal de cada docente, são importantes para compreendermos os relatos feitos pelas professoras pesquisadas por meio das entrevistas em relação aos desafios e as dificuldades relacionadas com as condições de trabalho, a flexibilização das contratações e a intensificação do regime de trabalho.

Tendo em vistas as informações discutidas com base nos questionários socioeconômicos realizados com as professoras participantes, trataremos a seguir a análise e interpretação dos dados obtidos com as entrevistas semiestruturadas.

4.2 Relações entre qualidade, inovação e a avaliação externa da educação na perspectiva das professoras entrevistadas

Com base nos dados empíricos obtidos por meio da análise de conteúdo das entrevistas organizamos a apresentação de nossos resultados e reflexões a partir da relação entre três categorias que se articulam na fala das docentes: Compreensão sobre a qualidade da educação, Inovação pedagógica e Avaliação Externa da educação.

4.2.1 Compreensão sobre qualidade da educação

A qualidade da educação, conforme discutido na Seção 2 desta dissertação, é um termo polissêmico e sua compreensão pode mudar com base na concepção de mundo, de sociedade e de educação que se tenha (CHIRINÉIA; BARREIRO, 2009; CHIRINÉIA, 2010; DOURADO; OLIVEIRA, 2009; ENGUITA, 2012; FERNANDES, 2002).

A característica polissêmica do conceito de qualidade também foi observada em nossa pesquisa, nos relatos das professoras que evidenciaram distintas compreensões sobre a qualidade da educação, as quais foram separadas em diferentes subcategorias: Qualidade como aquisição de conhecimentos; Qualidade proporcionando melhores condições socioeconômicas; Qualidade como um conjunto de fatores educacionais; Qualidade da educação na instituição pesquisada.

Para nos auxiliar na interpretação e reflexão dos discursos das docentes nos baseamos principalmente em Fernandes (2002), buscando elementos que se aproximam das seis

concepções de qualidade da educação estudadas pela autora, já destacadas na seção 2: concepção de qualidade saudosista-autoritária; técnica; liberal; neoliberal; subjetivo-interpretativa; crítico-dialética. Entretanto, entendemos que uma mesma resposta ou concepção, pode conter elementos de mais de uma perspectiva sobre a qualidade da educação, dessa forma, a interpretação não tem como intenção classificar e sim buscar aproximações que auxiliem na compreensão.

As reflexões de Saviani (1999) a respeito das diferentes concepções educacionais, baseadas nas teorias não-críticas, reprodutivistas e críticas, também serviram de base para a interpretação das falas das professoras entrevistadas em relação à concepção de qualidade educacional.

Na subcategoria *Qualidade como aquisição de conhecimentos* identificamos nas falas das docentes Bruna, Paula e Carla que uma educação de qualidade é aquela que proporciona o aprendizado dos conteúdos escolares, principalmente. O aprendizado dos conteúdos escolares é importante em todo processo de escolarização, mas não se apresenta da mesma maneira nas diferentes perspectivas teóricas da aprendizagem e da educação, como a perspectiva tradicional, técnica, crítica ou histórico-crítica.

De acordo com a fala da professora Bruna a educação deve proporcionar a aquisição dos conhecimentos escolares e esse aprendizado acontece de maneira processual, vai além do contexto escolar, envolvendo aspectos da comunidade em que o aluno está inserido e da família da qual ele faz parte.

Uma educação de qualidade é aquela que cumpre o seu objetivo, de transmitir os conhecimentos e levar o indivíduo a apropriação desses conhecimentos. Essa educação de qualidade vem durante o processo, e não depende só da escola. Mas um processo que é importante é a participação da família e da comunidade. (Professora Bruna/ Escola A).

Notamos, portanto que sua compreensão sobre a responsabilidade da educação não cai apenas sobre a instituição escolar. Bruna ressalta que para o sucesso do aprendizado dos alunos, a família e a comunidade devem unir-se a escola. Dessa forma, percebemos que sua compreensão de qualidade aproxima-se mais da concepção crítica de educação libertadora e libertária, defendida por Freire (2007), que compreende que o conhecimento se constrói por meio da coletividade e através de condições conectadas com a vida.

Elementos da perspectiva crítica libertadora e libertária defendida por Freire (2007) também foram observados nos relatos da professora Carla. A educadora destacou que a

qualidade da educação é alcançada quando todos os alunos são alfabetizados, possuem leitura autônoma e liberdade intelectual em todas as disciplinas.

Qualidade é o sonho do professor. Em que todos os alunos saiam alfabetizados, tenham leitura autônoma e consigam ter autonomia em todas as disciplinas. (Professora Carla/ Escola A).

Observamos portanto, que essa professora enfatiza a importância da alfabetização. Visão habitual de professoras que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental, por ser nessa etapa da escolarização que iniciam-se os processos alfabetizadores. Mas ela compreende também a importância de possuir autonomia na aprendizagem dos conteúdos de outras disciplinas. Freire (2007) entende que a alfabetização é um processo que envolve um ato de criação e que por meio dela outros atos de criação podem ser desencadeados. Segundo o autor é através da educação que os seres humanos passam da condição ingênua a crítica.

Sobre esse tema a professora Paula acredita que a qualidade da educação se faz presente quando os educandos conseguem realizar as operações matemáticas e ler e escrever até o 3º ano do Ensino Fundamental, conforme se verifica em sua fala:

Acredito que qualidade significa que todos aprendam até o terceiro ano a ler e escrever e saber as contas básicas. (Professora Paula/ Escola A).

Essa visão se aproxima das ideias difundidas por documentos oficiais²⁵ e pelas políticas públicas educacionais de cunho neoliberal, que compreendem que a qualidade para os anos iniciais do ensino fundamental da educação se reduz a aprender os conteúdos escolares relativos à Língua Portuguesa e Matemática somente. Conteúdos esses que são cobrados nas avaliações externas destinadas a essa etapa da educação, como destaca Chirinéa (2010, p. 59-60) ao abordar o objetivo do SAEB: “Seu objetivo é monitorar a qualidade na educação básica brasileira, tendo como referência instrumentos de coleta como teste de língua portuguesa, matemática e questionários a serem respondidos por alunos, professores, diretores e pelo responsável pela coleta de dados”.

A professora Paula também entende que a qualidade da educação seja obtida quando estimula os alunos pensarem, contribuindo assim para seu desenvolvimento intelectual o que lhes auxiliará futuramente na melhoria dos seus aspectos socioeconômicos, o que nos levou a

²⁵ Como exemplo, podemos citar entre os documentos a LDB 9394/96 no Capítulo II, Seção III, Art. 32º, inciso I, as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, no Título VI, Capítulo I, Seção II, Art. 24, inciso I (BRASIL, 2013) e o documento Conhecendo as 20 Metas do PNE (Meta 5).

considerar outra subcategoria na análise: *Qualidade proporcionando melhores condições socioeconômicas*.

Para além das questões escolares acredito que qualidade, é dar às pessoas uma perspectiva de vida melhor. Essa perspectiva vem através da educação que é o único meio que a gente tem de melhorar. A educação que traz o pensar, o desenvolvimento intelectual e até financeiro, engloba tudo. (Professora Paula/Escola A).

Em proximidade à tal visão da professora Paula, a educadora Solange afirma que a qualidade deve proporcionar uma aprendizagem além do contexto escolar, auxiliando não somente na vida profissional, mas principalmente na vida social, melhorando o relacionamento entre os indivíduos e entre estes e o meio ambiente. A professora Oxumaré ao relatar sua compreensão sobre a qualidade da educação evidenciou elementos que também se aproxima das perspectivas das professoras Paula e Solange. Oxumaré destaca a preocupação com a ampliação dos conhecimentos que os alunos já possuem, contribuindo não apenas para a sua futura carreira profissional, mas também para ampliar a sua cultura.

Qualidade educacional é quando ela proporciona a formação do homem completo e não apenas conteúdos que auxiliem futuramente no campo profissional, com propostas que ajudem os seres humanos a se relacionarem, cuidarem do seu ambiente, ou seja, saber ser, se comportar, aprender a estudar, aprender fazendo, que cada ação tem sua consequência, que a consequência pode ser avaliada como positiva ou negativa, dependendo do ponto de vista. (Professora Solange/ Escola B).

Qualidade da educação na minha opinião é algo que o aluno vai aprender na escola e que vai contribuir com o que ele já sabe, para a sua vida cotidiana e para seu dia-a-dia, não apenas para a sua carreira profissional, mas também para a sua cultura. (Professora Oxumaré/ Escola B).

Notamos, dessa forma, nos exemplos de falas das professoras Paula, Solange e Oxumaré, perspectivas que aproximam-se da concepção de educação liberal e neoliberal e da Pedagogia Ativa, difundida nos documentos oficiais e nas políticas públicas destinadas a educação. Essas concepções ressaltam a crença na educação como sendo capaz de realizar a equalização social, ou seja, através do esforço individual, da sua inteligência e aptidão o aluno será um bom estudante e conseguirá uma boa colocação no mercado de trabalho e, dessa maneira, mudará sua condição econômica e social, além de contribuir para o processo de reestruturação econômica do país. Como menciona Chirinéa (2010, p.65):

Conclui-se, portanto, que os fatores considerados qualitativos são aqueles preconizados pelas políticas neoliberais de adequação de escolas e sistemas de ensino para formar e qualificar o “capital humano”, seja sob o ponto de vista de qualificação para o mercado, seja sob a perspectiva de fornecer condições iguais para que todos aprendam e tenham oportunidade de alcançar lugares mais valorizados na sociedade.

Nesse sentido, conforme discutimos anteriormente (Seção 2), com base em Papa e Fernandes (2004, 2005) e Saviani (1999), para essas concepções de qualidade a instituição escolar é promotora de igualdade social, possibilitando aos estudantes a ascensão social e profissional, pois ela é considerada uma “ilha”, sem conexão com o contexto histórico, político, social, cultural e econômico que a cerca. Portanto, tanto a concepção liberal, como a neoliberal e a da Pedagogia Ativa, compreendem que a qualidade da educação será alcançada por meio do esforço individual dos próprios educandos e também dos profissionais da educação, tratando de mudarem a si e a sua própria escola. Sobre esse aspecto Gentili (2012, p. 145) ressalta que “Tudo se resume a boa vontade dos ‘atores’ (estudantes, professores e diretores) para instalar, criar e reproduzir as condições institucionais da qualidade em suas próprias escolas”.

Para a professora Carla, a qualidade da educação está ligada à prática pedagógica cotidiana, mas também devemos ter um *Conjunto de Fatores educacionais*.

Acredito que a qualidade está ligada mais à prática e envolve vários fatores: sala de aula, a infraestrutura, os recursos que a gente tem pouquíssimos e a nossa prática mesmo. (Professora Carla/ Escola A).

Essa educadora demonstra inicialmente uma concepção de qualidade mais ligada às questões técnicas ao mencionar a sala de aula, a questão da infraestrutura e os recursos pedagógicos.

Compreender a qualidade da educação na visão técnica é entender que para o sucesso da educação são necessários apenas fatores relacionados aos aspectos físicos e materiais das escolas, da quantidade de alunos por sala, do número de livros na biblioteca e outros fatores que possam ser medidos. Fernandes (2002) nos ajuda a refletir sobre essa questão afirmando que compreender a qualidade de forma técnica é desconsiderar que a diversidade de concepções de ensino, educação e ciência que perpassam as escolas, influenciam na educação de qualidade. E, nesse sentido, não podemos considerar que a visão da professora Carla esteja apenas voltada para a questão técnica, uma vez que ela complementa que a prática pedagógica do professor também interfere na qualidade da educação. Com isso, entendemos que a professora demonstra também compreender a qualidade de forma crítica na concepção libertadora e libertária, pois se a prática do professor tem relevância significa que existe a preocupação com a efetiva aprendizagem dos alunos.

Nesta mesma linha de pensamento a professora Diva afirma que é necessária uma soma de aspectos educacionais como: estrutura adequada, a presença de profissionais qualificados e dispostos a realizar um bom trabalho, métodos de ensino que transmitam conteúdos além dos previstos nos currículos oficiais, proporcionando, assim, a formação e o desenvolvimento

intelectual dos estudantes e considerando o contexto em que a criança está inserida, bem como o seu vocabulário, para se alcançar a qualidade da educação. Portanto, percebemos, a partir do seu relato, elementos das perspectivas técnica de qualidade e da perspectiva progressista de educação libertadora e libertária, conforme se identifica no trecho de sua fala:

Qualidade da educação é quando você tem uma estrutura, somada a um profissional qualificado e a métodos de ensino capazes de alcançar além do currículo oficial, uma formação e desenvolvimento intelectual de cada aluno. Desde que se tenha uma boa estrutura, capacitação e professores com muita vontade e capazes de colocar de modo claro, de acordo com a série/ano em que se está trabalhando, o conhecimento, para que o aluno não se perca no meio do processo, considerando o meio em que a criança está inserida e o seu vocabulário. (Professora Diva/ Escola B).

As professoras Alessandra e Fernanda também relataram em seus depoimentos a importância do conjunto de aspectos educacionais para a educação de qualidade, enfatizando que a efetiva qualidade educacional é aquela que se preocupa com a aprendizagem dos alunos. Para que essa qualidade educacional seja alcançada as duas professoras destacam que é necessária uma união de fatores: a proposta pedagógica, recursos humanos e materiais, número de alunos por sala e melhores condições de trabalho do professor.

Qualidade da educação é um conjunto de coisas, não é só o material, não é só o professor, não é só a proposta pedagógica. Eu acho que é um conjunto de coisas que tem que ter uma proposta pedagógica clara que realmente se preocupe com o aluno e para isso tem que ter recurso humano, material e físico. Eu acho que qualidade de ensino é isso, é você ter uma proposta consistente que visa a aprendizagem do aluno, possibilitando condições para que isso aconteça. Ver não só o resultado final, ver todo o processo. (Professora Alessandra/ Escola A).

Qualidade da educação para mim seria a oferta de uma educação que você realmente garantisse a aprendizagem das crianças e isso envolve também a forma como você conduz o processo de ser professor, desde a sua formação, número de alunos por sala, condições de trabalho dignas, que nós ainda não temos, uma remuneração adequada para que nós pudéssemos ter exclusividade no trabalho. (Professora Fernanda/ Escola B).

Entendemos que suas falas demonstram elementos de uma visão próxima à concepção crítica de qualidade defendida por Freire (2007).

Em seus depoimentos sobre a qualidade da educação as professoras entrevistadas também relataram a questão da qualidade na escola em que lecionam. Dessa forma, consideramos a subcategoria *Qualidade da educação na instituição pesquisada*.

Buscando compreender as suas falas notamos que de um modo geral as docentes acreditam que a escola em que atuam proporciona uma educação de qualidade, estando,

portanto, em consonância com o resultado alcançado na Prova Brasil no ano de 2011 pelas duas instituições.

A professora Bruna destaca a influência dos aspectos socioeconômicos das famílias dos estudantes da instituição, na vida escolar e na aprendizagem.

Eu acredito que a região em que a escola está inserida é uma região economicamente favorável, as famílias têm uma condição até que razoável financeiramente e são famílias muito mais estruturadas do que em outras regiões que eu já trabalhei. Dessa forma, eu acredito que essas condições interferem. Aqui os alunos são mais estimulados pelas famílias. (Professora Bruna/ Escola A).

Em relação a essa questão as professoras Carla, Alessandra, Solange e Oxumaré possuem opiniões semelhantes, pois acreditam que a escola tenha desempenhado um bom papel devido ao comprometimento do corpo docente, a união dos professores, a continuidade dos trabalhos realizados pelo outro professor no próximo ano, a trocas de experiências profissionais e a formação sempre em processo dos professores. Além disso, a professora Carla relata a abertura que a diretora tem para receber projetos que auxiliem no processo de ensino/aprendizagem e a participação da família dos alunos no cotidiano escolar.

Não é o ideal que a gente espera, mas diante de outras escolas em que eu já trabalhei eu acho que tem um diferencial, eu gosto do trabalho. O grupo de professores sempre unidos, com rotatividade e ajuda. Por exemplo: meus alunos do segundo ano, eu já sei quem serão suas professoras do terceiro ano e sei que elas já possuem um trabalho sempre estruturado, e isso ajuda muito, pois nós já trocamos experiências. É uma escola com uma equipe mais consolidada. É uma escola bem aberta, todos os projetos, a diretora adora [...]. Então é uma escola bem aberta, os pais são participativos. (Professora Carla/ Escola A).

Eu acho que a escola é muito boa, a questão da aprendizagem dos alunos, nós vemos o resultado dos alunos no final do ano e o comprometimento do grupo de professores da escola. Nós vemos que temos um grupo e que o trabalho tem uma continuidade. (Professora Alessandra/ Escola A).

Eu acredito que a escola que eu trabalho é de qualidade sim, pois o corpo docente é comprometido colaborando para o sucesso dos resultados. Trabalhamos em conjunto, trocamos experiências, atividades, apoiando-nos mutuamente. (Professora Solange/ Escola B).

Sim, essa escola é de qualidade. Devido a formação dos professores, pelo interesse deles por cursos, pelas conversas do grupo docente, buscando sempre estar melhorando nossa atuação. (Professora Oxumaré/ Escola B).

Os exemplos de fala das professoras Carla, Alessandra, Solange e Oxumaré destacados acima mostram que apesar dessas educadoras evidenciarem elementos de concepções de qualidade da educação diferentes, todas demonstram compreender que é através da prática

pedagógica e do bom trabalho docente dos professores, principalmente, que as escolas oferecem uma educação de melhor qualidade.

Tendo isso em vista, percebemos que os professores não responsabilizam as políticas públicas educacionais como responsáveis pela mudança, não se menciona que a escola tem apoio e respaldo do Estado para realizar uma educação de qualidade, compreendem que o sucesso da qualidade da educação depende *do grupo de professores unidos*, ou ainda *do comprometimento do grupo de professores*, em buscar *o sucesso dos resultados*, ou ainda, *pela formação* continuada dos professores, buscando sempre novas informações, conteúdos em cursos, *melhorando a atuação*. Além disso, também se menciona os estímulos das famílias dos alunos, que são *economicamente favoráveis* e melhores do que em outras regiões do município, segundo relato da professora Bruna.

Desse resultado podemos tirar duas reflexões, a primeira que há no discurso das professoras, a influência da ideologia neoliberal sobre a responsabilização dos professores pelo sucesso ou fracasso das escolas em que atuam. E, a segunda reflexão que, mediante a realidade da educação brasileira, abandonada pelos serviços públicos, alguns professores se vêm compelidos a buscar uma prática de melhor qualidade, para que os alunos possam aprender os conteúdos escolares.

Não consideramos que os professores sejam os únicos responsáveis pelo alcance de uma educação de melhor qualidade. Mas entendemos, com base em nosso referencial teórico que os professores são elementos objetivos na luta por processos educacionais de qualidade. Assim como ressaltamos anteriormente (Seção 2) com auxílio de Dourado e Oliveira (2009) os docentes fazem parte dos elementos objetivos nas dimensões intraescolares que tornarão possível uma educação de efetiva qualidade.

Com base nessa compreensão é possível observar que nos dados empíricos, referentes as falas das professoras, há elementos críticos nas suas concepções, possuindo características próximas da concepção progressista de educação, pois elas compreendem que possuem um compromisso social com seus alunos e com a comunidade.

Tal percepção das professoras não parece estar influenciada apenas pelas políticas e ideário neoliberais, que declaram que a qualidade da educação pode ser transformada em números e medida por avaliações externas, sem terem como intenção conhecer a forma como ocorreu o processo de aquisição do conhecimento, ou seja, se o processo de ensino/aprendizagem aconteceu de forma passiva ou embasada no pensamento crítico da realidade.

Portanto, estamos de acordo com Carbonell (2002, p. 30) ao afirmar que “A principal força impulsora da mudança são os professores que trabalham de forma coordenada e cooperativa nas escolas e que se comprometem a fortalecer a democracia escolar.” Mas ressaltamos que apesar do professor ser um elemento essencial no processo de mudança, há outros fatores que devem ser considerados para o alcance de uma educação de qualidade, como evidenciamos anteriormente com auxílio de Dourado e Oliveira (2009).

Por meio dos relatos das professoras que participaram da pesquisa, compreendendo a qualidade da educação por meio da aquisição de conhecimentos, por proporcionar melhores condições socioeconômicas e como um conjunto de fatores educacionais explicitados na instituição pesquisada, foi possível observar que o seu conceito de qualidade é polissêmico. Como já havíamos destacado com o auxílio de Chirinéa; Barreiro (2009), Chirinéia (2010), Dourado; Oliveira, (2009), Enguita, (2012) e Fernandes, (2002) nossa pesquisa também evidencia que nas visões sobre a qualidade da educação das professoras, associam elementos de diferentes concepções de qualidade, mostrando que sua compreensão é multidimensional. Suas visões sobre a qualidade da educação possuem elementos das concepções de qualidade liberal, neoliberal e técnica, além de apresentar compreensões sobre a educação da Pedagogia Ativa e Progressista (Libertadora e Libertária) baseada em Freire (2007).

Nesse sentido, consideramos que as diferentes concepções de qualidade da educação, apresentadas nos relatos das professoras entrevistadas, podem ter relação tanto com a formação docente que tiveram, com as concepções teóricas e pedagógicas com as quais tiveram contato, como com a realidade político-educacional vivenciada pelas professoras no espaço escolar, permeada pela concepção neoliberal de educação.

Tal perspectiva multidimensional de qualidade da educação das professoras tem relação direta com outros dois aspectos analisados em nossa pesquisa: a inovação pedagógica e a avaliação externa da educação.

4.2.2 Inovação Pedagógica

Levando-se em conta a característica das escolas, consideradas escolas de qualidade na medida em que têm obtido boa pontuação na avaliação externa (Prova Brasil) e a ênfase atribuída pelas professoras à importância de sua prática pedagógica na construção da qualidade da educação organizamos sob a categoria *Inovação Pedagógica* os diferentes aspectos levantados pelas docentes sobre as possíveis mudanças que realizam nas práticas pedagógicas cotidianas, por meio de duas subcategorias: *Mudanças no Planejamento* e *Mudanças na Prática*

Pedagógica. Tomamos como base para a análise dessa categoria as reflexões apresentadas na seção 2 deste trabalho sobre a Inovação Pedagógica, compreendendo que “A inovação, de maneira geral, enraíza-se onde existe uma equipe docente forte e estável com uma atitude aberta a mudança e com vontade de compartilhar objetivos para a melhoria ou transformação da escola” (CARBONELL, 2002, p. 31), associada a uma gestão compartilhada e apoio político-institucional.

Dessa forma, buscamos possíveis aspectos relacionados com a Inovação Pedagógica, nos relatos das professoras que participaram da pesquisa. A professora Bruna relata que busca realizar inovações em dois momentos do seu trabalho. Primeiramente no planejamento, revendo-o constantemente para reavaliar as estratégias de ensino, baseadas nas aprendizagens dos alunos, conforme podemos verificar no trecho de sua fala:

E essas mudanças têm que ser constantes, à medida que a gente reavalia sempre o nosso planejamento. Então se nós temos um planejamento que não é reavaliado, para se rever as estratégias, então alguma coisa está errada. [...] porque sempre será necessário realizar algumas adequações, porque cada aluno reage de uma forma e cada aluno aprende de um jeito. Então este planejamento tem que ser sempre revisto e feitas as adequações necessárias. (Professora Bruna/ Escola A).

Sobre o repensar o conhecimento Carbonell (2002, p. 82) destaca que “A inovação é o resultado de um sábio e frágil equilíbrio entre o saber acumulado coletivamente e a necessidade permanente de repensá-lo.”

Notamos através do relato, que a prática pedagógica da professora Bruna é construída a partir da aprendizagem dos seus alunos, mas também essa prática é resultado de um planejamento constante e dinâmico. Para o sucesso das práticas inovadoras progressistas ou críticas Carbonell (2002, p.73) ressalta a importância de “Não adotar uma didática rígida, mas adaptada em cada caso ao aluno, observando-o constantemente”. Portanto, podemos considerar que a procura de adequação da atuação docente, buscando melhores resultados nas aprendizagens é um importante fator da inovação.

A professora Bruna também destaca a prática diária do professor contribuindo para mudanças cotidianas na escola e considera a influência do contexto histórico e social do aluno no seu processo de aprendizagem. A professora busca realizar uma prática dando oportunidade dos seus alunos dialogarem por meio de rodas de conversa, sobre assuntos relacionados ao contexto em que estão inseridos.

Não temos como entrar na sala, fechar a porta e pensar que o meu aluno está aqui para aprender sem levar em consideração o contexto dele. E aí entra a questão do contexto social também, que influencia diretamente na aprendizagem. Se eu desconsidero isso

no dia-a-dia, eu não vou atingir meu aluno, ele não vai se apropriar de nada do que eu tiver para oferecer. Isso influencia na prática também, porque nossas aulas são mais dialogadas. Você tem a roda de conversa para o aluno se expressar, relacionar o conhecimento da sala com o que ele vê na casa dele, o que ele vive, e levá-lo a pensar no por que a nossa sala não tem cortina, por que a gente está aqui no segundo ano e não usa letra de mão e na escola particular usa. Eles são pequenos, mas eles têm estes questionamentos, e é importante a gente não fingir que não ouviu. (Professora Bruna/ Escola B).

A partir da citação do excerto da entrevista é possível perceber a preocupação da professora em proporcionar uma educação que não se limita aos conteúdos pedagógicos evidenciando elementos característicos da pedagogia progressista ou crítica defendida por Freire (2007).

A respeito da pedagogia crítica libertadora e libertária, Carbonell (2002, p. 67) destaca que tal perspectiva pedagógica proporciona uma leitura crítica da realidade a partir do diálogo, isto é, “Cabe destacar a contribuição de Freire, o pedagogo da liberação, que constrói uma metodologia dialógica para uma compreensão crítica do meio mediante a dialética da reflexão-ação”.

Os aspectos levantados a respeito da prática pedagógica pela professora Bruna também são ressaltados pelas educadoras Carla e Paula, dessa maneira destacamos a subcategoria: *Mudança na Prática*. Em sua resposta a respeito da presença de práticas cotidianas diferenciadas, possibilitando uma educação de melhor qualidade, a professora Carla afirma perceber a diferença entre salas com práticas pedagógicas tradicionais e outras em que a prática acontece com a oportunidade de diálogo. Ela destaca que a prática tradicional, utilizada nas escolas, antigamente, não realizava uma aprendizagem de qualidade, já que havia muitos alunos que não conseguiam aprender através dessa prática, ficavam marginalizados no ensino.

Com certeza, a gente vê a diferença de alunos que ficaram nas salas mais tradicionais, que não têm a oportunidade de diálogo. Há uma fala por parte dos pais dos alunos, dos meus pais e de alguns professores, que antigamente os alunos aprendiam. Mas qual a qualidade desta aprendizagem? E os que não conseguiam? Ficavam marginalizados no ensino. (Professora Carla/ Escola A).

A professora Carla também relata que “Hoje há outra concepção de sujeito, pois estamos em outro momento histórico e temos que estar atrelados a tudo isso”. Com base nesse relato percebemos que a professora demonstra preocupação com o aprendizado de todos os seus alunos e considera que para que isso ocorra não é possível utilizar-se do método tradicional de ensino, o qual, segundo Saviani (1999) e Carbonell (2002) consistia em utilizar-se de aulas magistrais, com o esquema de aprendizagem baseado na exposição-escuta-memorização-

repetição, pois este método não considera as características de aprendizagem individuais dos alunos.

Consideramos que a preocupação da educadora Carla em formar seus alunos para que possam responder as exigências do momento histórico em que vivemos pode ser compreendida de duas maneiras. Uma voltada para o papel do sujeito na sociedade capitalista atual globalizada e ideologicamente marcada pelo neoliberalismo, que requer da escola que se forme sujeitos preparados para atuar em um mercado de trabalho flexível e contribua para a reestruturação econômica dos países em desenvolvimento; ou, ao contrário, a preocupação com a formação de sujeitos que lutem contra o sistema capitalista buscando possibilidades para a realização da transformação social.

Apenas com esse exemplo de fala, não é possível compreender com precisão qual o pensamento da professora, mas considerando que em outras respostas a educadora Carla demonstrou que sua visão aproxima-se das concepções progressistas de educação, é possível supor que as mudanças em sua prática pedagógica cotidiana (inovações) sejam críticas.

A professora Paula faz a crítica da prática tradicional descontextualizada e sem função social, que não auxilia na reflexão dos alunos. Ela busca incluir na sua prática, conteúdos do cotidiano das crianças, para que assim os alunos consigam realizar conexões entre os estudos escolares e sua vida.

[...] O professor tradicional, que traz um texto que não tem nada a ver com o cotidiano, com o momento social, com nada, um texto sem função social, não estará fazendo o aluno pensar. Ficarão apenas frases justapostas, totalmente sem sentido, descontextualizada. Às vezes, para fazer a criança pensar, eu tenho que trabalhar com alguma coisa que esteja relacionada com o seu dia a dia, com o seu cotidiano, e ter que explicar para ela que a escola tem uma função, que ela não vem até aqui para ler por ler e escrever por escrever. Tenho que explicar que o que ela aprende aqui, ali fora, quando ela passar por esse portão, ela vai estar usando isso sempre, até mesmo para pegar um ônibus, que vai estar escrito o nome e que embaixo vai ter o roteiro. De que adianta ele saber ler, mas não saber interpretar este roteiro? (Professora Paula/ Escola A).

A perspectiva de inovação da professora Paula também parece se aproximar da concepção crítica libertadora e libertária de Freire (2007, p. 114) em que se defende um método ativo “[...] capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para o grupo.”

A inovação na prática pedagógica deve ocorrer, segundo a Professora Alessandra, por meio de atividades dirigidas adaptadas às etapas do conhecimento de cada aluno e através da forma de disposição dos alunos na sala, já que está professora utiliza-se de grupos produtivos²⁶.

[...] No sentido de diversificar, de atender a cada um e não mudar a minha prática em si. Eu não deixo de realizar uma atividade por conta de tal aluno, eu faço a adaptação da prática de acordo com cada aluno. Inclusive a gente faz os grupos produtivos exatamente visando isso. (Professora Alessandra/ Escola A).

Dessa maneira observamos que a perspectiva de inovação da professora Alessandra apresenta elementos do construtivismo e da Pedagogia Nova ou Ativa. Conforme discussão na seção 2 as pedagogias ativas podem ser compreendidas a partir da prática do professor centrada totalmente no aluno. O método utilizado visa atender prioritariamente os interesses e necessidades dos estudantes, considerando e respeitando principalmente seu desenvolvimento psicológico e cognitivo, portanto possui uma abordagem construtivista.

Na mesma linha de pensamento da professora Alessandra, a educadora Solange também destaca a importância de realizar mudanças nas práticas pedagógicas, considerando-se que o processo de aquisição de conhecimentos entre os alunos é diferente. Ela enfatiza também que a mudança da prática é algo intrínseco na sua concepção de ser professora.

Buscando compreender a fala da professora Solange, destacamos que “A inovação educativa, em determinados contextos, associa-se à renovação pedagógica. E também à mudança e a melhoria, ainda que nem sempre uma mudança implique em melhoria, toda melhoria implica em mudança” (CARBONELL, 2002, p. 19). Dessa maneira, ao afirmar que há uma busca por *mudar todos os dias e sempre estar se questionando sobre o que devemos fazer para melhorar*, compreendemos que a professora Solange demonstra preocupação com a sua prática e com a aprendizagem de seus alunos, mas assim como foi ressaltado por Carbonell (2002) nem todas as mudanças implicam em melhoria, por isso, se faz necessário ver com cautela as alterações e compreender quais são suas fundamentações.

Acredito nas mudanças das práticas pedagógicas, pois se não acreditasse nisso não seria professora. Temos que mudar todos os dias e sempre estar se questionando sobre o que devemos fazer para melhorar, pois os alunos aprendem de maneiras diferentes e para alcançar o objetivo da aprendizagem temos que mudar sempre. (Professora Solange/ Escola B).

²⁶ Grupos produtivos ou agrupamento produtivo é a disposição dos alunos na sala de aula em duplas, trios ou quartetos, considerando os níveis próximos segundo a psicogênese da escrita, para que os alunos troquem informações, interajam e se auxiliem na construção do conhecimento, através de atitudes solidárias. (Disponível em: <http://adelinaokiyama.blogspot.com.br/2008/09/agrupamento-produtivo.html>)

A professora Oxumaré destaca que acredita na contribuição das mudanças pedagógicas para uma educação de qualidade e que suas práticas estão ligadas à concepção tradicional de educação, porém desenvolvida com conteúdos da atualidade.

Sem nenhuma dúvida eu acredito que as mudanças nas práticas pedagógicas contribuem. Eu gosto da prática tradicional, porém injetada com conteúdos ligados a modernidade. (Professora Oxumaré/ Escola B).

Entendemos com base em Carbonell (2002, p. 71) que:

Na pedagogia tradicional o método comum é a aula magistral, e o mecanismo de ensino e aprendizagem segue o esquema clássico de exposição-escuta-memorização-repetição. Não existe preocupação com o método porque a centralidade não é o sujeito – menino ou menina –, mas sim o objeto de estudo: o programa.

Dessa maneira, podemos entender que a prática pedagógica da professora Oxumaré é centrada no professor, seguindo a gradação lógica destacada por Carbonell (2002) de *exposição-escuta-memorização-repetição*, porém transmitindo conteúdos ligados a atualidade, isto é, a prática pedagógica dessa professora é próxima a Pedagogia Tradicional, mas os conteúdos parecem ser diferenciados do currículo oficial.

Em relação, ainda, a mudanças nas práticas pedagógicas cotidianas, visando à qualidade da educação a professora Diva afirma a importância do professor ser inovador, tanto em relação aos conteúdos trabalhados, quanto no método utilizado, explicando que eles devem ser atrativos, principalmente no 1º ano do ensino fundamental.

Sem dúvida, eu acredito que a educação não pode cair numa mesmice, com isso o professor deve ser inovador, trazendo a cada dia um novo conteúdo, uma nova abordagem e até mesmo na maneira de mapear a sala, na questão de como trabalhar o conteúdo de uma maneira mais envolvente, principalmente no ano em que atuo, o 1º ano, pois se não tiver algo atrativo, não é possível obter o retorno que almejamos. (Professora Diva/ Escola B).

Com base na sua resposta, podemos considerar que a visão da professora Diva em relação à inovação pedagógica aproxima-se da concepção da Pedagogia Ativa, pois ela demonstra que suas mudanças têm como intenção deixar os conteúdos atrativos aos alunos, portanto, respeitando os interesses dos alunos. Destacamos que é relevante buscar tornar os conteúdos escolares mais atrativos, porém, acreditamos que se deve ter cautela, uma vez que, “Em certa medida, seria preciso atender mais as necessidades infantis que os interesses; mas uma coisa é atendê-lo, considerá-los e partir deles quando necessário, e outra bem diferente é que a ação educativa seja condicionada e submetida aos interesses infantis”, como ressalta Carbonell (2002, p. 45).

Assim, consideramos que, mesmo tendo em vista que na categoria *Inovação Pedagógica* a maioria das perspectivas a respeito das mudanças nas práticas pedagógicas, evidenciadas pelas professoras, tenham se aproximado da concepção progressista de inovação, se faz necessário um avanço na compreensão do papel da escola (e também dos seus profissionais) como instituição responsável por proporcionar uma educação voltada a entender as lutas políticas e as contradições sociais presente na sociedade atual, para que assim a escola forme sujeitos participativos e ativos na transformação social.

Sabemos que incentivar o processo de inovação crítico-dialética é agir contra o modelo político vigente, que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma, mas é possível encontrar possibilidades que visem à emancipação (CUNHA, 2006). Além disso, também acreditamos ser relevante que as ações voltadas a inovação sejam feitas de forma intencional e planejada, seguindo uma metodologia que possua estratégias e atividades coerentes que se inter-relacionem, que sejam convergentes e se confundam com o todo indivisível, assim como se propõe na pedagogia histórico-crítica. De acordo com Carbonell (2002, p. 32) “[...] as inovações e as mudanças não devem limitar-se a algumas atividades isoladas e esporádicas, mas sim fazer parte da vida da classe e da dinâmica e funcionamento da escola”.

Acreditamos, portanto, que a inovação, de forma geral, acontece e permanece nas instituições que possuem uma equipe docente unida e aberta as mudanças, que trabalha objetivando a transformação da escola (CARBONELL, 2002). Além disso, confiamos que a inovação se enriquece com as trocas de experiências entre os professores e com a cooperação, algo que notamos já fazer parte da realidade das duas instituições pesquisadas (Escola A e Escola B), de acordo com o relato evidenciado na subcategoria *Qualidade da educação na instituição pesquisada*. O intercâmbio de experiências entre o trabalho dos docentes tem potencial para a criação de redes de escolas conectadas e associadas em prol da luta e do processo de transformação social.

4.2.3 Avaliação externa da Educação

Consideramos em nosso estudo que as avaliações externas da educação respondem as necessidades dos órgãos ligados ao governo em relação à questão da qualidade educacional, ganhando maior ênfase na década de 1990 com o Plano de Desenvolvimento da Escola. Tal documento definiu que a qualidade da educação básica fosse aferida por meio do Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que reúne dois indicadores que medem a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.

Dessa forma, buscando investigar as dificuldades e desafios encontrados por professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental de instituições escolares municipais públicas que obtiveram médias altas na Prova Brasil, compreendemos que se torna relevante na pesquisa entender os pareceres das professoras pesquisadas sobre a *Avaliação Externa da educação*, categoria de análise que se subdividiu, com base nos relatos, em cinco subcategorias: *Contribuições; Aspectos Negativos; A Avaliação Desejada; A Avaliação Externa na Instituição Pesquisada; e Devolutiva dos Resultados à Instituição.*

A professora Carla acredita que a avaliação externa apresenta *contribuições* ou aspectos positivos, pois está educadora compreende que através dos resultados dessas avaliações é possível conhecer o trabalho que está sendo realizado em outras instituições de ensino e com isso não se fica em situação de isolamento na escola em que se trabalha. Esta professora também relata que a avaliação externa contribui para a igualdade entre os estudantes, principalmente ao se considerar os alunos menos favorecidos economicamente. Porém, ressalta a importância da forma como o trabalho deve ser realizado, levando em consideração a pressão sofrida pelos professores para que os seus alunos tenham um bom desempenho.

Acho [a avaliação externa] importante porque a gente fica isolada na escola, não tem como saber que trabalho está sendo desenvolvido nas outras escolas. Acho que também é uma forma de igualdade para os alunos, pois alguns professores falam que os alunos da periferia (eu sempre trabalhei na periferia) não têm condições. Então é uma forma de igualdade para os alunos, depende da forma com que a escola vai trabalhar esse tipo de pressão, de cobrança do professor. (Professora Carla/ Escola A).

Entendemos que o fato de todos os alunos, estudantes em escolas públicas brasileiras, serem submetidos ao mesmo instrumento de avaliação, como a Prova Brasil, não caracteriza uma situação de igualdade, pois sabemos que a realidade da educação pública no Brasil possui diferenças entre vários aspectos: espaço físico, recursos financeiros, corpo docente, materiais pedagógicos, prática pedagógica, condições econômicas, sociais e culturais entre outros, que influenciam no ensino/aprendizagem.

Observando também a questão da igualdade na educação destacamos que a oferta educacional brasileira se dá por meio dos entes federativos (a União, os estados e os municípios) o que acarreta uma grande quantidade de redes e normas, que muitas vezes não estão articuladas. Além disso, os aspectos ligados à educação no Brasil sofrem com as desigualdades econômicas, sociais e culturais, regionais, estaduais, municipais e locais. Dessa maneira, não

podemos considerar que o Estado ofereça a todos os alunos brasileiros as mesmas possibilidades para uma educação de qualidade.

Também é necessária atenção a respeito da positividade em conhecer as notas das outras instituições, buscando compreender a finalidade dessa ação. Se o fato de conhecer o desempenho de outras escolas exprimir a possibilidade de se ter mais conhecimento sobre a comunidade escolar do seu município, buscando partilhar com outras instituições experiências para assim se firmar uma rede de cooperação, podemos compreender a colocação da professora Carla como ação positiva, mas se significar a realização de um ranqueamento, para estimular a competição e pressionar as escolas para o alcance de melhores resultados entendemos que a finalidade da ação se torna negativa.

Sobre os aspectos das avaliações externas, destacados pelas professoras em relação a possíveis *contribuições*, observamos no relato da professora Solange, que essa professora compreende que as avaliações externas colaboram para reflexões dos educadores e oferece subsídios para que os professores realizem novas ações em suas práticas pedagógicas.

Elas [avaliações externas] colaboram para as reflexões dos professores e promovem a possibilidade de tomadas de novas ações das práticas de ensino. (Professora Solange/ Escola B).

Compreendemos que é fundamental que o professor reflita sobre a sua prática e busque novas possibilidades de atuação, porém é importante ficar atentos para a intenção do instrumento de avaliação, no qual estão baseando as suas reflexões e práticas. Pois, as avaliações externas estão atreladas a uma política de educação em que se compreende que a qualidade da educação deve estar a serviço da reestruturação econômica do país e não ressaltam uma efetiva aprendizagem crítica da realidade em que os sujeitos estão inseridos.

A educadora Oxumaré afirma sobre este aspecto que acredita que as questões das provas são pertinentes e as utiliza em sala nos anos seguintes. Isso demonstra que a professora busca pautar a sua prática nos conteúdos da avaliação externa. Além disso, ela também afirma que acredita que a prova consiga fazer uma avaliação efetiva da aprendizagem dos alunos, uma vez que essas provas são elaboradas levando em consideração diferentes habilidades a serem alcançadas pelos estudantes e envolve o conteúdo ministrado no ano todo.

[...] eu gosto muito das questões da prova tanto do SARESP, assim como da Provinha Brasil. No ano seguinte, eu sei que não são as mesmas questões, mas eu utilizo as questões aplicando com os meus alunos, mas para eles lerem sozinhos. As questões são ótimas, quanto a isso não tenho dúvidas [...] Eu acho que a prova avalia mesmo a aprendizagem, pois ela é montada levando em consideração diferentes habilidades e níveis de aprendizagem. Portanto, eu acredito que o sistema da avaliação consegue

avaliar até mais do que os professores, porque por exemplo, quando eu aplico a prova, eu imagino o conteúdo estudado no bimestre ou no mês, já o SARESP e a prova Brasil é mais abrangente. (Professora Oxumaré/ Escola B).

Considerando o relato da professora Oxumaré em relação a possíveis *contribuições* das avaliações externas e relacionando-o com a sua perspectiva sobre a qualidade da educação, próxima das concepções neoliberal, liberal e da Pedagogia Ativa, entendemos que sua compreensão sobre avaliação externa é a mesma difundida nos documentos oficiais e nas políticas públicas destinadas a educação que se fundamentam na ideologia neoliberal, a qual tomou força a partir da década de 1990 e faz parte do cenário educacional atual. Destacamos com base em Chirinéa e Barreiro (2009) que o referencial teórico legitimado pelas avaliações externas, entende que a qualidade da educação precisa ser alcançada para atender as demandas resultantes do desenvolvimento científico e tecnológico e das transformações globais nas estruturas produtivas.

Apesar de relatarem as contribuições das avaliações externas, a maioria das professoras que participou da pesquisa (Oxumaré, Solange, Diva, Fernanda, Bruna, Paula e Alessandra) afirmou também que as avaliações externas da educação apresentam diversos *Aspectos Negativos*.

Dessa maneira, no que diz respeito aos *Aspectos Negativos* ou possíveis críticas à avaliação externa a professora Oxumaré afirma que mesmo gostando das questões da prova e acreditando na veracidade da avaliação da aprendizagem, ela possui algumas críticas em relação à forma de aplicação de algumas provas, pois segundo relata a professora os aplicadores das provas devem ler em voz alta para os alunos as questões para que assim eles possam resolvê-las. Com isso a educadora acredita que há uma perda na avaliação em relação à leitura e interpretação das comandas das questões.

Outro aspecto negativo é em relação ao tempo marcado para que os alunos realizem a prova, a professora Oxumaré acha o tempo muito extenso.

Eu tenho algumas críticas, principalmente no aspecto que temos que ler a prova em voz alta para os alunos. Eu acredito que isso faz com que se perda os aspectos de saber se realmente o aluno é capaz de ler e interpretar. São poucas as questões que não são lidas. [...] Não acho que tenha aspectos negativos, mas acho que o tempo de realização da prova é muito extenso, os alunos resolvem a prova em muito menos tempo do que é proposto e com isso fica ruim para o professor aplicador. (Professora Oxumaré/ Escola B).

Notamos, portanto, que a professora Oxumaré não realiza uma crítica à avaliação externa, mas aos procedimentos de aplicação das provas. A sua crítica é especificamente a leitura das questões das provas, feita de maneira total ou parcial pelos aplicadores. Esse

procedimento é comum em avaliações como: Provinha Brasil²⁷ e SARESP²⁸. Ao criticar somente os procedimentos, a professora Oxumaré demonstra que sua insatisfação não está na finalidade com que são aplicadas as avaliações externas, ou seja, para medir a qualidade da educação almejada pelos órgãos oficiais, mas na maneira como é aplicada.

A professora Solange também relata sua insatisfação em relação à leitura das questões pelos professores examinadores, destacando que isso distorce a verdadeira avaliação da aprendizagem, pois já presenciou um caso em que um aluno não alfabetizado teve desempenho melhor em uma avaliação externa do que um estudante alfabetizado.

No meu entendimento as comandas da prova do SARESP deveriam ser lidas pelo aluno, sem ajuda do professor como avaliação de sua interpretação. Já aconteceu de alunos não alfabetizados terem mais acertos que alunos alfabetizados distorcendo o resultado final das provas. (Professora Solange/ Escola B).

Observamos que no relato a professora Solange menciona a prova realizada pelo SARESP, aplicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que destaca que a finalidade desse sistema é “[...] produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional” (SÃO PAULO, 2015)²⁹. Segundo o Manual do aplicador do SARESP do 2º ano do ensino fundamental (2009) cabe ao aplicador ler o enunciado da maioria das questões das provas de Língua Portuguesa e Matemática.

Tendo em vista as colocações feitas sobre o SARESP e o relato da professora Solange, compreendemos que seria necessário investigar melhor se a leitura das questões das avaliações favorece o desempenho dos alunos que não são alfabetizados, ou se existem outros fatores que também influenciam nos resultados, esta investigação, porém, vai além dos objetivos desse trabalho. Mas compreendemos que é relevante destacar que:

Os sistemas de avaliação, como o SARESP, estão vinculados aos sistemas de qualidade do ponto de vista do produto, do retorno de investimentos. Fazem parte de uma cultura do resultado [...]. Dessa forma, não se pode analisar as provas do SARESP

²⁷A Provinha Brasil, segundo o site do Inep (2014) é uma “avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização”.

²⁸ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo aplicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, caracteriza-se como uma avaliação externa aplicada desde 1996 na Educação Básica.

²⁹ Segundo o site da Secretaria de Educação de São Paulo “No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (INDESP)”.

que avaliam a habilidade leitora, sem ter claro de que está se tratando do ideal de leitura desse sistema de avaliação, que é submetido aos objetivos do sistema educacional e da sociedade e, portanto, arraigado de valores desse sistema e sociedade (FERREIRA, 2007, p.56-57).

Isso significa que a leitura enfatizada pelas avaliações externas, como o SARESP, a Prova Brasil e a Provinha Brasil, possui implícita a concepção dos documentos curriculares que as subsidiam, que estão diretamente relacionados com os objetivos, representações e valores da sociedade capitalista atual em que vivemos.

A professora Solange também relata que para ela o tempo de realização da prova é muito extenso, em média as avaliações externas destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental- Provinha Brasil, Prova Brasil, ANA e SARESP - tem o tempo de 3 horas de realização por dia, já que algumas avaliações são feitas em etapas, divididas em dias.

Em relação ao tempo proposto para a realização da prova a professora Diva também acredita ser um tempo muito extenso, além disso ela também relata que as avaliações não estimulam o aprendizado e resultam em muita cobrança para os alunos.

Eu acredito que essas avaliações deviam ser revistas. Porque tem muita cobrança eu acho que é um tempo muito extenso de avaliação, de prova e têm alunos que não têm estrutura para isso. Pois assim como têm as escolas ótimas têm escolas que não dão essa base. E eu acho que essas provas não estimulam os aprendizados. É cobrança demais e aprendizado de menos (Professora Diva/ Escola B).

Notamos, a partir do relato da professora Diva sua insatisfação em relação ao formato da prova e seus questionamentos em relação ao incentivo ou não que as avaliações externas proporcionam aos alunos nos aspectos relacionados a aprendizagem. Entendemos com base em Chirinéa (2010) que de certa maneira a avaliação externa da educação, principalmente as de caráter censitário, não possui subsídios objetivos para auxiliar na aprendizagem, sua preocupação está voltada para a comparação de resultados e responsabilização da instituição e dos seus profissionais pelo fracasso no processo de ensino/aprendizagem. Podemos compreender que nesse ponto os questionamentos da professora Diva convergem com a sua concepção crítica de qualidade educacional apresentada em outros relatos. Porém, temos que refletir com cautela a questão levantada pela professora no aspecto de que as avaliações externas possuem aspectos negativos por não levar em consideração que há alunos que não possuem estrutura para realizar a avaliação. Entendemos que caberia investigar mais a fundo essa questão com a professora, buscando compreender quais são os alunos que ela acredita que não possuem a mesma capacidade de realizar as avaliações, são os da periferia?, os que possuem necessidades especiais?, os que apresentam dificuldade no processo de aprendizagem?. A resposta a essas questões nos levam a diferentes pontos de reflexão.

Oliveira (2014) com base em Bourdieu (1992) e Apple (2006) considera que a educação não é neutra, e que o professor exerce um ato político, consciente ou não, isto é, não é possível ao realizar o trabalho docente, o professor fazer a separação da sua prática pedagógica dos princípios políticos que o orientam. Com isso a autora destaca que “Nesse sentido, é importante tomar conhecimento das mediações ideológicas e culturais existentes nas condições materiais de uma sociedade classista e na formação educacional de seus indivíduos” (OLIVEIRA, 2014, p.50). Com essa reflexão gostaríamos de chamar a atenção para a possível compreensão da professora Diva sobre a capacidade diferenciada dos alunos realizarem a avaliação estar diretamente ligada a noção de capital cultural, entendendo esse que:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classes podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (BOURDIEU, 1979, p.1).

Para a professora Fernanda o resultado dessas avaliações como forma de aferir a aprendizagem dos alunos é muito limitado. Além disso, essa educadora também ressalta que as provas ficam descontextualizadas da realidade dos alunos e estimulam alguns professores a direcionar a sua prática, visando os conteúdos das avaliações.

Eu imagino que devíamos esperar da escola é que as crianças realmente aprendessem com muita qualidade e eu acho que tomar essas avaliações por base é muito pouco, pois elas são descoladas e descontextualizadas daquele processo, portanto fica o inverso. Não são avaliações que estão de acordo com o trabalho realizado com os alunos, são avaliações que acontecem no final do ano e que comandam os professores, que acabam trabalhando visando os resultados para garantir os índices. (Professora Fernanda/ Escola B).

Sua perspectiva negativa das avaliações externas, demonstrando sua visão da educação como um processo, que sofre com as interferências da realidade e do contexto social, complementa o seu relato sobre a sua compreensão de qualidade educacional próxima da concepção crítica e demonstra a preocupação dessa educadora com a organização do trabalho pedagógico pautado ou visando às avaliações externas. A fala da professora sugere e vários estudos confirmam que há escolas em que os educadores fazem uma preparação intensiva com os alunos, direcionando o currículo e a prática pedagógica para o formato e os conteúdos que são requeridos nas avaliações, almejando, assim, o alcance de bons resultados, deixando em segundo plano conteúdos e um processo de ensino/aprendizagem crítico sobre a realidade e o momento histórico no qual os alunos estão inseridos.

Sobre esse aspecto Chirinéa (2010) em pesquisa sobre *o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal*, as professoras entrevistadas no estudo destacam que as duas escolas pesquisadas nos municípios de Assis e Itápolis realizavam um treinamento visando às especificidades de cada avaliação externa da educação. A autora ressalta que “Todas as professoras entrevistadas utilizam de alguma forma o resultado da avaliação externa para modificar sua prática pedagógica e mesmo o seu processo de avaliação” (CHIRINÉIA, 2010, p.78).

Rosistolato e Prado (2013, p.7) em estudo *sobre as avaliações externas de aprendizagem e o mundo ordinário da escola* também relatam que “O que observamos nas falas de gestores e professores de Duque de Caxias e do Rio de Janeiro é que há uma preparação e treinamento para as avaliações externas”.

Em pesquisa no estado de Minas Gerais sobre as *avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente*, Barbosa e Vieira (2013, p.1) destacaram que:

Os dados apontam impactos dos programas de avaliação externa estadual na prática docente, como o aumento na demanda de trabalho, a competição e a classificação entre escolas, o treinamento dos alunos para as avaliações e a alteração nas disposições e sentimentos dos profissionais da educação, que podem alterar inclusive sua saúde.

Notamos, portanto, que outras pesquisas em diferentes estados do Brasil também relatam que as escolas têm realizado a adaptação do currículo e dos ensinamentos dos conteúdos com base nas avaliações em larga escala. Dessa maneira, compreendemos que essa prática deve ser problematizada, por ser contrária aos ideais de educação integral, política, social e cultural dos alunos advogada pela prática inovadora baseada na perspectiva crítico-dialética, que tem como compromisso a transformação da escola e da sociedade.

Para a professora Paula, o problema das avaliações em grande escala está em não considerar a individualidade de aprendizado de cada aluno. Relacionando esse relato com a sua compreensão de qualidade educacional próxima da concepção da Pedagogia Ativa é possível inferir a preocupação dessa professora com o aprendizado individual, pois assim como relatamos anteriormente neste trabalho, a concepção de Pedagogia Ativa defende um tratamento diferencial, resultante das descobertas individuais dos alunos.

Eu acredito que ela não avalia em nada [avaliação externa]. Porque eu acho que quando ela chega aqui, é diferente. Cada escola é cada escola e cada aluno é cada aluno. Falam que a escola é democratizada e de repente eu pego uma prova que iguala todo mundo. Eu tenho que fazer um plano político pedagógico para atender à demanda da comunidade para eu poder trabalhar com meus alunos. Depois vem uma prova que iguala todo mundo. Tudo bem que ela mede de acordo com as habilidades, mas eu não acho isso legal. [...] Então eu não sou a favor dessa prova. Eu acho que ela acaba fazendo com que o professor, muitas vezes, não traga coisas novas para a sala de aula,

porque fica muito focado no que vai cair na prova e em fazer o treinamento. Mas aí eu acredito que se o aluno souber pensar, qualquer gênero textual que apareça ali ele vai saber interpretar. (Professora Paula/ Escola A).

Dessa maneira, podemos compreender que a crítica da professora Paula em relação as avaliações externas recai tanto na não consideração dos aspectos individuais, compreendidos como essenciais, dada a perspectiva próxima da Pedagogia Ativa que a professora demonstra possuir em outros relatos (concepção sobre qualidade da educação), como nas provas não se abranger as especificidades do contexto cultural, social e econômico de cada região, o que demonstra uma visão próxima a concepção crítica libertadora e libertária que a professora Paula também pareceu possuir, segundo seu relato sobre inovação pedagógica. Com isso, é possível compreender que a professora Paula defenda uma avaliação que: “possa atingir seu objetivo principal, permitir que os alunos tenham materializado o direito de conhecer, interpretar e dialogar com o mundo que o cerca” (SANTOS; GIMENES; MARIANO, 2013, p. 49).

Sua compreensão negativa sobre as avaliações externas também perpassa pela crítica à adaptação da prática pedagógica e do currículo visando o bom desempenho nas avaliações. Ela destaca a questão do trabalho do professor ficar focado nos conteúdos exigidos nas avaliações externas, impossibilitando, muitas vezes, que o educador ensine conteúdos novos, questão essa também levantada pela professora Fernanda, como já vimos.

A professora Bruna relata que não acredita na eficiência de uma única avaliação e não vê aspectos inclusivos para os alunos com necessidades especiais. Também demonstra insatisfação em relação ao bônus recebido pelos professores com base no desempenho alcançado na avaliação, ressaltando que a bonificação leva os professores a adaptar sua prática com foco no treinamento dos estudantes para as avaliações. Dessa maneira, para a professora Bruna os dados resultantes dessas provas não são confiáveis, pois não são referentes a efetiva aprendizagem alcançada com uma qualidade da educação, entendida por ela como já mencionamos, de maneira crítica.

Eu não acredito na eficácia de uma única avaliação, mesmo a Prova Brasil que é realizada no primeiro e no segundo semestre, são apenas recortes de momentos do aluno. [...] Nós não vemos avaliações externas específicas para os alunos com necessidades especiais. E por mais que eles falem que tem uma pessoa para ler a prova, não é suficiente. Ele teria que ser avaliado dentro do que foi trabalhado com ele. Ela nivela todos os alunos e para mim ela não surte efeito. [...] E outro fator é a questão de uma dessas avaliações oferecer bônus para as escolas premiadas, é por essa prática que em muitas escolas os dados não são confiáveis. Pois nelas há o treino do aluno para passar em uma prova por ter interesse no bônus que se vai receber, dessa forma, essas informações também não podem ser confiáveis. (Professora Bruna/ Escola A).

A professora Alessandra, assim como as professoras Bruna e Paula, também ressalta que a prova não leva em consideração a individualidade do aluno no processo de aquisição dos conhecimentos escolares e a influência que o contexto social e familiar tem nesta aprendizagem. Ela demonstra, portanto, mais uma vez que suas concepções ligadas ao campo educacional estão próximas da concepção crítica libertadora e libertária de Freire (2007).

Eu acho que a avaliação é muito superficial, é muito simplificada. E a educação não é uma coisa simples. O processo de ensino aprendizagem não é simples assim. Envolve relações pessoais, sociais, de ensino aprendizagem, a proposta pedagógica, o trabalho e a forma de atuação do professor. A própria individualidade de cada aluno, a forma que cada pessoa tem de lidar com o conhecimento, com o outro, os costumes que tem em casa. (Professora Alessandra/ Escola A).

Tendo em vista a reflexão sobre os relatos das professoras em relação aos *Aspectos Negativos* das avaliações externas da educação construímos o Quadro 3, buscando sintetizar as colocações feitas pelas docentes.

Quadro 3 – Aspectos Negativos das Avaliações externas segundo a visão das professoras

Crítica quanto ao treinamento	Crítica por não considerar a individualidade dos alunos	Crítica à metodologia das avaliações
Professora Fernanda	Professora Alessandra	Professora Oxumaré
Professora Paula	Professora Bruna	Professora Solange
Professora Bruna	Professora Paula	Professora Diva
	Professora Diva	

Fonte: Dados das entrevistas realizadas pela pesquisadora em 2014 (BLENGINI, 2015).

Notamos, portanto, que a professora Fernanda, faz crítica quanto ao treinamento realizado nas instituições visando o bom desempenho nas avaliações externas. Entretanto, a professora Alessandra acredita que a negatividade das avaliações externas está em não considerar o processo individual de aquisição do conhecimento de cada aluno. Já as professoras Paula e Bruna criticam tanto a questão do treinamento, quanto a não consideração das individualidades na aprendizagem nos resultados das provas. A professora Diva critica as avaliações por não considerar a individualidade dos alunos, mas também pela metodologia adotada. E as educadoras Oxumaré e Solange demonstram que sua crítica está somente na metodologia adotada pelas avaliações externas da educação.

É preciso lembrar ainda que essas duas últimas professoras mencionadas, juntamente com a professora Carla destacaram também aspectos *Positivos* das avaliações como: igualdade

entre os alunos; possibilitar a informações sobre outras instituições; e proporcionar subsídios através dos conteúdos para o trabalho do professor.

Observamos, portanto, uma possível “cooptação” desses professores (Carla, Solange e Oxumaré) pela concepção neoliberal difundida pelas políticas públicas educacionais. De acordo com Voss e Garcia (2014) isso significa que:

A constante recolha e publicação de dados relativos aos desempenhos escolares e do alunado constituem práticas utilitaristas que favorecem as relações de mercado. Essas práticas também afetam o profissionalismo docente, pois os professores são convocados a maximizar os desempenhos dos alunos. Fazer um bom trabalho, demonstrar competência profissional passa a significar para o professor garantir a excelência dos resultados, podendo, inclusive, receber recompensas em seus salários (VOSS; GARCIA, 2014, p. 399).

Com isso, segundo Voss e Garcia (2014) os docentes acabam imersos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos e inconciliáveis imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os professores são encorajados a refletir sobre a sua produtividade profissional movida pelos indicadores resultantes do desempenho das avaliações externas dos seus alunos e da escola onde lecionam.

As educadoras Bruna e Diva destacam algumas características da *Avaliação desejada*. A professora Bruna evidencia que a avaliação deveria ser processual e cotidiana, com devolutivas aos professores para que eles pudessem trabalhar as dificuldades de cada aluno. Já para a professora Diva a avaliação, deveria estar embasada na proposta de cada escola e ser menos densa para os alunos.

Eu acredito em uma avaliação processual, que a gente tenha mais de um instrumento de avaliação e que tenha outros olhares sobre o aluno, com observação diária e de acordo com os nossos registros. [...] A secretaria da educação, na gestão passada, ela fazia uma avaliação e dava um retorno aos professores das necessidades a serem trabalhadas e depois vinha com outra avaliação. Tinha todo um acompanhamento mais próximo e dava essa devolutiva num tempo que nós pudéssemos trabalhar as dificuldades encontradas, e isso não é dado pelas avaliações externas. (Professora Bruna/ Escola A).

Eu acho que devíamos fazer uma avaliação de acordo com a proposta da escola e não ser uma coisa tão maçante para a criança. (Professora Diva/ Escola B).

Portanto, as duas professoras demonstram compreender que a avaliação deva ser formativa, emancipatória e qualitativa, características contrárias a concepção em que são pautadas as avaliações em larga escala, que possuem como intenção medir, classificar e regular.

Segundo Chueiri (2008) a prática de avaliar faz parte de todos os domínios da atividade humana, julgar, avaliar e comparar estão presentes no nosso cotidiano, através da reflexão informal que orienta as decisões do nosso dia-a-dia e também por meio da reflexão organizada

que auxilia as tomadas de decisões. No contexto escolar a avaliação aparece como prática formalmente organizada e sistematizada que se realiza segundo os seus objetivos implícitos e explícitos, os quais refletem valores e normas sociais, ou seja, as práticas avaliativas podem servir segundo a autora à manutenção ou à transformação social.

A avaliação destinada a transformação social é vista como processual e emancipatória, não visando apenas os resultados em momentos isolados, mas permeando todo o trabalho pedagógico no início, no meio e no fim.

De acordo com Chueiri (2008, p.51) ainda,

Essa ideia de que avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade nos faz compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve.

Dessa maneira, compreendemos que as características destacadas pelas professoras Bruna e Diva sobre a *Avaliação desejada*, demonstra coerência com os elementos da visão de qualidade da educação crítica libertadora e libertária das duas educadoras, que seria, portanto, o suporte político e epistemológico referindo por Chueiri (2008) que possibilita um embasamento para as professoras entenderem de maneira crítica as provas aplicadas pelos governos estaduais e federal.

De forma mais específica, as professoras expressaram como percebem a avaliação externa na instituição em que lecionam (subcategoria *A Avaliação Externa na Instituição Pesquisada*). Segundo a professora Bruna, o corpo docente e a coordenação pedagógica da instituição estão atentos aos resultados que os alunos vão apresentar nas avaliações e para isso aceitam projetos externos, oriundos das universidades e oferecem reforço escolar aos alunos com dificuldades de aprendizado.

Eu percebo que na escola, de uma maneira geral, os professores são muito preocupados com os resultados que os alunos vão apresentar nas avaliações, dessa forma a escola já segue algumas linhas de ação. A escola é aberta a alguns projetos externos, que vão favorecer a aprendizagem dos alunos como a Liga da Leitura [...], onde os professores selecionam os alunos que eles acham que vão ser beneficiados. O reforço no período contrário da aula também é oferecido aos alunos e a gente tem muitos incentivos para estratégias dentro do ano/ciclo. (Professora Bruna/ Escola A).

Assim como já mencionamos, acreditamos que as políticas públicas educacionais de cunho neoliberal, utilizam-se das avaliações externas e do discurso da busca da qualidade da educação para cooptar os profissionais da educação (professores, coordenadores e diretores) os responsabilizando pelos sucessos e fracassos alcançados nos testes padronizados. Várias são as formas de convencimento utilizadas, por exemplo, como a intenção das avaliações é

medir a qualidade de forma quantitativa, os resultados numéricos são ranqueados e as escolas taxadas como boas ou ruins, ou ainda, a oferta do bônus salarial aos professores atuantes nas instituições com os melhores índices, fator que somado aos baixos salários recebidos pelos profissionais da educação, acaba por se transformar em um incentivo para que os professores alterem suas práticas, visando atender às exigências das avaliações em larga escala.

Voss e Garcia (2014, p.399), destacam sobre essa “cooptação” dos profissionais da educação:

As políticas de avaliação pautadas em tecnologias gerencialistas e performativas fabricam formas de controle do trabalho escolar e docente, na medida em que servem como medidas de produtividade das ações dos sujeitos pedagógicos frente ao desafio de alcançar a qualidade da educação traduzida na maximização dos resultados do ensino. Nela, o julgamento, a prestação de contas e a competição são cruciais para a qualidade dos serviços educacionais. Sendo assim, há uma luta por visibilidade, fundada no discurso da transparência e em tecnologias performativas de regulação social, visando à reforma dos sentidos e das identidades profissionais. Um fluxo de demandas, expectativas e indicadores que tornam os sujeitos continuamente responsáveis e auto responsáveis pelos fracassos ou êxitos alcançados.

A professora Carla relata que a instituição acredita na importância de se manter o bom resultado nas avaliações externas, mas não cobra dos professores que eles façam “treino” para a realização da prova, pois os educadores devem seguir o planejamento mensal, não interrompendo a rotina para se dedicar às avaliações em larga escala.

Eu acompanhei o planejamento do início desse ano, em que a diretora falou disso, falou das metas para esse ano, que precisamos manter a nota de 2011, foi essa a repercussão que observei. Foi mais no sentido não de cobrança, mas de meta de continuar com o índice. [...] Estou aqui faz pouco tempo e a primeira Prova Brasil será esta semana e ninguém deu simulado e ninguém fez pressão para a Prova Brasil. Não paramos a rotina para fazer essa avaliação, temos um planejamento mensal para ser cumprido. Portanto, não paramos nossa rotina. (Professora Carla/ Escola A).

Percebemos, portanto, segundo o relato da professora, que a diretora não incentiva de maneira explícita a adaptação da prática pedagógica cotidiana aos modelos de avaliação externas, porém há na Escola A, uma cobrança para que os bons resultados apresentados na Prova Brasil no ano de 2011, sejam mantidos nas próximas avaliações. Entendemos, assim, que os profissionais atuantes nessa instituição educacional demonstram preocupação em manter a sua posição no ranking das instituições qualificadas como de qualidade, mas não podemos esquecer que a perspectiva dessa qualidade tem concepção neoliberal.

Ao encontro dessa resposta está também o relato da professora Alessandra, pois ela destaca que na Escola A não há treinamento para as provas realizadas pelo governo federal e que há uma reflexão da instituição a respeito dessa forma de atuar, ressalta também que no ano

após 2011 a nota da escola caiu e foram questionados pela Secretária da Educação quais seriam as ações que teriam para voltar a ter um bom desempenho.

[...] aqui nós não fazemos treinamento para as avaliações, a uma grande discussão na escola a respeito, já que nas avaliações seguintes o rendimento da escola caiu. Nos dados de 2011 a escola foi muito bem e nos anos seguintes a escola caiu e fomos muito criticados e cobrados do que faríamos a respeito. E foi nesse momento que a Secretária da Educação apareceu para cobrar, o porquê de a escola ter caído e o que faríamos, pois isso não podia acontecer. Teríamos que fazer algo para mudar e retomar. (Professora Alessandra/ Escola A).

Notamos por meio da fala da professora Carla, como mencionamos anteriormente, que a diretora da instituição pesquisada demonstrou preocupação quanto à manutenção da boa média alcançada na Prova Brasil no ano de 2011, porém assim como relatou essa educadora e observamos também na fala da professora Alessandra, não houve um incentivo para que os docentes da instituição realizassem uma adaptação de seu trabalho visando o treino dos alunos para a realização das provas seguintes.

Não podemos afirmar com toda certeza, já que outros fatores também influenciam no resultado alcançado das notas (como, por exemplo, o corpo docente que pode ter mudado), mas uma hipótese a se considerar é que devido a esse não treinamento a escola apresentou uma queda no rendimento na avaliação seguinte. Além disso, a instituição foi cobrada, segundo relato da professora Alessandra, pela secretária da educação do município. Entendemos que a prática da cobrança e preocupação por parte das secretarias de educação acontece com a intenção de melhorar o desempenho das escolas da rede na realização das avaliações externas por meio do alinhamento entre o que é ensinado e o que é avaliado.

Em relação a *Devolutiva dos Resultados à Instituição*, três das quatro educadoras da Escola A (professoras Carla, Bruna e Paula) que participaram das entrevistas relataram não saber do bom desempenho da instituição pesquisada na Prova Brasil do ano de 2011. As professoras Bruna e Carla relataram não saber do resultado, pois não lecionavam na unidade escolar pesquisada no ano de 2011.

Eu não sabia do resultado da escola. Estou começando a lecionar aqui este ano, mas acho também que foi uma falha, a gente também não teve informação sobre os dados do IDEB, e eu acho que isso é importante porque nos proporciona um norte para a gente seguir, as prioridades a serem trabalhadas. Isso nós não tivemos informação, ainda. (Professora Bruna/ Escola A).

Não, em 2011 eu estava em outra unidade e não fiquei sabendo do resultado da Prova Brasil. (Professora Carla/ Escola A).

Já a professora Paula, acredita que não ficou sabendo porque geralmente essas informações são passadas no HTPC, e ela não participa das reuniões pedagógicas coletivas pois faz graduação no mesmo horário em que elas acontecem.

Não, não fiquei sabendo. Eu não sei se é porque eu não faço o HTPC³⁰, por eu estudar a noite eu sou dispensada. Porque o tipo de formação que eu faço [na graduação] é mais detalhado do que a de um HTPC. Não sei se foi falado isso no HTPC ou não, mas sempre me passam o que foi falado e até agora ninguém comentou comigo. (Professora Paula/ Escola A).

Na Escola A apenas a professora Alessandra destacou que a direção da escola acompanhou os dados do INEP relativos à Prova Brasil (2011) e ao ter conhecimento do resultado, o mesmo foi apresentado à escola, divulgando-o para os professores. Essa educadora destaca mais uma vez o papel da secretaria da educação no que se refere a pressão e ao controle das escolas da rede quando a instituição não apresenta uma média boa ou seja a responsabilizando pelo fracasso, mas segunda ela essa mesma responsabilização não acontece no “sucesso”, ou seja, quando a escola apresenta uma boa média em relação ao município do qual ela faz parte, não há *elogio*.

A diretora falou para todo mundo e as professoras que aplicaram a prova ficaram contentes, pois a escola tinha ido muito bem tinha sido uma das melhores notas. Ficamos sabendo pela própria escola, a diretora que fez o comunicado, ela estava acompanhando pela internet e quando saiu o resultado ela passou para a gente e deu parabéns aos professores. Esse elogio ficou apenas na direção da escola, não houve elogio por parte da Secretária de Educação da cidade. Tivemos apenas reconhecimento entre os colegas, no sentido de acharmos que fizemos um bom trabalho, sentindo, portanto uma realização, mas foi apenas isso. Eu não sei se foi divulgado para os pais. Eu não me lembro agora. Mas eu acho que seria importante ter sido divulgado para os pais, a secretária ter feito alguma... Vir aqui na escola e falar, vocês estão de parabéns, continuem assim, uma palavra que fosse. (Professora Alessandra/ Escola A).

Na Escola B, três professoras (Solange, Oxumaré e Diva) relataram que foram informadas pela a direção da escola do bom desempenho na Prova Brasil no ano de 2011 em relação à média do município. A professora Oxumaré ressaltou ainda que, além de serem informados sobre o bom desempenho, também foi explicitado quais pontos a escola precisava melhorar. E uma professora (Fernanda) não ficou sabendo porque não atuava na escola naquele ano.

Sim, fomos informados pela direção. (Professora Solange/ Escola B).

³⁰ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

Sim, nós ficamos sabendo pela direção, que apresentou os resultados e alguns pontos que precisavam ser melhorados, pois temos um índice a ser alcançado. (Professora Oxumaré/ Escola B).

Eu fiquei sabendo do resultado da prova pela direção da escola e eu acredito que foi falado aos pais, pois o resultado foi divulgado na mídia. (Professora Diva/ Escola B).

Não sei porque eu não estava atuando aqui. (Professora Fernanda/ Escola B).

Tendo em vista as considerações feitas sobre a avaliação externa com base nos relatos das professoras das instituições pesquisadas, Escola A e Escola B, evidenciou-se que não houve nenhum relato que fizesse uma defesa total das avaliações, porém também não se constatou a negação completa, por princípio, dos processos avaliativos.

Com isso, concluímos, destacando as implicações da percepção das docentes sobre as avaliações externas da educação para o trabalho docente nas instituições pesquisadas, sendo elas, principalmente: o controle e a supervisão sobre suas atividades, visando à busca por melhores resultados por parte dos diretores da instituição e a cobrança em torno das avaliações pela secretaria municipal de educação. De maneira implícita também relatamos a cooptação dos professores, realizada pelas políticas públicas educacionais de caráter neoliberal, que por meio do discurso da qualidade, seduzem as professoras com a intenção de atender aos seus propósitos e com isso as professoras estudadas se veem responsáveis por alterar a sua prática, visando incorporar no cumprimento do currículo as exigências em torno dos testes padronizados realizados em larga escala pelos governos federal e estadual.

Ressaltamos que essas implicações dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Sobre esse aspecto Cunha (2006, p.18) nos lembra que:

Incentivar o processo de inovação é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma. As formas de avaliação externa, no contexto das políticas avaliativas da educação brasileira nos anos noventa, se constituíram um fator de retração da inovação, pois, em seus princípios, defenderam e implementaram um modelo único de qualidade sem, ao menos discuti-lo na sua condição e contexto.

O relato da autora nos faz refletir sobre a implementação dos exames em larga escala como principal instrumento avaliativo por parte do Estado e as políticas públicas educacionais, que optaram por “[...] uma visão única, com padrões universais, capazes de uma comparabilidade competitiva que, por sua natureza, excluem formas alternativas de compreensão do conhecimento e de sua produção” (CUNHA, 2006, p.18), como as inovações pedagógicas que

podem contribuir para uma educação de qualidade na perspectiva crítico-dialética, como refletimos anteriormente.

Apresentamos a seguir os resultados da pesquisa referentes aos desdobramentos da formação e das concepções pedagógicas das professoras para o trabalho docente.

4.3 Desdobramentos da formação e das concepções pedagógicas das professoras para o trabalho docente

Os dados da pesquisa, apresentados a seguir também foram organizados a partir de categorias identificadas na análise de conteúdo. São elas: Dificuldades do trabalho docente, Contribuições da formação na prática pedagógica e a Concepção pedagógica do professor.

4.3.1 Dificuldades do trabalho docente

Na categoria de análise *Dificuldades do trabalho docente*, identificamos oito subcategorias: Prática Pedagógica; Aspectos Físicos e Materiais das Instituições; Condições de Trabalho; Desunião da Classe Docente; Falta de apoio familiar dos alunos; Indisciplina dos alunos; e Desvalorização da Educação e do Trabalho do Professor. Podemos observar que as dificuldades do trabalho docentes são várias e se localizam em diferentes aspectos referentes tanto à dimensão interna da profissão quanto a aspectos políticos e sociais mais amplos.

Segundo Lourencetti (2013) para compreendermos o professor e o seu trabalho na atualidade, se faz necessário considerarmos o contexto social e político do qual eles fazem parte. A autora destaca a importância das mudanças ocorridas em um passado recente na sociedade brasileira para o professor, para seu trabalho e para a escola.

A primeira das mudanças diz respeito à perda do monopólio da transmissão do conhecimento dos professores frente às redes de informações internacionalizadas. Outra alteração em relação ao clássico professor do passado refere-se ao fato de que, atualmente, no Brasil, a grande maioria dos docentes é proveniente das camadas economicamente menos favorecidas. A autora também destaca os sentimentos de frustração física e emocional presentes no trabalho do professor, tendo como causa as condições de trabalho impostas aos professores, com grande sobrecarga de trabalho, que podem ser considerados fatores que contribuem para o processo de intensificação do trabalho docente.

Essa intensificação do trabalho do professor estaria ligada a uma elevação sobre o controle de ensinar e um declínio de sua autonomia quanto as decisões pedagógicas. Somadas a essas características Lourencetti (2013) também destaca a adoção pelo modelo neoliberal, que o governo do Brasil implementou através da adoção de reformas, que repercutiram diretamente no campo educacional. Essas reformas teriam como intenção tirar a educação brasileira da crise e interferiram diretamente no trabalho do professor, com a sua flexibilização e precarização, características presentes na atualidade nos processos de trabalho docente.

Além das discussões apresentadas por Lourencetti (2013) a respeito dos desafios e dificuldades enfrentadas pelos professores, acrescentaremos na reflexão também as *Dificuldades do trabalho docente* na visão das professoras entrevistadas.

Para a professora Carla a dificuldade no trabalho docente se encontra na *prática pedagógica* cotidiana, principalmente, nos diferentes níveis de aprendizado dos alunos de uma mesma turma e a adequação da sua atuação docente para atendê-los. Na mesma direção dessa resposta encontramos as considerações feitas pela professora Alessandra, que também acredita que a diversidade de níveis de aprendizado é uma grande dificuldade para o professor, além da adequação da prática pedagógica voltada para a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Temos muita rotatividade, a sala está em um nível e de repente entra outro aluno. Eu tenho três alunos que estão pré-silábicos e quinze alfabéticos em textos. Então fica essa discrepância, eu tenho que me desdobrar. De um lado eu tenho que ficar dando produção de texto e do outro lado tenho que ficar pensando na alfabetização, buscando sempre adaptar para que todos os alunos consigam acompanhar. Pois não adianta eles ficarem sentados assistindo os outros e não produzirem. (Professora Carla).

Também temos a questão da inclusão social, todos os anos recebemos alunos com necessidades especiais na sala, porém não temos uma professora de apoio ou uma ajudante. E mesmo sem ter pessoas com necessidades especiais, eu acredito que para o primeiro ano, que será o momento dos alunos aprenderem a ler e a escrever, é necessária ajuda [...]. Existe uma grande diversidade de níveis de aprendizado e isso é um grande desafio. Nunca será homogêneo, pois cada um está em um nível e você está sozinha em um primeiro ano que todos os grupos precisam da sua intervenção. E quando você está sozinha [professora] é difícil fazer todos os alunos renderem, são necessárias estratégias [...] Quando você tem alguém para ajudar é possível realizar outro tipo de trabalho. O desafio é conseguir dar esse suporte ao professor, pois não adianta falar que o professor não está preparado, pois temos professores muito bem preparados, professores que gostam de dar aula, se importam com o seu trabalho e vão buscar coisas novas. (Professora Alessandra/ Escola A).

Comprendemos que a aprendizagem é um processo e que ela não acontece de forma homogênea entre as crianças, seja pelas dificuldades individuais ou devido as condições sociais, econômicas, culturais e histórias nas quais elas estão inseridas, ou seja, entendemos que “A

aquisição dos bens culturais não está dada da mesma forma a todos os homens” (MARSIGLIA, 2011, p. 33).

Porém, o trabalho do professor é buscar aproximar todos os alunos do saber sistematizado, ou do “saber escolar”, definido por Saviani (2008a, p.18) como “[...] o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado”.

Segundo Marsiglia (2011) ao considerar a aprendizagem com base em Vigotski (2006), a criança, ao entrar na escola, já possui uma série de aprendizagens que são denominadas “pré-história da aprendizagem”, porém essa aprendizagem não garante a continuidade entre ela e os saberes escolares. Com base na autora compreendemos que o professor é aquele que faz a mediação do aluno com o mundo de forma intencional, “[...] procurando as máximas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo” (MARSIGLIA, 2011, p.36).

Mas essa tarefa não é fácil quando encontramos uma *grande diversidade de níveis de aprendizado*, assim como relatam a professora Alessandra e a professora Carla. É nesse sentido que consideramos as práticas inovadoras que almejam uma qualidade educacional crítico-dialética, como uma possibilidade auxiliar na superação das dificuldades encontradas na prática pedagógica.

Nas respostas das professoras Carla, Bruna, Alessandra, Fernanda e Oxumaré evidenciou-se também que a dificuldade do trabalho docente está voltada para a falta de *Recursos físicos e materiais* da escola, impedindo, com isso, a atuação e a realização de uma educação de melhor qualidade. De acordo com Dourado e Oliveira (2009) para que alcancemos uma efetiva qualidade da educação, são necessários fatos intra e extraescolares. Entre os fatores intraescolares os autores destacam que é necessário um ambiente favorável ao aprendizado e apropriado às atividades de ensino e aprendizagem, a presença de equipamentos para uso nas atividades escolares, acervo de livros em quantidade suficientes e qualidade para atender estudantes e professores, laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, e etc., sempre em boas condições de utilização, recursos pedagógicos e tecnológicos que auxiliem no processo de aprendizagem.

Compreendemos, porém, que somente a presença de recursos físicos e materiais não são suficientes para o alcance de uma educação de qualidade, porém eles são elementos importantes no processo educativo e se caracterizam como sendo uma dificuldade no desenvolvimento do trabalho do professor.

A professora Bruna destaca a escassez de parcerias com outros setores da saúde, fonoaudiologia, psicólogos e educadores especiais, principalmente se considerarmos a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Falta de recursos materiais e profissionais, [...]. Para nós conseguirmos dar conta das necessidades dos alunos, muitas vezes nós precisamos de parcerias com outros setores, no caso, municipais. Parcerias com a saúde, com outros profissionais que nós não temos hoje. Que são escassos. Profissionais como fonoaudiólogos, psicólogos, educadores especiais. Nós não temos estes profissionais e isso acaba trazendo um prejuízo muito grande na prática (Professora Bruna/ Escola A).

Buscando compreender o relato da professora Bruna, ressaltamos mais uma vez o contexto no qual as políticas públicas educacionais estão inseridas, possuindo, portanto, grande influência dos princípios econômicos neoliberais, que disseminam a ideia de que há recursos na educação, porém eles não são bem administrados, também ressalta que não há ausência de profissionais na educação, mas há falhas nas formações e capacitação desses profissionais (GENTILI, 1998). Portanto, nos parece claro que a ausência relatada pela professora Bruna de profissionais como *fonoaudiólogos, psicólogos e educadores especiais* na escola, não seja vista como uma preocupação por parte das políticas educacionais vigentes. Pois ao não permitir a contratação de outros profissionais na educação, intensificam o trabalho docente e promovem o sentimento de desprofissionalização, já que o papel do professor se amplia e torna-se precarizado (LOURENCETTI, 2006; 2013; OLIVEIRA, 2004)³¹.

Em relação a falta de recursos físicos e materiais a educadora Carla destaca a limitação das salas de aula em relação à realização de um trabalho diferenciado, para ela as salas dificultam o trabalho docente voltado para a qualidade e que o espaço adequado seria aquele que possibilitasse várias atividades diversificadas.

Falta de estrutura, falta de recursos. A sala ideal seria aquela em que eles tivessem várias atividades diversificadas, que não ficassem aqui cinco horas enfileirados olhando para a lousa. A gente tenta fazer o que consegue na sala de aula, mas o espaço da escola é muito limitado (Professora Carla/ Escola A).

Observando o seu relato destacamos que a falta de espaços adequados é além de uma dificuldade no trabalho do professor, também se caracteriza como um empecilho para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Sobre isso Carbonell (2002, p.88) afirma que:

³¹ Acreditamos que o aspecto relacionado a falta de profissionais da área da saúde auxiliando os professores no trabalho docente se tornam um desafio se considerarmos que a instituição em que atua a professora Bruna é considerada referência no atendimento de crianças com necessidades especiais.

São necessários espaços físicos, simbólicos, mentais e afetivos, diversificados e estimulantes, para facilitar o encontro coletivo e a solidão, o trabalho individual e em equipe. Edifícios esteticamente mais agradáveis e educativamente mais funcionais pensados para os objetivos inovadores de uma escola do século XXI e adaptados a cada contexto; espaços grandes e abertos, mas também cantos, muitos cantos; pátios que não sejam totalmente ocupados pelos campos esportivos e brincadeiras das crianças, mas onde existam outros espaços menos planos e desnudos abertos à intimidade, à exploração e à fantasia.

As professoras Alessandra e Fernanda também destacam dificuldades do trabalho docente relacionadas à *falta de recursos materiais e físicos*. As duas professoras falam da falta de estrutura material, mas mencionam ainda a quantidade de alunos por turma. E a docente Fernanda ressalta a organização hierárquica dos agentes escolares, compreendendo que eles também dificultam o trabalho docente.

[...] eu acredito que a maior dificuldade nossa [professores] é a parte física da escola, os recursos materiais, a quantidade de alunos por sala de aula. Acredito que tudo isso interfira no trabalho do professor. Portanto, o que falta é uma estrutura melhor para que os professores possam desenvolver melhor o seu trabalho. (Professora Alessandra/ Escola A).

[...] eu também acho que um grande desafio são as condições materiais e físicas precárias, o número de alunos por sala, mesmo a organização hierárquica da escola. (Professora Fernanda/ Escola B).

Segundo Oliveira (2004) é possível identificar nas reformas educacionais, iniciadas principalmente nos anos de 1990 no Brasil, uma nova regulação das políticas educacionais, observadas a partir de fatores como a centralidade atribuída à administração escolar.

O resultado dessa nova regulação reflete diretamente na composição, na estrutura e gestão das redes públicas educacionais. Pois ela traz medidas que mudam a configuração das redes nos seus diferentes aspectos físicos e organizacionais. Nestes aspectos alguns conceitos estão sendo acentuados e trazidos das teorias administrativas para o campo pedagógico, como por exemplo, produtividade, eficácia, excelência e eficiência.

Buscando entender o modelo organizacional e administrativo que é imposto à educação pública, não podemos deixar de pensar nas relações existentes dentro dessas instituições e as suas influências mediante este modelo, ou seja, ver a escola como *locus* de reprodução, mas também como *locus* de produção de políticas, orientações e regras. O que se quer defender com essas considerações está no fato de se ver os “modelos organizacionais”, não apenas como conceitos de estrutura formal, mas também como produções resultantes da ação política administrativa de cada instituição (TEIXEIRA, 2002).

Observamos que a estrutura da escola é algo mais amplo do que um aspecto apenas administrativo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mais ainda,

todas que derivam de sua existência enquanto grupo social. Dessa forma, a escola tem que ser vista como possuidora de um dinamismo que vai além da ordenação intencional, considerando as formas de conduta dos sujeitos e os grupos que compõe a escola (PARO, 2008).

Com essas considerações em vista, ressaltamos que o trabalho dos professores atuantes nas escolas das redes públicas também sofre alterações devido às novas regulamentações das políticas educacionais quanto à centralidade atribuída à administração escolar e as relações hierárquicas deslocadas das instituições burocráticas para o campo educacional.

Evidenciamos também na fala da professora Oxumaré a dificuldade na falta de recursos em relação a utilização de atividades xerocadas e a compra de livros para o uso do professor.

Desafio é um pouco de tudo, pois se nós precisarmos de atividades xerocadas, não é sempre que temos disponível, pois a prefeitura não subsidia tudo e, às vezes, nós que pagamos e dessa forma influencia também a questão salarial. Mesmo livros para utilizarmos, eles não custam barato, com isso se quisermos algo diferente nós que temos que comprar (Professora Oxumaré/ Escola B).

A fala da professora Oxumaré nos remete às reflexões de Gentili (1998) a respeito de como é tratada a questão da falta de recursos pela perspectiva neoliberal que influencia as políticas públicas educacionais na sociedade atual. De acordo com o autor, do ponto de vista neoliberal acredita-se que a crise educacional não se relacione com a necessidade de aumento de investimentos na área da educação, mas sim a um problema administrativo, e a solução estaria em melhorar a destinação dos recursos.

Dessa maneira, é relevante destacar que as propostas neoliberais combinam duas lógicas, a descentralização e a centralização, que são aparentemente contraditórias: a) a centralização do controle pedagógico (em nível de avaliação do sistema, currículo e de formação dos professores, como já discutimos por meio dos relatos das professoras entrevistadas) e b) a descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema, transferindo a responsabilidade das instituições escolares da jurisdição federal, para a estadual e desta, para a esfera municipal.

O resultado que se tem no cotidiano das instituições escolares é o relatado pela professora Oxumaré, *se nós precisarmos de atividades xerocadas, não é sempre que temos disponível, pois a prefeitura não subsidia tudo*, isto é, a falta de recursos é tão grande, que chegam a interferir em materiais simples utilizados no dia-a-dia pelos professores. E se há falta de materiais simples, desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas, que precisam de diferentes materiais pedagógicos e espaços físicos se torna um grande desafio.

Segundo a professora Bruna, a *condição salarial* não é uma dificuldade para o trabalho decente. Ela destaca que o trabalho deveria ser melhor remunerado, tendo em vista a importância social que ele possui, porém isso não deve interferir na atuação docente, uma vez que ao aceitar o trabalho de professor existe uma concordância com as suas condições de trabalho.

Pessoalmente eu não vejo como um desafio [condição salarial]. Eu acho que independente de quanto nós ganhamos, nós temos um contrato e temos que cumprir com este contrato. Nós assinamos um termo de responsabilidade com os alunos e nós sabíamos quanto íamos ganhar por isso. Na minha opinião, se a gente está buscando um salário melhor é merecido, porque a nossa profissão tem uma responsabilidade social muito grande, mas eu acho que no dia-a-dia isso não pode interferir na qualidade da nossa profissão. Acho que se a gente ficar preocupado só com o salário a gente para de trabalhar, se a preocupação for só com o financeiro a gente vai procurar outra carreira. (Professora Bruna/ Escola A).

Compreendemos que a fala da professora demonstra sua postura engajada com a responsabilidade social que envolve a profissão docente, sendo portanto, importante no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Porém, o discurso de realizar um bom trabalho independente do reconhecimento financeiro, deve ser visto com cautela, pois ele vem sendo utilizado pela perspectiva neoliberal para justificar os baixos salários dos professores das redes públicas.

As respostas das professoras Diva e Fernanda demonstram que a questão salarial é uma dificuldade para o trabalho do professor. A educadora Diva acredita que a profissão docente, assim como outras profissões não tem o retorno financeiro adequado à responsabilidade e importância social que possui. Mas assim como a professora Bruna, ela acredita que ao fazer a escolha pela profissão devemos atuar com comprometimento.

Eu acho que não é apenas na educação, mas em outras profissões também, eu acredito que o retorno não é viável, financeiramente e no reconhecimento da importância social. Mas eu acredito que isso peca, só que os profissionais precisam saber o que estão fazendo e se você escolheu a profissão, você deve atuar da melhor maneira. Não estou dizendo para fazer nada só por amor, mas devemos estar buscando outros meios de melhorar. Eu acredito que o principal desafio é o reconhecimento financeiro. (Professora Diva/ Escola B).

Eu acredito que a questão salarial é um grande desafio. (Professora Fernanda/ Escola B)

Notamos que tanto a professora Diva como a professora Fernanda, destacam que a questão salarial, ou seja, a baixa remuneração recebida pelos professores, é um grande desafio. Mas a professora Diva ressalta que um melhor salário é merecido tendo em vista a responsabilidade social que recai sobre o trabalho docente, mas enfatiza que ao escolher a profissão docente *you must act in the best way*. Sobre a dificuldade dos professores

frente a baixa remuneração, Moreira, Jesus e Pinheiro (2013, p.4) ao realizarem uma pesquisa que possuía como intenção investigar a motivação dos professores em relação à carreira docente, evidenciam que:

A questão salarial também é apontada como um fator de desmotivação profissional; muitos docentes são unânimes em ressaltar sua insatisfação e descontentamento. Fator determinante para a desmotivação docente, a remuneração é entendida como algo que necessita ser debatido e redimensionado a fim de atender as prerrogativas daqueles que trabalham como norteadores do conhecimento.

Portanto, ressaltamos que a baixa remuneração recebida pelos docentes é uma questão que merece ser debatida e repensada. Ao almejarmos uma efetiva qualidade educacional na concepção crítico-dialética, a questão de valorização dos profissionais da educação se transforma em aspecto central.

Para a professora Paula a dificuldade no trabalho do professor está na *desunião da classe docente*, a falta de apoio entre os colegas de profissão para a atuação pedagógica em prol de todos os alunos da escola.

Eu acho que o principal desafio é a desunião da classe. Eles não param para pensar que nós pertencemos hoje a uma escola democratizada, que o aluno deles é meu também e então, se ele não está bem e eu puder fazer alguma coisa por ele, eu tenho e devo fazer. A escola é uma só e nós temos que ser uma equipe para atender a todos, e isso não tem. (Professora Paula/ Escola A).

A questão do individualismo no trabalho docente é refletida por Carbonell (2002, p.35) que associa por metáfora muitas salas de aula como se fossem “caixas de ovo ou castelos e que constitui a versão mais negativa do isolamento”. Isso significa assim como relatou a professora Paula, que muitas vezes não existe a preocupação com as dificuldades e os desafios encontrados por outros professores, atuantes na mesma instituição ou em outras, pensando *que o aluno deles é meu também*, no sentido de que a qualidade efetiva da educação só será alcançada se ela se estender a toda rede escolar. A fala da professora Paula também se refere à necessidade de união da classe docente, reivindicando melhorias para seu trabalho e para a educação, no sentido político.

As professoras Alessandra, Solange e Oxumaré ressaltam *a falta de apoio familiar* na vida escolar dos alunos, desmotivando-os e a cobrança do governo por melhorias na educação, como um aspecto que dificulta o trabalho docente na realização de uma educação de qualidade. A professora Alessandra vai além e afirma que o processo de ensino-aprendizagem não pode ser responsabilidade única do professor. E para a professora Solange a dificuldade maior é

manter o tripé: escola, aluno e família sempre ativo, principalmente considerando que alguns pais são analfabetos e por isso não conseguem orientar seus filhos na vida escolar.

[...] a escola na educação não é sozinha, somos uma ponta. As outras pontas seriam o governo e a família. Porém a família eu já não sei onde está mais neste papel, pois ela se perdeu, saindo de cena e não conseguimos trazer a família para a vida escolar do aluno. Um grande problema também é esse, pois a escola para ter qualidade, a família precisa estar participando e cobrando da escola, ou se for um problema de sala de aula cobrar o professor. Mas também cobrar de seus governantes das políticas públicas que eles estão fazendo, cobrando os materiais e os recursos. Pois sozinhos não conseguimos fazer a educação. (Professora Alessandra/ Escola A).

Há uma falta de apoio e de cuidado dos pais com os seus filhos. Muitos pais não se interessam pela vida escolar dos seus filhos e com isso as crianças acabam ficando desmotivadas. É uma questão cultural e tem peso significativo. Muitos pais são analfabetos e não conseguem orientar seus filhos na vida escolar devido à precariedade de sua aprendizagem. Busco trabalhar de uma maneira que facilite isso para os pais. Mas para isso é necessário que no mínimo saibam ler ou encontrem alguém disposto a ajudar. O maior desafio está em manter ativo o tripé: família, aluno e escola. O sucesso da aprendizagem acontece quando família e escola caminham juntas. Os países desenvolvidos são exemplo disso e dentro da sala de aula isto é comprovado diariamente. (Professora Solange/ Escola B).

Também temos a falta de participação da família, pois geralmente os alunos que são mais indisciplinados, são filhos de pais que não estão presentes na escola. (Professora Oxumaré/ Escola B).

A questão da falta de apoio familiar ressaltada pelas professoras Alessandra, Solange e Oxumaré é importante ser refletida levando em consideração: a falta de tempo dos familiares, preocupados com o sustento da família e a descrença na educação como equalizador social.

O primeiro aspecto relaciona-se com o fato das instituições atenderem alunos oriundos das classes menos favorecidas e, portanto, provenientes de família de trabalhadores assalariados, que estão imersos no sistema capitalista da sociedade atual, trabalhando muitas horas na semana para o sustento familiar e dessa maneira, não possuem tempo disponível destinado à educação dos filhos. Somado a esse aspecto está a descrença na educação como equalizador social e por isso muitos familiares não compreendem o papel da educação na vida das crianças e reproduzem o comportamento dos seus pais e familiares de desvalorização da educação.

É nesse sentido, que reforçamos a contribuição da qualidade da educação na perspectiva crítico-dialética, pois, por meio dela é possível auxiliar os alunos na compreensão da educação não como transformadora de dominados em dominadores, mas como um subsídio para se pensar as possibilidades de transformação social e dessa forma, criar gerações que compreendam o papel da educação na sociedade e a valorizem.

Juntamente com a falta da família na vida escolar dos alunos e como consequência dela, a professora Oxumaré evidencia que uma das dificuldades no trabalho docente também diz respeito à *indisciplina dos alunos*, principalmente considerando os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Outra coisa é que, dentro da sala de aula, o que vemos é que a escola é aberta para todos, mas será que todos querem a escola? Dessa forma, esbarramos em interesses, em indisciplina, principalmente por eu trabalhar com alunos mais novos, portanto o que mais dificulta é a indisciplina. (Professora Oxumaré/ Escola B).

Compreendemos que a questão da indisciplina ressaltada pela professora Oxumaré relaciona-se com a questão da falta de perspectiva e de crença na educação, como já mencionamos. Os alunos das instituições pesquisadas são de classes sociais menos favorecidas e não possuem a crença na educação como possibilidade de mudança.

Esta professora juntamente com as professoras Carla, Alessandra e Oxumaré, também destacam a *desvalorização da educação e do trabalho do professor* pela sociedade como uma grande dificuldade a ser vencida pelos educadores. Evidencia-se na fala da professora Alessandra que a desvalorização do professor e conseqüentemente da educação também está na ideia de que o professor não é mais necessário na sociedade em que vivemos, na qual se considera que qualquer pessoa possui a capacidade de transmissão dos conhecimentos. Portanto, podemos perceber na fala que a professora Alessandra que ela relata um sentimento de desprofissionalização do trabalho docente presente na sociedade atual (OLIVEIRA, 2008).

A professora Oxumaré chama a atenção para a relação entre os pais que não valorizam a escola e a educação dos seus filhos, que geralmente são pais de alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, demonstrando que a presença da família é importante na vida escolar das crianças e jovens.

A própria sociedade desvalorizou a educação, pois por qualquer motivo o aluno não vem na escola, chover é um motivo de o aluno não vir na escola, o irmão faltou de manhã o aluno não vem à escola à tarde. Dessa forma, qual a importância que se dá a educação? Pois a ideia hoje é que qualquer um sabe ser professor. (Professora Alessandra/ Escola A).

A desvalorização do professor perante a sociedade, isso tudo desmotiva muito. A gente paga para trabalhar, hoje eu fui lá comprar um pacote de sulfite, porque se eu esperar do governo, não vem. [...] Acho que é um conjunto que está interligado. A minha prática não é isolada do sistema do governo, então o fator financeiro influencia. Eu não tenho filhos, então eu não ligo de comprar livros, gibis, mas se eu tivesse filhos ou outra estrutura financeira, ficaria mais complicado. É a única profissão que a gente dispõe do tempo em casa, do nosso recurso financeiro para fazer funcionar. (Professora Carla/ Escola A).

Muitos pais não valorizam a escola, não a vendo como um lugar de transmissão de conhecimento. A escola para esses pais é apenas um lugar para deixar seus filhos. Pois os pais que têm a cultura de valorização da escola agem diferente, buscando fazer com que seus filhos tenham um bom comportamento e tentando sempre estar presente, vindo à escola e buscando saber o que está acontecendo, conversando com o filho e com a professora. Eu tenho pais que nunca vieram a escola, que não me conhecem. São alunos, na sua maioria, que possuem dificuldades de aprendizagem e eu acredito que está diretamente ligada com essa ausência da família. (Professora Oxumaré/ Escola B).

Em relação à desvalorização da educação e do professor relatada pelas professoras como dificuldades encontradas no trabalho docente ressaltamos, novamente, que ela se deve, em grande parte, a perda da crença na educação como equalizadora social. Ou seja, a ideia que se tinha era que a educação sozinha poderia tornar as relações sociais, econômicas e culturais mais iguais. Dessa maneira, consideramos importante o resgate da valorização da educação e consequentemente de seus profissionais, não como a única responsável pela promoção da igualdade na sociedade, mas como a possibilidade, por meio da educação de qualidade, de refletir sobre como alcançar a transformação da sociedade (CARBONELL, 2002; CUNHA, 2006; FERNANDES, 2002; MARSIGLIA, 2011; SAVIANI, 1999; 2008a; 2008b).

Nas dificuldades e desafios relatados pelas professoras participantes da pesquisa, é possível perceber que a questão mais enfatizada como dificuldade está relacionada com os aspectos físicos e materiais das instituições (das oito professoras entrevistadas, cinco relataram os aspectos físicos e materiais – professoras Carla, Bruna, Alessandra, Fernanda e Oxumaré).

Compreendemos que enfatizar apenas os aspectos físicos e materiais é compreender a qualidade da educação por meio da concepção técnica, ou seja, que o sucesso da educação dependa unicamente desses aspectos. Porém, é necessário reconhecer que as questões físicas e materiais da educação são parte importante para a educação de qualidade, assim como afirmam Dourado e Oliveira (2009, p. 208-209) ao detalharem a necessidade de instalações adequadas para as escolas, visando à questão da qualidade no plano do sistema. São elas:

[...] ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc.; equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa on-line, entre outros; acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso; serviços de apoio e orientação aos estudantes; condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; programas que contribuam para uma cultura de paz na escola; definição de custo-aluno anual adequado que assegure condições de oferta de ensino de qualidade.

Nesse sentido, entendemos que ao enfatizarem os aspectos físicos e materiais das instituições como uma questão que dificulta o trabalho docente, maioria das professoras não evidencia apenas uma concepção técnica de qualidade e educação, uma vez que também relataram outros desafios como: a prática pedagógica (professoras Carla e Alessandra), condições de trabalho (professoras Bruna, Diva e Fernanda), desunião da classe docente (professora Paula), falta de apoio familiar dos alunos (professora Alessandra, Solange e Oxumaré), indisciplina dos alunos (professora Oxumaré) e desvalorização da educação e do trabalho do professor (professoras Alessandra, Carla e Oxumaré). Tais relatos apontam para a multidimensionalidade de concepções e visões de qualidade e de educação que permeiam o trabalho do professor.

4.3.2 Contribuições da formação na prática pedagógica

Em relação a formação docente Marsiglia (2011, p.62) nos chama a atenção para a formação do professor no contexto neoliberal:

No panorama do neoliberalismo, a educação tem um papel importante de formação do indivíduo neoliberal. No entanto o professor nesse contexto deve receber formação aligeirada, flexibilizada em razão dos interesses e demandas do capital, centralizadas quanto aos seus ensinamentos [...] e destinada a disciplinar o indivíduo ao mercado.

Nesse cenário, a formação dos professores se torna precária para a realização do trabalho docente, ou seja, os professores não possuem domínio técnico, compromisso político e qualquer domínio do conhecimento teórico, que contribuam para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade (MARSIGLIA, 2011).

Portanto, compreendemos que a formação para a docência, desde a formação inicial até a pós-graduação é elemento essencial na realização de práticas pedagógicas inovadoras, particularmente pautadas na concepção de qualidade da educação crítico-dialética. Assim, entendemos que as contribuições que as professoras identificam em seu processo formativo para a prática pedagógica sejam de grande relevância.

Ressaltamos com base nos relatos das professoras quatro subcategorias: Magistério; Graduação; Cursos de formação continuada e a Pós-graduação.

Em relação a formação para a prática pedagógica, as professoras Bruna, Carla, Paula e Solange relacionaram contribuições do *Magistério*. Notamos a partir dos relatos das professoras Bruna, Carla e Paula que as três professoras enfatizam a aprendizagem prática que receberam

por meio do curso de Magistério. Já a professora Solange ressalta as aulas teóricas da disciplina de Filosofia, como contribuição do magistério.

Eu fiz curso de magistério e depois fiz graduação em Pedagogia com eixo na educação especial. O magistério deu uma contribuição mais prática mesmo. Como fazer plano de aula, como escolher atividades, como adequar os conteúdos. (Professora Bruna/ Escola A).

Eu acho que o magistério tinha maior tempo de estágio, maior contato com a sala de aula e na graduação eu vejo que o tempo de estágio é menor. (Professora Carla/ Escola A).

Eu acredito que o magistério me deu uma base muito maior do que a faculdade tem me dado agora. A faculdade me dá um conhecimento teórico e complementar. O magistério me ensinou a ser professora, e eu percebo isso na faculdade quando nós vamos conversar com as meninas da outra turma [que ainda não lecionam] e vamos passar nossas experiências vividas para elas. (Professora Paula/ Escola A).

No magistério tive aula de Filosofia. Esta disciplina tem influenciado na minha prática de ensino. (Professora Solange/ Escola B).

Algumas contribuições da graduação para a prática pedagógica também foram ressaltadas pelas professoras Bruna, Alessandra, Fernanda e Solange. As educadoras Alessandra, Bruna e Fernanda, destacaram que a formação na *Graduação*, contribuiu para a formação dos conhecimentos teóricos da profissão docente. Entretanto, a docente Solange afirma que os estágios realizados na graduação contribuíram para conhecer a realidade da educação na prática da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental.

[...] minha formação em educação especial me preparou para os casos de inclusão mesmo. (Professora Bruna/ Escola A).

Eu acho que tem sim contribuições [graduação], pois é onde você terá fundamentos para começar [...], nessa formação acadêmica, teórica. Dos fundamentos, da história da educação, de tudo que aconteceu, de como vem sendo trabalhada a educação. Dos pensadores da educação. Então você tem toda uma formação em fundamentos que são teóricos. (Professora Alessandra/ Escola A).

A minha formação em Letras me ajudou a melhorar a escrita das crianças, nisso a minha graduação me ajudou, porém ela não me proporcionou uma formação para a prática pedagógica mais consistente. (Professora Fernanda/ Escola B).

Em 2007 concluí a Pedagogia. Nesta formação eu aprendi muito com os professores e com os estágios que fiz com crianças de todas as idades: desde o maternal até o quinto ano. (Professora Solange/ Escola B).

Podemos observar através do relato das professoras em relação à formação recebida por meio do Magistério e da Graduação, a permanência da dicotomia entre a teoria e a prática. Pois segundo a maioria dos relatos em relação ao Magistério, essa formação contribui diretamente para a atuação prática do professor. Já em relação à Graduação, a maioria dos relatos demonstra que essa formação contribui com subsídios teóricos para a atuação do professor.

Em relação aos cursos de graduação, principalmente os oferecidos pelas licenciaturas, observamos a divisão entre a teoria e a prática na oferta da formação.

Ou seja, primeiro são dadas as disciplinas teóricas, descontextualizadas e com pouca contribuição para a reflexão da prática pedagógica e a realidade do cotidiano escolar, e, em seguida, são ofertadas as disciplinas que indicam o “como fazer”, as metodologias, na tentativa de aplicação da teoria anteriormente estudada. E, tradicionalmente, colocam-se no final do curso e distante das disciplinas, os estágios, como um treinamento para a ação docente (BLENGINI, 2011, p.10).

Nos cursos de formação de professores (Graduação), muitas vezes existem mais disciplinas que tratam de formar os conhecimentos teóricos do que da realidade educacional, já que esta é destacada como sendo complexa.

A professora Solange, juntamente com a Oxumaré relatou *cursos de formação continuada* contribuindo para a realização de suas práticas pedagógicas.

Os cursos de formação continuada (Pacto) e outros têm colaborado com enriquecimento da minha prática pedagógica também. (Professora Solange/ Escola B).

Esse ano eu fiz o Pacto pela educação voltado para a matemática e foi impossível sair das aulas com o mesmo pensamento, pelas propostas do Pacto e também pela troca nas conversas com outros professores. Mas estou falando especificamente da turma na qual eu fiz o curso, não sei como foram as outras turmas. Mas para mim foi um curso muito bom, que fez muita diferença, fez com que chegássemos na nossa sala e tentássemos aplicar o que havíamos aprendido. Algumas propostas não foram possíveis de realizar esse ano, mas tentarei o ano que vem. (Professora Oxumaré/ Escola B).

As duas professoras Solange e Oxumaré relatam em suas falas contribuições da formação oferecida pelo programa do Pacto³². Portanto, seus relatos sobre a contribuição na prática por essa formação vão ao encontro das suas visões sobre o que seria qualidade da educação próxima das concepções neoliberais e liberais. Compreendendo que esse programa faz parte de políticas públicas educacionais atreladas ao ideário político-econômico neoliberal presente na sociedade atual, demonstrando mais uma vez a “cooptação” dos professores por parte desse ideário em forma de programas.

Não estamos com tal análise desconsiderando as possíveis contribuições da formação continuada para a formação profissional do professor. Apenas salientamos os limites da

³² “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. [...] Suas ações se caracterizam em quatro eixos: 1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, mobilização e controle social”

Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/53-entendendo-o-pacto>.

perspectiva neoliberal ao centrar suas possíveis soluções para os problemas educacionais na formação dos professores, sem o necessário acompanhamento de políticas mais consistentes de valorização salarial e condições de trabalho.

No que tange os cursos de pós-graduação as professoras Carla, Alessandra e Diva relataram em suas falas contribuições dessa formação para a prática pedagógica.

A minha graduação é em Letras e o mestrado em Linguística, então tenho toda essa perspectiva da linguagem, que faz um diferencial para a alfabetização. (Professora Carla/ Escola A).

A minha pesquisa [de mestrado] eu usei Brofenbrenner, que não é muito conhecido. Teoria do sistema bioecológico, onde ele relaciona o desenvolvimento humano com as bonecas russas, um ambiente dentro do outro. [...] Essa é a teoria que eu estudei, mais voltada para o desenvolvimento humano. Isso me ajudou um pouco na parte de inclusão, pois nós procuramos trazer a família, saber o que acontece na família, para você entender o contexto, alguns comportamentos das crianças, a forma como ele está aprendendo ou não. (Professora Alessandra/ Escola A).

Eu terminei a Pedagogia e depois eu fiz a Neuropedagogia e depois eu busquei a Psicopedagogia e fora os outros cursos. Eu estou sempre formando, é um diferencial. (Professora Diva/ Escola B).

É possível observar, a partir dos relatos, que as professoras compreendem que os cursos de pós-graduação as preparam tanto para eixos específicos de atuação, como a Linguística, quanto para compreender a parte cognitiva e comportamental dos alunos, relatados pela professora Alessandra ao mencionar *a teoria do sistema bioecológico* e a professora Diva ao relatar contribuições da *Neuropedagogia* e da *Psicopedagogia*.

Cabe ressaltar que foram encontrados poucos relatos que afirmem que a formação, seja em nível de Magistério, Graduação, Formação Continuada ou Pós-graduação, auxilie para uma atuação inovadora e também para se pensar a questão da qualidade da educação, principalmente próximas às concepções críticas de prática inovadora e de qualidade da educação. Portanto, é possível perceber que “Na conjuntura atual, em que o estado neoliberal vem definindo políticas educativas identificadas com a base econômica de produção, é fácil observar como o pilar da regulamentação assume muito mais alto prestígio do que o da emancipação” (CUNHA, 2006, p. 23).

Nesse sentido, destacamos a importância de se problematizar a formação para a docência, priorizando concepções críticas de educação e oferecendo aos docentes conhecimentos que possam auxiliá-los no encontro de lacunas no sistema e no trabalho docente em prol da qualidade da educação crítico-dialética. Vale destacar, nesse sentido, a fala de duas professoras (Bruna e Fernanda) que evidenciaram que na formação obtida por meio da

Graduação, adquiriram conhecimentos pedagógicos pautados na concepção histórico-crítica, o que nos parece um avanço em relação às respostas anteriores.

Buscamos evidenciar e discutir, a seguir, a concepção pedagógica identificada pelas professoras na orientação de suas práticas.

4.3.3 Concepção pedagógica do professor

Assim como refletimos anteriormente a instituição escolar pode tornar-se um espaço de reprodução da sociedade capitalista na qual ela está inserida ou pode contribuir com conhecimentos que auxiliem na reflexão sobre possibilidades de transformação social.

Entendemos, como destaca Marsiglia (2011, p.10) que o professor é “[...] portanto, peça-chave, nessa organização e sistematização do conhecimento”. Por isso, compreendemos a importância de buscar as concepções pedagógicas que orientam as práticas das professoras participantes da pesquisa, já que:

[...] nas diferentes teorias educacionais, encontra-se a visão de escola, professor e aluno que norteia cada uma delas e conseqüentemente é possível reconhecer nesses modelos a manutenção do *status quo* ou a luta para fazer da escola um espaço democrático e contribuinte para a transformação da sociedade (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

Analisando os relatos das professoras participantes da pesquisa e buscando elementos sobre a *Concepção Pedagógica do professor*, evidenciamos basicamente três subcategorias: Pedagogia Crítica, Pedagogia Tradicional e Pedagogia Ativa.

Saviani (1999) ao analisar a questão da marginalidade, e a relação entre sociedade e educação, coloca que as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos: as teorias críticas (Pedagogia histórico-crítica) e não-críticas (Pedagogia Tradicional e Pedagogia Ativa).

As teorias críticas são aquelas que realizam uma reflexão crítica da sociedade e por consequência da educação, ou seja, “[...] o posicionamento delas é que a educação, como fenômeno social, é determinada pelas classes sociais opostas, com interesses valores e comportamentos diversos” (MARSIGLIA, 2011, p. 20). O papel da educação na pedagogia crítica é fornecer conhecimentos para que os indivíduos compreendam os antagonismos sociais e busquem subsídios para transformá-los. Entretanto, as teorias não-críticas buscam por meio da educação a adequação dos indivíduos a sociedade capitalista atual, ou seja, como afirma Marsiglia (2011) a manutenção do *status quo*.

É importante lembrar algumas características da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova ou Ativa. Segundo Marsiglia (2011, p. 11), sucintamente a pedagogia Tradicional, “[...] tem seu ensino centrado na autoridade do professor, os conteúdos não estão relacionados à realidade e o aluno deve aprender pela repetição e memorização.”

Compreendemos assim como Marsiglia (2011, p. 12) que essa concepção não leva em consideração a luta de classes e “[...] suas implicações para a produção e distribuição social do conhecimento, da mesma forma que transforma o conhecimento ensinado na escola em algo destituído de historicidade.” (MARSIGLIA, 2011, p. 12).

Em relação à Pedagogia Nova ou Ativa³³, esta compreende que os indivíduos são diferentes e dessa maneira essas diferenças devem ser respeitadas, isto é, que existem alunos que têm mais capacidade e outros menos, que aprendem mais rápido e outros mais devagar e ainda, que possuem interesses distintos. Marsiglia (2011, p.13) nos chama atenção para a “[...] ‘aceitação’ das desigualdades como algo natural e impossível de ser superado”. Nessa concepção pedagógica há um deslocamento no foco dos conteúdos e do professor (Pedagogia Tradicional) para o método, que deve ser orientado por meio dos interesses dos alunos.

As professoras Bruna e Fernanda destacaram que nas suas práticas há elementos da pedagogia histórico-crítica, resultado de estudos realizados na graduação sobre essa perspectiva. Dessa maneira, relacionamos seus relatos na subcategoria *Prática Pedagógica Crítica*.

Quando eu estava na faculdade eu participei de um grupo de iniciação científica na pedagogia histórico-crítica. [...] é a linha que pensa em educação como um todo, não só a sala de aula, mas vê o aluno como realmente fruto do seu meio social e do que acontece em volta dele. Tanto social como político, cultural e histórico. Então é a linha que eu procuro me nortear. (Professora Bruna/ Escola A).

Minha cabeça nesse momento está uma salada, pois quando eu fiz as especializações, uma tinha base teórica em Piaget, outra tinha conceitos pós-modernos ligados à sociologia e agora na Pedagogia eu estou me identificando mais com a Pedagogia histórico-crítica, mas ainda assim tem alguns elementos que eu não concordo, justamente por vir com outro arcabouço teórico. Portanto, eu olho de forma crítica” (Professora Fernanda/ Escola B)

Apesar das professoras mencionarem que suas práticas são orientadas pela perspectiva pedagógica histórico-crítica, demonstrando uma visão mais crítica em relação à visão de outras professoras, entendemos com base nos seus relatos sobre a compreensão de qualidade da educação e sobre inovação pedagógica, que suas práticas estejam mais voltadas para a

³³ Compreendemos que a Pedagogia Nova, escolanovista, construtivista, do aprender-a-aprender, equivalem a denominação da Pedagogia Ativa, por possuírem foco nos interesses dos alunos.

concepção crítica libertária e libertadora do que para a concepção da pedagogia histórico-crítica. Entendemos que outros estudos mais voltados para a observação da prática cotidiana das professoras seriam necessários para melhor corroborar qual concepção teórica efetivamente permeia a prática das professoras Fernanda e Bruna.

Já a professora Carla destaca que sua atuação tem por base a concepção construtivista e interacionista e, portanto, próxima à concepção da *Pedagogia Ativa*.

Acho que a gente não pode abandonar toda a história da educação, mas de acordo com a minha formação eu tento me filiar mais a uma concepção de ensino. Eu não consigo ensinar utilizando o método tradicional, prefiro o método construtivista, pensando bem na questão da linguagem, da interação, concepção interacionista. (Professora Carla/Escola A).

A concepção teórico/pedagógica relatada pela professora Carla também não foi a mesma reconhecida em seus relatos sobre a concepção de qualidade da educação e de inovação pedagógica. Pois essa professora demonstrou ter visões sobre a qualidade da educação e de inovação pedagógica próximas da concepção crítica libertadora e libertária da educação. Mas compreendemos que as visões não são neutras e mais de uma perspectiva pode fazer parte da concepção teórico/pedagógica das professoras. Dessa maneira, com base na resposta acima da professora Carla, ressaltamos também a *Pedagogia Ativa*, ou construtivista, como concepção que permeia a sua prática.

Para a professora Paula os autores da educação que contribuem para a sua atuação são principalmente Freinet e Walon, pois segundo a professora, ela busca partir dos interesses dos alunos, para sintetizar posteriormente o conhecimento escolar.

Um autor que eu não conhecia e que eu aprendi muito com ele da psicologia é o Walon. Eu acho que ele é o autor que eu mais tento seguir, porque eu acho que ele é uma mistura dos dois (Vigotsky e Piaget), mas nós não estudamos muito ele. Eu fiquei encantada com Walon, pois eu acho que a nossa escola de hoje é “muito ele”. Ele vê a prática como principal passo do aprendizado. É a criança pesquisar, buscar o conhecimento como Freinet. Ele também pega um desenvolvimento segundo Vigotsky, um pouco de Piaget e ele faz uma mistura. E foi com ele que eu me encantei e eu o vi na graduação. Freinet também, eu conhecia muito pouco por conta de uma escola que eu fui visitar na época do magistério. Eu acho que a maneira deles trabalharem me encanta, da criança ir buscar o conhecimento e nós apenas sistematizá-lo (Professora Paula/ Escola A).

A concepção teórico-pedagógica relatada pela professora Paula vai ao encontro de sua compreensão de qualidade da educação com perspectiva próxima das concepções da *Pedagogia Ativa*, porém é distinta da concepção de inovação pedagógica que possui perspectiva mais próxima da concepção progressista e crítica de Freire (2007).

A professora Alessandra ressalta não seguir apenas uma linha teórica para auxiliá-la na prática pedagógica, mas declara possuir a influência de estudiosos como Ana Teberosky e Emília Ferreiro, acreditando que eles proporcionam subsídios importantes para o processo de alfabetização dos alunos.

Na verdade eu não busco uma linha teórica [...] eu não sigo um autor, ou uma linha. Porque eu aprendi com a prática, que acaba te ensinando muitas coisas. Tudo que você aprendeu na teoria você não esquece. Por exemplo, a Emília Ferreiro, a Ana Teberosky, que nós aprendemos, não no magistério, pois estava começando, mais na pedagogia, tem Piaget. Porém, no dia-a-dia, na prática, você tem uma mistura, de tudo que você aprendeu e vai aprendendo, por exemplo, nos cursos que eu vou fazendo de prática de alfabetização [...] Ao você ver as crianças diferentes, você faz uma prática de acordo com elas. Pois as vezes você faz um método um pouco mais tradicional e tem criança que vai muito bem e tem criança que não vai. Se você vai para um caminho mais construtivista e as vezes a criança também não aprende. Portanto, vou intercalando os dois e trabalho também com o método fônico. Eu tenho parte tradicional, eu tenho parte que veio com a Ana Teberosky, com a Emília Ferreiro. (Professora Alessandra/ Escola A).

Notamos que a professora Alessandra relata não seguir uma linha teórico-pedagógica para orientação da sua prática, mas por citar teóricos ligados a Pedagogia Ativa, é possível notar a sua proximidade talvez maior com essa concepção.

A professora Solange também ressalta não seguir uma linha, mas por orientar sua prática com base nas necessidades dos alunos, compreendemos que essa característica se faz presente na Pedagogia Ativa, concepção pedagógica que também esteve presente na sua compreensão sobre a qualidade da educação.

Utilizo tudo que aprendi. Nenhuma linha teórica é perfeita. O que temos que avaliar é a necessidade do aluno e procurar ajudá-lo a superá-la experimentando diversos caminhos. (Professora Solange/ Escola B).

A professora Diva orienta a sua prática com base na concepção teórico-pedagógica, construtivista (Pedagogia Ativa), mas assume as limitações dessa perspectiva ao se deparar com alunos com mais dificuldades, afirmando que *as crianças têm muitas dificuldades, o método tradicional ajuda muito*. Observamos que ela relata teóricos com concepções próximas das Pedagogias Ativas (Emília Ferreira, Ana Teberosky), mas também ressalta a contribuição de Paulo Freire, próxima a perspectiva sobre a qualidade da educação que evidenciamos, ou seja, crítica libertadora e libertária.

Eu não gosto muito da prática tradicional, eu busco atuar voltada mais para uma vertente construtivista. Porém eu mesclo, não atuo apenas com base nessa vertente, pois quando as crianças têm muitas dificuldades, o método tradicional ajuda muito. Então eu acho que não podemos definir que somos de apenas uma linha, pois dentro de um contexto eu procuro colocar um pouco de tudo. Desde Paulo Freire, Emília Ferreira, Ana Teberosky, Vygotsky, nós vamos tentando, principalmente se

considerarmos o processo de alfabetização. Todo mundo fala que no Brasil temos muito mais coisas, mas eu acredito se não tivemos essas leituras nos fará falta, em relação ao desenvolvimento das crianças por fases. Não podemos apenas estudar os autores mais atuais também e não considerar essa bagagem que já se tem. Eu estudo um pouco de tudo e busco colocar em prática, observado as dificuldades dos alunos eu procuro observar as fases de desenvolvimento que ela está, o que eu posso fazer para ajudá-la a melhorar. Eu faço mapa conceitual de cada criança e busco pensar alternativas para ajudá-la. (Professora Diva/ Escola B).

Já a professora Oxumaré ressalta que a sua contribuição teórico-pedagógica está mais próxima da concepção da *Pedagogia Tradicional*, destacamos elementos da didática que ela utiliza, por exemplo, para alfabetizar.

Da pedagogia tradicional eu utilizo, por exemplo, quando vou alfabetizar, a alfabetização pelas sílabas, porém eu utilizo também muitos textos atuais, com o aluno lendo, interpretando. Não busco seguir nenhuma linha teórica, eu utilizo um pouco da prática tradicional e vou inserindo algumas coisas que eu leio, que eu ouço, que eu vivencio. (Professora Oxumaré/ Escola B).

A contribuição teórico-pedagógica relatada pela professora vai ao encontro da sua compreensão de mudanças nas práticas pedagógicas – inovação, que também demonstrou proximidade com a *Pedagogia Tradicional*. Entretanto, sua visão de qualidade educacional está mais próxima a concepção neoliberal, liberal e da *Pedagogia Ativa*. Acreditamos que a influência da *Pedagogia Ativa* se deve a relevância com que essa professora assume a formação continuada para a sua prática pedagógica, por meio de programas do governo. Pois como lembra Marsiglia (2011):

Na atualidade, remontando ao movimento da escola nova (ou escolanovismo), as pedagogias do “aprender-a-aprender” têm se firmado hegemonicamente, sendo diferentes discursos (construtivismo, pedagogia das competências, pedagogia de projetos, pedagogia do professor reflexivo etc.) variantes de uma mesma concepção. O universo ideológico ao qual estão ligadas essas pedagogias é o neoliberalismo.

Em síntese, podemos afirmar que de forma explícita as professoras relataram que as dificuldades e desafios no trabalho docente se encontram: na prática pedagógica, ressaltando principalmente a sua adequação aos diferentes níveis de aprendizagem presentes em uma mesma sala de aula e também a questão da inclusão social dos alunos com necessidades especiais; na falta de aspectos físicos e materiais nas instituições escolares, sendo também um empecilho no desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras; nas condições de trabalho, envolvendo a questão da má remuneração da profissão docente; a falta de apoio familiar dos alunos, recaindo sobre o professor toda a responsabilidade pelo processo educacional, que se relaciona tanto as questões de indisciplina, quanto a desvalorização da educação e do trabalho do professor.

No que tange os aspectos implícitos nos relatos das professoras sobre desafios e dificuldades no trabalho docente, evidenciamos as visões de qualidade da educação, de inovação pedagógica e de avaliação externa, próximas das difundidas pelos documentos oficiais, pelas políticas públicas e pelos programas do governo e, portanto, do ideário político-econômico neoliberal, que leva os profissionais da educação, através de discursos de baixa qualidade, de desempenho ruim nas avaliações e de documentos oficiais, a se responsabilizarem pelo sucesso ou fracasso da educação e a contribuírem com o seu papel na sociedade atual capitalista.

Essa questão nos parece clara, ao observarmos principalmente os relatos das professoras acreditando que a qualidade aferida pela Prova Brasil no ano de 2011 está de acordo com o trabalho realizado na escola e que a educação oferecida nas duas instituições pesquisadas é de qualidade. Porém, as professoras não parecem se dar conta que a qualidade das avaliações externas não é a mesma qualidade que almejam, já que todas as professoras demonstram em suas visões sobre a qualidade da educação, perspectivas progressistas/críticas. Conclui-se portanto, que a prática pedagógica das professoras, com visões de qualidade da educação e de inovação pedagógicas muito próximas a concepção crítica libertadora e libertária está contribuindo para o bom desempenho nas avaliações externas como a Prova Brasil (2011), mesmo que a qualidade reverenciada nas avaliações seja de caráter neoliberal e técnico.

Tendo em vista a apresentação dos resultados feita nesta seção, bem como a exposição das demais seções da dissertação, em que foram enfatizados os caminhos percorridos para a realização da pesquisa e as reflexões acerca da questão da qualidade da educação, no contexto da sociedade atual e as suas relações com o trabalho do professor, apresentamos a seguir as considerações finais dessa dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as reflexões apresentadas nesta dissertação e a intenção da pesquisa caracterizada no objetivo geral de analisar a percepção de professoras do ensino fundamental (anos iniciais) sobre as contribuições do seu trabalho para uma educação de qualidade, buscando compreender as principais dificuldades que identificam em seu trabalho para a construção de uma educação de qualidade, foi possível pensar a docência no contexto social, político e econômico, observando principalmente as visões das professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental sobre as concepções de qualidade; os aspectos positivos e negativos das avaliações externas; as concepções de inovação pedagógica; as dificuldades do trabalho docente; as contribuições da formação para o trabalho do professor; e as concepções pedagógicas que orientam suas práticas.

Dessa maneira, buscamos inicialmente refletir sobre a questão da qualidade da educação através dos documentos oficiais com foco na educação básica e, mais especificamente, nos anos iniciais do ensino fundamental, verificando, o movimento histórico das políticas públicas iniciadas nos anos de 1980 e como a questão da qualidade da educação foi tratada nos documentos oficiais como a Constituição de 1988, a LDB 9394/96 e o Plano de Desenvolvimento da Escola, que definiu que a qualidade da educação básica deverá ser medida por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Entendemos, porém, que a concepção de qualidade da educação não é um termo homogêneo, apresentando diferentes maneiras de compreendê-lo, como destacam Chirinéia e Barreiro (2009), Chirinéia (2010), Enguita (2012) e Fernandes (2002) e também ao observarmos as respostas das professoras que participaram da pesquisa, que demonstraram em sua maioria visões próximas a concepções de qualidade crítica libertadora e libertária, mas também foram observadas visões com elementos próximos às concepções neoliberal.

Apesar da constatação da existência de diferentes concepções sobre a qualidade da educação no discurso das professoras, permeadas pelo contexto e ideário neoliberal, acreditamos que seja importante continuar almejando uma concepção de qualidade educacional comprometida com a formação integral dos alunos, proporcionando subsídios para se pensar a transformação social.

Nos aspectos relacionados com as mudanças nas práticas pedagógicas – *Inovação*– observamos que a maioria das professoras busca alternativas para melhorar o processo de ensino aprendizagem. As inovações que realizam na prática cotidiana escolar, estão

relacionadas com a concepção crítica libertária e libertadora, principalmente entre as professoras da Escola A. Acreditamos que mesmo diante do quadro educacional atual, marcado pela influência da sociedade capitalista, é possível encontrar fissuras no sistema e por meio de práticas inovadoras crítico dialéticas, tornar o processo educativo mais crítico e transformador.

Em relação à avaliação externa da educação e especificamente à Prova Brasil, evidenciou-se que esse modelo de avaliação apresenta ser muito mais um instrumento de medida do sucesso ou fracasso das escolas, do que uma forma de sanar as dificuldades dos alunos através da orientação da prática do professor, assim como denunciam Chirinéa e Barreiro (2009) e as professoras pesquisadas, em sua maioria. As educadoras que participaram das entrevistas demonstraram insatisfação com o formato da prova e a metodologia utilizada; também relataram que as avaliações externas não contribuem para o processo de aquisição do conhecimento, por não evidenciar aspectos individuais do processo de aprendizagem dos alunos, e coloraram-se contra o treinamento visando o bom desempenho nas provas.

Também priorizamos na pesquisa a questão do trabalho docente, ressaltando primeiramente a configuração histórica que o trabalho assume nas relações de produção capitalistas atuais e como o trabalho do professor também é influenciado, por estar submerso no ideário político-econômico neoliberal. Isto é, o trabalho, na sociedade capitalista, perdeu a concepção de princípio formativo ou educativo e passou a ter valor de troca, com a finalidade de produzir lucro ou valor para o capital. Os professores, neste sentido, se caracterizam como trabalhadores assalariados, sem propriedade dos meios de produção, não possuem o controle dos processos de trabalho, têm vivenciado a flexibilização quanto às formas de contratações, a intensificação do regime de trabalho e sofrem com a baixa remuneração da profissão. Portanto, atualmente, o professor da escola pública tem seu trabalho influenciado pelas exigências neoliberais, refletidas nas políticas públicas destinadas à educação, que dão providências por meio dos documentos oficiais e da aferição da qualidade da educação feita pelas avaliações externas, os quais regulam a prática pedagógica.

Na investigação a respeito das dificuldades que as professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental municipal encontram, podemos destacar principalmente a adequação da prática pedagógica aos diferentes níveis de aprendizado dos alunos, as condições de trabalho e a desvalorização da educação e, conseqüentemente, do trabalho do professor. Além dessas questões, as professoras também relacionaram, em sua maioria, como dificuldade para o trabalho do professor a falta de estrutura física e material das instituições escolares públicas. Compreendemos que considerar que a educação terá mais qualidade apenas com a melhoria dos aspectos físicos e materiais, é defender a qualidade na concepção técnica, porém ressaltamos

que melhores estruturas físicas e materiais também fazem parte de uma educação de qualidade crítico-dialética.

Além das dificuldades e desafios relatados pelas professoras, é importante considerar também que as docentes por estarem inseridas no contexto das políticas públicas educacionais, inferidas através dos documentos legais e dos programas do governo (como as avaliações externas) acabam por terem suas práticas supervisionadas e culpabilizadas pelo fracasso da educação. Portanto, ao considerarmos os desafios e as dificuldades do trabalho docente evidenciamos também que, apesar de se fazerem sentir no espaço escolar, observa-se que as origens de tais dificuldades não estão no espaço da escola somente, mas na imposição do ideário neoliberal na sociedade capitalista atual.

Apesar das reflexões ressaltadas neste estudo, acreditamos que realizar uma análise sobre o trabalho docente é cada vez mais complicada, pois são inúmeros os questionamentos a serem respondidos sobre as dificuldades e os desafios encontrados pelos professores na realização de uma prática de qualidade. Dessa maneira, entendemos que poderíamos aprofundar as reflexões ao realizar a observação direta da prática pedagógica das professoras e do cotidiano escolar no qual elas estão inseridas, buscando assim relacionar as questões da qualidade da educação e das dificuldades no trabalho docente, de forma ainda mais próxima ao contexto e a realidade da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal. Edições 70, 1977.

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda; VIEIRA, Lívia Fraga. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. A construção do nacional-desenvolvimentismo de Getúlio Vargas e a dinâmica de interação entre Estado e Mercado nos setores de base. **Texto para Discussão. IE/UNICAMP**, Campinas, n. 135, out. 2007. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eco.unicamp.br%2Fdocprod%2Fdownarq.php%3Fid%3D1765%26tp%3Da&ei=8kogVIaIDObCsATnpYFg&usq=AFQjCNEl6MTspndUXLThkPvnIwsMY7LsUg&sig2=Yi14kUBKYzLeIUSTr1QiZA>. Acesso em 20 de set. de 2014.

BATISTA, Neusa Chaves. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública**: participação na elaboração do princípio constitucional de Gestão Democrática do Ensino Público. 2002. Disponível em: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_escola/modulo1/embate_legislativo.pdf. Acesso em set. 2014

BLENGINI, Gabrielle Dellela. **Práticas pedagógicas inovadoras na educação infantil e suas relações com a formação inicial proporcionada na UFSCar**. São Carlos: UFSCar, 2010. Páginas (81p) Universidade Federal de São Carlos.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 2, n. 1, p. 68-80, janeiro-julho/2005. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf Acesso em fev. de 2014.

BRASIL. (Constituição 1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2014. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em 25 de nov. de 2013

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2004 – 2007**: mensagem presidencial. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP, 2003. 182 p. Disponível em: <www.planejamento.gov.br>. Acesso em: set. de 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2008 – 2011**: projeto de lei. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP, 2007. 540 p. v. 2. Disponível em:<www.planejamento.gov.br>. Acesso em: set. de 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2012 – 2015**: projeto de lei. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP, 2011. 540 p. v. 2. Disponível em:<www.planejamento.gov.br>.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em set. 2014.

BRASIL. **O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)**. 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/overview.html> Acesso em set de 2014.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio Janeiro: Zahar Editores. 1981, p. 124-201.

Bourdieu, Pierre, "Les trois états du capital culturel", publicado originalmente in *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 30, novembro de 1979, p. 3-6.

BURBULES, Nicholas Constantine; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicholas Constantine; TORRES, Carlos Alberto e colaboradores. **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 11-26.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Trad. Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CHIRINÉIA, Andréia Melanda; BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Qualidade da educação**: eficiência, eficácia e produtividade escolar. Disponível em: http://master.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi7_artigo3.pdf, 2009. Acesso em: 20 de 2014.

CHIRINÉIA, Andréia Melanda. **O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal**. 2010. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências Humanas e Sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.

CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em out. 2014.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n.4, p. 41-61, 1991.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo Antônio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo qualidade total e educação**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 93-110.

FERNANDES, Maria Cristina S. Galan. **Concepções de qualidade de ensino na perspectiva docente em um Centro Universitário privado e noturno**. Araraquara, SP: Unesp, 2002. 244 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

FERREIRA, Roseli Helena. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo - SARESP: uma análise das provas de leitura e escrita da 4ª série do ensino fundamental**. Presidente Prudente, 2007. 208p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. (Orgs). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira*, v.14, n.40. jan./abr. 2009, p.168-194.

FORUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB (FNDEP). **Manifesto**. Brasília, 1990. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf. Acesso em: set. de 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GALVÃO, Andréia. O neoliberalismo na perspectiva marxista. **Crítica Marxista**, n. 27, p.149-156, 2008. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/comentario33Comentario1.pdf Acesso em ago. 2014.

GENTILI, Pablo Antônio Amadeo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo Antônio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo qualidade total e educação**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 111-178.

GENTILI, Pablo. O consenso de Washington e a crise da educação na América Latina. In: **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.13-39.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica 2013**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 25 de nov. 2013.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justificada a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios Teóricos Metodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, v. 1, p. 55-92.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 152-174, jan./abr. 2012.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. As transformações técnico-científicas, econômicas e políticas. In: **Educação Escolar: políticas públicas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 59-106.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários. **REUNIÃO DA ANUAL DA ANPED**, 29, Caxambu, MG, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT04-1707--Int.pdf>.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. A reforma educacional paulista e a “nova” cultura docente. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2 . p. 329-342, mai/ago. 2013.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 23 n. 52 p. 13-32, jan./abr. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A Prática Pedagógica Histórico-Crítica na educação infantil e ensino fundamental.** São Paulo: Autores Associados, 2011. 167 p. (Educação Contemporânea).

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo/Campinas: Boitempo/ EdUNICAMP, 2002.

MIRANDA, Kênia. O trabalho docente na acumulação flexível. REUNIÃO DA ANUAL DA ANPED, 28. Caxambu, MG, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MOLON, Susana Inês; ALVES, Juliane de Oliveira; ANÇA, Caroline da Silva.; SCANAGATTA, Viviane Glória. **Condições socioeconômicas e culturais dos professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino do Rio Grande – RS: subsídios para uma proposta de formação continuada.** 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/12_10_31_CONDICOE_S_SOCIOECONOMICAS_E_CULTURAIIS_DOS_PROFESSORES_DOS_AN.pdf. Acesso em: 05 de jun. de 2014.

MOREIRA, Verônica Martins; JESUS, Chelry Fernanda Alves; PINHEIRO, Veralúcia. A valorização do professor: o desafio do reconhecimento. ENCICLOPÉDIA BIOSFERA, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.9, n.16; 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho docente e qualidade da educação: tradições e contradições.** 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/96.pdf. Acesso em: jan.2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>. Acesso: jan. 2015.

OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari de. **A qualidade da educação básica no contexto brasileiro: aspectos históricos.** SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, IX, “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 31/07 a 03/08/2012. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.54.pdf
Acesso em set. 2014.

OLIVEIRA, Maísa Aparecida de. **A atividade discente na universidade: os impactos da produtividade acadêmica na formação dos estudantes.** São Carlos: UFSCar, 2014.

PAZ, Fábio Mariano. **O IDEB e a qualidade da educação no ensino fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas.** 2010. Disponível em: <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1953/2082>
Acesso em set. 2014

PAPA, Patrícia Rodrigues Miziara; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. **Qualidade de ensino para os licenciados do Ensino Superior Privado Noturno: concepções multidimensionais.** REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/> Acesso em jan. 2015.

PAPA, Patrícia Rodrigues Miziara; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Os licenciandos do ensino superior privado noturno num Centro Universitário do interior paulista: o perfil. In: JORNADA DO PPGE, II, 2004, Ribeirão Preto - SP. **Anais da II Jornada do PPGE.** Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, 2004. v. 1. p. 1-17.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Orgs.). **Políticas Educacionais e organização do Trabalho na escola.** São Paulo: Xamã, 2008.

PENSIN, Daniela Pederiva; NIKOLAI, Dirciane. A inovação e a prática pedagógica no contexto da educação superior. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 4, n. 1, p. 31-54, jan./jun. 2013.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle.** Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires. Os profissionais da educação e as avaliações externas de aprendizagem: uma comparação entre Rio de Janeiro e Duque de Caxias. **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 311-330, jul./dez. 2014

QUEIROZ, Arlindo; GOMES, Lêda. **O Planejamento educacional no Brasil.** 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf
Acesso em set. 2014.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. (Orgs.) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados, 2008. p. 69-94.

SANTOS, Andreson Oramísio; GIMENES, Olíria Mendes; MARIANO, Sangelita Miranda Franco. Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas: percepções e visões preliminares. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n.1, p. 38-50, 2013.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1145-1157, Set./Dez. 2004.

SÃO PAULO, O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). 2015. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>.

SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil**: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classe**. 2 ed. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1981.

SOARES, Helen de Moura Lacerda. **O conceito de qualidade na educação**: concepções de professores de uma Escola Pública de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. 2006. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a05.pdf>

SOUZA, Elizete Simonelli; ORSO, Paulino José. Os desafios docentes no cotidiano escolar. SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO, 1, SEMANA DA PEDAGOGIA, XX. **Unioeste**, Cascavel, nov. 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/2/Artigo%2009.pdf>

TEIXEIRA, L. H. G. A organização escolar percebida em sua dimensão cultural. In: **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p.39-63.

TRIVINÕS, Augusto. Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam... Pesquisa nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de Reforma**: legislação educacional no Brasil: Império e República. Brasília: Líber livro, 2008.

VOSS, Dulce Maria Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O Discurso da Qualidade da Educação e o Governo da Conduta Docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

APÊNDICE A - QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

1. O que você entende por qualidade da educação?
2. Você acredita que mudanças nas práticas pedagógicas cotidianas possibilitam uma educação de melhor qualidade?
3. Quais são os principais desafios que você encontra na profissão docente?
4. Esses desafios estão mais ligados à sua prática pedagógica cotidiana, às condições de trabalho ou às políticas públicas?
5. Você sabia que a escola onde você atua obteve uma das melhores notas na Prova Brasil de 2011, em relação à média do município? Como você ficou sabendo dessa informação?
6. Você acredita que esse resultado está de acordo com a realidade da escola? Por quê?
7. Você lecionava na escola nesse período? Em qual ano/série?
8. Quais as repercussões que você observou na escola após esse resultado?
9. Qual sua opinião sobre a avaliação externa da educação?
10. Você percebe contribuições da sua formação (magistério/ graduação) em sua prática pedagógica? Quais?
11. Você atua buscando seguir alguma linha teórica? Como?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Prezado participante, este questionário tem como objetivo conhecer o perfil socioeconômico dos (as) professores (as) que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental municipal.

Primeiro Nome (em nenhum momento o seu nome será divulgado nesta pesquisa): _____

Nome referenciado na pesquisa (a fim de manter o sigilo da identidade dos participantes da pesquisa, você pode escolher um nome ou apelido que será utilizado neste trabalho): _____

Instituição de Ensino (em nenhum momento, o nome da instituição de ensino será divulgado nesta pesquisa): _____

Telefone () _____

E-mail: _____

Idade: _____ anos

Cidade em que reside: _____

Cidade em que trabalha: _____

Estado Civil: _____ Tem filhos? _____ Quantos? _____

Você tem interesse em participar da pesquisa através da observação prática da sua atuação docente? () Sim () Não. Por quê? _____

I) Situação Familiar e Renda

a) Quantas pessoas moram na sua casa (**incluindo você**)? _____ Quantas trabalham? _____

Descreva abaixo as pessoas que moram com você, colocando a renda de cada um (inclusive a sua): Obs: Você deve colocar a **renda líquida**, ou seja, o valor que a pessoa recebe realmente, após o desconto dos encargos sociais (no caso de pessoas registradas em carteira).

NOME	PARENTESCO	PROFISSÃO	RENDA MENSAL
Exemplo: João	Pai	Professor	R\$ 800,00
TOTAL			R\$

b) A casa em que você mora é:

() Própria

() Alugada

() Emprestada (de parente/amigo)

() Moro em pensão, juntamente com parente/amigo

c) Quantos desses itens a família possui?

Imóveis _____

Automóveis _____

Motos _____

II) Escolaridade

a) Onde você estudou no Ensino Fundamental?

Somente em Escola Pública Parte em Escola Pública e parte em particular

Somente em Escola Particular

Obs: Caso tenha estudado em escola particular, você tinha bolsa?

Não Sim. De quanto? _____

b) Onde você estudou no Ensino Médio?

Somente em Escola Pública Parte em Escola Pública e parte em particular

Somente em Escola Particular

Obs: Caso tenha estudado em escola particular, você tinha bolsa?

Não Sim. De quanto? _____

c) Você possui Magistério?

Não Sim

d) Você possui Graduação?

Não Sim. Você cursou em: Faculdade Pública

Faculdade Particular

Obs: Caso tenha estudado em faculdade particular, você tinha bolsa?

Não Sim. De quanto? _____

e) Você possui pós-graduação?

Não

Sim. Qual? _____

f) Você já cursou algum idioma em escola de línguas? (múltipla escolha)

Sim, Inglês

Sim, Alemão

Sim, Espanhol

Sim, Japonês

Sim, Francês

Sim, outro. Qual? _____

Sim, Italiano

Não

g) Fez e/ou faz algum outro curso pago? Sim Não

Qual o valor da mensalidade? _____

h) Há quanto tempo você está sem estudar? _____

i) Qual o nível de escolaridade dos seus pais?

Pai

Mãe

Analfabeto

Analfabeta

Ensino Fundamental Incompleto

Ensino Fundamental Incompleto

Ensino Fundamental Completo

Ensino Fundamental Completo

Ensino Médio Incompleto

Ensino Médio Incompleto

Ensino Médio Completo

Ensino Médio Completo

Superior Incompleto

Superior Incompleto

Superior Completo

Superior Completo

Pós-Graduação

Pós- Graduação

Desconheço

Desconheço

III) Profissional

1- Qual seu vínculo empregatício com a Secretaria Municipal de Educação para o cargo de professor (a) da Educação Básica I (PEB-I)?

(A) Efetivo, desde _____

(B) Estável

(C) Temporário

(D) Substituto (categoria O)

(E) Outro. Qual? _____

2- Qual sua carga horária semanal?

(A) 10 horas

(B) 12 horas

(C) 25 horas

(D) 30 horas

(E) 40 horas

(F) Outra. Qual? _____

3- Você trabalha em outra rede de ensino ou complementa a renda em outro cargo/função/atividade?

(A) Sim, exercendo a função de professora no Ensino Fundamental e Médio.

(B) Sim, exercendo outra função/cargo. Qual? _____

(C) Sim, exercendo outra atividade. Qual? _____

(D) Sim, outro. Qual? _____

(E) Não.

IV) Cultural

a) Com que frequência você tem acesso a estes meios de informação?

	Diariamente	Quase diariamente	Às vezes	Raramente	Nunca
Jornais	()	()	()	()	()
Revistas	()	()	()	()	()
Televisão	()	()	()	()	()
Internet	()	()	()	()	()
Livros	()	()	()	()	()
Rádio	()	()	()	()	()

b) Quantos livros em média você costuma ler por ano?

- | | |
|----------------------|---------------------------|
| () Nenhum | () De 11 a 15 livros |
| () Um livro | () De 16 a 20 livros |
| () De 2 a 5 livros | () De 21 a 30 livros |
| () De 6 a 10 livros | () Mais do que 30 livros |

c) Com que frequência você...

	Semanalment e	Ao menos 1 vez por mês	Ao menos 1 vez por ano	Menos que 1 vez por ano	Nunc a
Vai ao cinema	()	()	()	()	()
Vai ao teatro	()	()	()	()	()
Vai ao estádio	()	()	()	()	()
Vai ao museu	()	()	()	()	()
Vai ao shopping	()	()	()	()	()
Vai ao parque	()	()	()	()	()
Assiste a shows/concertos	()	()	()	()	()
Pratica esportes	()	()	()	()	()
Vai a bares/ danceterias	()	()	()	()	()

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado: *O trabalho do (a) professor (a) no contexto da sociedade contemporânea: desafios para uma educação de qualidade na rede pública municipal de ensino fundamental*, desenvolvida pela pesquisadora Gabrielle Dellela Blengini. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é coordenada pela orientada Professora Doutora Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes a quem poderei contatar consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº 3351-8364 ou o e-mail cristinagfer@ufscar.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Estou ciente dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais são: buscar compreender o trabalho de docentes, que lecionam no ensino fundamental da rede municipal, no contexto da sociedade atual, os desafios profissionais que enfrentam para que ocorra um ensino/aprendizagem de qualidade; observar também se entre as atuações docentes pesquisadas existe ou não a presença de práticas pedagógicas inovadoras na perspectiva histórico-crítica.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde (norma 196/96 do Conselho Nacional de Saúde - CNS), a qual dá providências a respeito de que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Neste sentido, a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-lo em sua dignidade, respeitá-lo em sua autonomia e defendê-lo em sua vulnerabilidade.

Tenho conhecimento que a minha colaboração se fará de forma anônima e voluntária, por meio de entrevista semiestruturada (que será realizada com o uso de gravador), questionário socioeconômico e cultural e/ou observação da minha prática docente. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora, sua orientadora e no meio acadêmico.

Fui informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

E que a pesquisa busca contribuir para a reflexão na universidade sobre a atuação profissional do educador, visando à qualidade do ensino/aprendizagem, assim como valorizar as ações dos (as) educadores (as) da rede pública de educação.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

_____, ____ de _____ de _____

(Local e data)

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE D – CATEGORIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Quadro 04- Análise de conteúdo das categorias: compreensão sobre qualidade da educação; inovação pedagógica; e avaliações externas.

Categoria	Subcategorias	Exemplos de falas
<p>Compreensão sobre qualidade da educação</p>	<p>Aquisição de conhecimentos</p>	<p>“Uma educação de qualidade é aquela que cumpre o seu objetivo, de transmitir os conhecimentos e levar o indivíduo a apropriação desses conhecimentos. Essa educação de qualidade vem durante o processo, e que não depende só da escola. Mas um processo que é importante é a participação da família e da comunidade.” (Professora Bruna).</p> <p>“Qualidade é o sonho do professor. Em que todos os alunos saiam alfabetizados, tenham leitura autônoma e consigam ter autonomia em todas as disciplinas.” (Professora Carla).</p> <p>“Acredito que qualidade significa que todos aprendam até o terceiro ano a ler e escrever e saber as contas básicas.” (Professora Paula).</p> <p>“Para além das questões escolares acredito que qualidade, é dar as pessoas uma perspectiva de vida melhor. Essa perspectiva vem através da educação que é o único meio que a gente tem de melhorar. A educação que traz o pensar, o</p>

	<p>Qualidade proporcionando melhores condições socioeconômicas</p>	<p>desenvolvimento intelectual e até financeiro, engloba tudo.” (Professora Paula).</p> <p>“Qualidade educacional é quando ela proporciona a formação do homem completo e não apenas conteúdos que auxiliem futuramente no campo profissional, com propostas que ajudem os seres humanos se relacionarem, cuidarem do seu ambiente, ou seja, saber ser, se comportar, aprender estudar, aprender fazendo, que cada ação tem sua consequência, que a consequência pode ser avaliada como positiva ou negativa, dependendo do ponto de vista.” (Professora Solange).</p> <p>“Qualidade da educação na minha opinião é algo que o aluno vai aprender na escola e que vai contribuir com o que ele já sabe, para a sua vida cotidiana e para seu dia-a-dia, não apenas para a sua carreira profissional, mas também para a sua cultura” (Professora Oxumaré).</p> <p>“Acredito que a qualidade está ligada mais à prática e envolve vários fatores: sala de aula, a infraestrutura, os recursos que a gente tem pouquíssimos e a nossa prática mesmo” (Professora Carla).</p> <p>“Qualidade da educação é um conjunto de coisas, não é só o material, não é só o professor, não é só a proposta pedagógica. Eu acho que é um conjunto de coisas que tem que ter uma proposta pedagógica clara que realmente se preocupe com o aluno e para isso tem que ter recurso humano, material e físico. Eu acho que qualidade de ensino é isso, é você ter uma proposta consistente que visa a aprendizagem do aluno, possibilitando condições para que isso aconteça. Ver não só o resultado final, ver todo o processo.” (Professora Alessandra).</p> <p>“Qualidade da educação é quando você tem uma estrutura, somada a um profissional qualificado e a métodos de ensino capazes de alcançar além do currículo oficial, uma formação e desenvolvimento intelectual de cada aluno. Desde que se tenha uma boa estrutura, capacitação e professores com muita vontade e capazes de colocar de modo claro, de acordo</p>
	<p>O conjunto de fatores educacionais</p>	

	<p>Qualidade da educação na instituição pesquisada</p>	<p>com a série/ano em que se está trabalhando, o conhecimento, para que o aluno não se perca no meio do processo, considerando o meio em que a criança está inserida e o seu vocabulário.” (Professora Diva).</p> <p>“Qualidade da educação para mim seria a oferta de uma educação que você realmente garantisse a aprendizagem das crianças e isso envolve também a forma como você conduz o processo de ser professor, desde a sua formação, número de alunos por sala, condições de trabalho dignas, que nós ainda não temos, uma remuneração adequada para que nós pudéssemos ter exclusividade no trabalho” (Professora Fernanda).</p> <p>“Eu acredito que a região em que a escola está inserida é uma região economicamente favorável, as famílias têm uma condição até que razoável financeiramente e são famílias muito mais estruturadas do que em outras regiões que eu já trabalhei. Dessa forma, eu acredito que essas condições interferem. Aqui os alunos são mais estimulados pelas famílias” (Professora Bruna).</p> <p>“Não é o ideal que a gente espera, mas diante de outras escolas em que eu já trabalhei eu acho que tem um diferencial, eu gosto do trabalho. O grupo de professores sempre unidos, com rotatividade e ajuda. Por exemplo: meus alunos do segundo ano, eu já sei quem serão suas professoras do terceiro ano e sei que elas já possuem um trabalho sempre estruturado, e isso ajuda muito, pois nós já trocamos experiências. É uma escola com uma equipe mais consolidada. É uma escola bem aberta, todos os projetos a diretora adora [...]. Então é uma escola bem aberta, os pais são participativos” (Professora Carla).</p> <p>“Eu acho que a escola é muito boa, a questão da aprendizagem dos alunos, nós vemos o resultado dos alunos no final do ano e o comprometimento do grupo de professores da escola. Nós vemos que temos um grupo e que o trabalho tem uma continuidade” (Professora Alessandra).</p>
--	--	---

		<p>aprendiam. Mas qual a qualidade desta aprendizagem? E os que não conseguiam? Ficavam marginalizados no ensino. Hoje há outra concepção de sujeito, pois estamos em outro momento histórico e temos que estar atrelados a tudo isso.” (Professora Carla).</p> <p>“[...] O professor tradicional, que traz um texto que não tem nada a ver com o cotidiano, com o momento social, com nada, um texto sem função social, não estará fazendo o aluno pensar. Ficarão apenas frases justapostas, totalmente sem sentido, descontextualizada. Às vezes, para fazer a criança pensar, eu tenho que trabalhar com alguma coisa que esteja relacionada com o seu dia a dia, com o seu cotidiano, e ter que explicar para ela que a escola tem uma função, que ela não vem até aqui para ler por ler e escrever por escrever. Tenho que explicar que o que ela aprende aqui, ali fora, quando ela passar por esse portão, ela vai estar usando isso sempre, até mesmo para pegar um ônibus, que vai estar escrito o nome e que embaixo vai ter o roteiro. De que adianta ele saber ler, mas não saber interpretar este roteiro?” (Professora Paula).</p> <p>“No sentido de diversificar, de atender a cada um e não mudar a minha prática em si. Eu não deixo de realizar uma atividade por conta de tal aluno, eu faço a adaptação da prática de acordo com cada aluno. Inclusive a gente faz os grupos produtivos exatamente visando isso” (Professora Alessandra).</p> <p>“Acredito nas mudanças das práticas pedagógicas, pois se não acreditasse nisso não seria professora. Temos que mudar todos os dias e sempre estar se questionando o que devemos fazer para melhorar, pois os alunos aprendem de maneiras diferentes e para alcançar o objetivo da aprendizagem temos que mudar sempre. Os alunos também captam esse comportamento do professor e procuram imitá-lo” (Professora Solange).</p> <p>“Sem nenhuma dúvida eu acredito que as mudanças nas práticas pedagógicas contribuem. Eu gosto da prática tradicional, porém injetada com conteúdos ligados a modernidade” (Professora Oxumaré).</p>
--	--	--

		<p>vemos avaliações externas específicas para os alunos com necessidades especiais. E por mais que eles falem que tem uma pessoa para ler a prova, não é suficiente. Ele teria que ser avaliado dentro do que foi trabalhado com ele. Ela nivela todos os alunos e para mim ela não surte efeito. [...] E outro fator é a questão de uma dessas avaliações oferecer bônus para as escolas premiadas, é por essa prática que em muitas escolas os dados não são confiáveis. Pois nelas há o treino do aluno para passar em uma prova por ter interesse no bônus que se vai receber, dessa forma, essas informações também não podem ser confiáveis” (Professora Bruna).</p> <p>“Eu acredito que ela não avalia em nada [avaliação externa]. Porque eu acho que quando ela chega aqui, é diferente. Cada escola é cada escola e cada aluno é cada aluno. Falam que a escola é democratizada e de repente eu pego uma prova que iguala todo mundo. Eu tenho que fazer um plano político pedagógico para atender à demanda da comunidade para eu poder trabalhar com meus alunos. Depois vem uma prova que iguala todo mundo. Tudo bem que ela mede de acordo com as habilidades, mas eu não acho isso legal. [...] Então eu não sou a favor dessa prova. Eu acho que ela acaba fazendo com que o professor, muitas vezes, não traga coisas novas para a sala de aula, porque fica muito focado no que vai cair na prova e em fazer o treinamento. Mas aí eu acredito que se o aluno souber pensar, qualquer gênero textual que apareça ali ele vai saber interpretar” (Professora Paula).</p> <p>“Eu acho que a avaliação é muito superficial, é muito simplificada. E a educação não é uma coisa simples. O processo de ensino aprendizagem não é simples assim. Envolve relações pessoais, sociais, de ensino aprendizagem, a proposta pedagógica, o trabalho e a forma de atuação do professor. A própria individualidade de cada aluno, a forma que cada pessoa tem de lidar com o conhecimento, com o outro, os costumes que tem em casa” (Professora Alessandra).</p> <p>“No meu entendimento as comandas da prova do Saesp deveriam ser lidas pelo aluno, sem ajuda</p>
--	--	---

	<p>Avaliação desejada</p>	<p>do professor como avaliação de sua interpretação. Já aconteceu de alunos não alfabetizados terem mais acertos que alunos alfabetizados distorcendo o resultado final das provas” (Professora Solange).</p> <p>“Eu tenho algumas críticas, principalmente no aspecto que temos que ler a prova em voz alta para os alunos. Eu acredito que isso faz com que perdemos nos aspectos de saber se realmente o aluno é capaz de ler e interpretar. São poucas as questões que não são lidas. [...] Não acho que tenha aspectos negativos, mas acho que o tempo de realização da prova é muito extenso, os alunos resolvem a prova em muito menos tempo do que é proposto e com isso fica ruim para o professor aplicador” (Professora Oxumaré).</p> <p>“Eu acredito que essas avaliações deviam ser revistas. Porque tem muita cobrança eu acho que é um tempo muito extenso de avaliação, de prova e tem alunos que não tem estrutura para isso. Pois assim como tem as escolas ótimas tem escolas que não dão essa base. E eu acho que essas provas não estimulam os aprendizados. É cobrança demais e aprendizado de menos” (Professora Diva).</p> <p>“Eu imagino que devíamos esperar da escola é que as crianças realmente aprendessem com muita qualidade e eu acho que tomar essas avaliações por base é muito pouco, pois elas são descoladas e descontextualizadas daquele processo, portanto fica o inverso. Não são avaliações que estão de acordo com o trabalho realizado com os alunos, são avaliações que acontecem no final do ano e que comandam os professores, que acabam trabalhando visando os resultados para garantir os índices” (Professora Fernanda).</p> <p>“Eu acredito em uma avaliação processual, que a gente tenha mais de um instrumento de avaliação e que tenha outros olhares sobre o aluno, com observação diária e de acordo com os nossos registros. [...] A secretaria da educação, na gestão passada, ela fazia uma avaliação e dava um retorno aos professores das necessidades a serem trabalhadas e depois vinha</p>
--	---------------------------	---

	<p>A avaliação externa na instituição pesquisada</p>	<p>com outra avaliação. Tinha todo um acompanhamento mais próximo e dava essa devolutiva num tempo que nós pudéssemos trabalhar as dificuldades encontradas, e isso não é dado pelas avaliações externas” (Professora Bruna).</p> <p>“Acredito que as avaliações externas devem sempre ser avaliadas e adaptadas as necessidades que surgirem. A vida não é estática e pede sempre modificações” (Professora Solange).</p> <p>“Eu acho que devíamos fazer uma avaliação de acordo com a proposta da escola e não ser uma coisa tão maçante para a criança” (Professora Diva).</p> <p>“Eu percebo que na escola, de uma maneira geral, os professores são muito preocupados com os resultados que os alunos vão apresentar nas avaliações, dessa forma a escola já segue algumas linhas de ação. A escola é aberta a alguns projetos externos, que vão favorecer a aprendizagem dos alunos como a Liga da Leitura [...], onde os professores selecionam os alunos que eles acham que vão ser beneficiados. O reforço no período contrário da aula também é oferecido aos alunos e a gente tem muitos incentivos para estratégias dentro do ano/ciclo” (Professora Bruna).</p> <p>“Eu acompanhei o planejamento do início desse ano, em que a diretora falou disso, falou das metas para esse ano, que precisamos manter a nota de 2011, foi essa a repercussão que observei. Foi mais no sentido não de cobrança, mas de meta de continuar com o índice. [...] Estou aqui faz pouco tempo e a primeira Prova Brasil será esta semana e ninguém deu simulado e ninguém fez pressão para a Prova Brasil. Não paramos a rotina para fazer essa avaliação, temos um planejamento mensal para ser cumprido. Portanto, não paramos nossa rotina” (Professora Carla).</p> <p>“[...] aqui nós não fazemos treinamento para as avaliações, a uma grande discussão na escola a respeito, já que nas avaliações seguintes o rendimento da escola caiu. Nos dados de 2011 a escola foi muito bem e nos anos seguintes a escola caiu e fomos muito criticados e cobrados</p>
--	--	--

	<p>Devolutiva dos resultados à instituição</p>	<p>do que faríamos a respeito. E foi nesse momento que a Secretária da Educação apareceu para cobrar, o porquê de a escola ter caído e o que faríamos, pois isso não podia acontecer. Teríamos que fazer algo para mudar e retomar.” (Professora Alessandra).</p> <p>“Eu não sabia do resultado da escola. Estou começando a lecionar aqui este ano, mas acho também que foi uma falha, a gente também não teve informação sobre os dados do IDEB, e eu acho que isso é importante porque nos proporciona um norte para a gente seguir, as prioridades a serem trabalhadas. Isso nós não tivemos informação, ainda.” (Professora Bruna)</p> <p>“Não, em 2011 eu estava em outra unidade e não fiquei sabendo do resultado da Prova Brasil” (Professora Carla)</p> <p>“Não, não fiquei sabendo. Eu não sei se é porque eu não faça o HTPC³⁴, por eu estudar a noite eu sou dispensada. Porque o tipo de formação que eu faço [na graduação] é mais detalhado do que a de um HTPC. Não sei se foi falado isso no HTPC ou não, mas sempre me passam o que foi falado e até agora ninguém comentou comigo” (Professora Paula).</p> <p>“A diretora falou para todo mundo e as professoras que aplicaram a prova ficaram contentes, pois a escola tinha ido muito bem tinha sido uma das melhores notas. Ficamos sabendo pela própria escola, a diretora que fez o comunicado, ela estava acompanhando pela internet e quando saiu o resultado ela passou para a gente e deu parabéns aos professores. Esse elogio ficou apenas na direção da escola, não houve elogio por parte da Secretária de Educação da cidade. Tivemos apenas reconhecimento entre os colegas, no sentido de acharmos que fizemos um bom trabalho, sentindo, portanto uma realização, mas foi apenas isso. Eu não sei se foi divulgado para os pais. Eu não me lembro agora. Mas eu acho que seria importante ter sido divulgado para os pais, a secretária ter feito alguma. Vir aqui na escola e falar, vocês estão de parabéns, continuem</p>
--	--	--

³⁴ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

		<p>assim, uma palavra que fosse” (Professora Alessandra).</p> <p>“Sim, fomos informados pela direção” (Professora Solange).</p> <p>“Sim, nós ficamos sabendo pela direção, que apresentou os resultados e alguns pontos que precisavam ser melhorados, pois temos um índice a ser alcançado” (Professora Oxumaré).</p> <p>“Eu fiquei sabendo do resultado da prova pela direção da escola e eu acredito que foi falado aos pais, pois o resultado foi divulgado na mídia” (Professora Diva).</p>
--	--	--

Fonte: Dados das entrevistas realizadas em 2014 (BLENGINI, 2015).

Quadro 05 – Análise de conteúdo das categorias: dificuldades do trabalho docente; contribuições da formação na prática pedagógica; e concepção teórico-pedagógica do professor.

Categorias	Subcategorias	Exemplos de falas
Dificuldade do trabalho docente	Prática Pedagógica	<p>“Temos muita rotatividade, a sala está em um nível e de repente entra outro aluno. Eu tenho três alunos que estão pré-silábicos e quinze alfabéticos em textos. Então fica essa discrepância, eu tenho que me desdobrar. De um lado eu tenho que ficar dando produção de texto e do outro lado tenho que ficar pensando na alfabetização, buscando sempre adaptar para que todos os alunos consigam acompanhar. Pois não adianta eles ficarem sentados assistindo os outros e não produzirem” (Professora Carla).</p> <p>“Também temos a questão da inclusão social, todos os anos recebemos alunos com necessidades especiais na sala, porém não temos uma professora de apoio ou uma ajudante. E mesmo sem ter pessoas com necessidades especiais, eu acredito que para o primeiro ano, que será o momento dos alunos aprenderem a ler e a escrever, é necessária ajuda [...]. Existe uma grande diversidade de níveis de aprendizado e isso é um grande desafio. Nunca será homogêneo, pois cada um está em um nível e você está sozinha em um primeiro ano que todos os grupos precisam da sua intervenção. E quando você está sozinha [professora] é difícil fazer todos os alunos renderem, são necessárias</p>

	<p>Aspectos físicos e materiais das instituições</p>	<p>estratégias [...] Quando você tem alguém para ajudar é possível realizar outro tipo de trabalho. O desafio é conseguir dar esse suporte ao professor, pois não adianta falar que o professor não está preparado, pois temos professores muito bem preparados, professores que gostam de dar aula, se importam com o seu trabalho e vão buscar coisas novas.” (Professora Alessandra).</p> <p>“Falta de recursos materiais e profissionais, [...]. Para nós conseguirmos dar conta das necessidades dos alunos, muitas vezes nós precisamos de parcerias com outros setores, no caso, municipais. Parcerias com a saúde, com outros profissionais que nós não temos hoje. Que são escassos. Profissionais como fonoaudiólogos, psicólogos, educadores especiais. Nós não temos estes profissionais e isso acaba trazendo um prejuízo muito grande na prática” (Professora Bruna).</p> <p>“Falta de estrutura, falta de recursos. A sala ideal seria aquela em que eles tivessem várias atividades diversificadas, que não ficassem aqui cinco horas enfileirados olhando para a lousa. A gente tenta fazer o que consegue na sala de aula, mas o espaço da escola é muito limitado” (Professora Carla).</p> <p>“[...] eu acredito que a maior dificuldade nossa [professores] é a parte física da escola, os recursos materiais, a quantidade de alunos por sala de aula. Acredito que tudo isso interfira no trabalho do professor. Portanto, o que falta é uma estrutura melhor para que os professores possam desenvolver melhor o seu trabalho” (Professora Alessandra).</p> <p>“[...] mas eu também acho que um grande desafio são as condições materiais e físicas precárias, o número de alunos por sala, mesmo a organização hierárquica da escola” (Professora Fernanda).</p> <p>“Desafio é um pouco de tudo, pois se nós precisarmos de atividades xerocadas, não é sempre que temos disponível, pois a prefeitura não subsidia tudo e as vezes nós que pagamos e</p>
--	--	---

		<p>dessa forma influencia também a questão salarial. Mesmo livros para utilizarmos, eles não custam barato, com isso se quisermos algo diferente nós que temos que comprar” (Professora Oxumaré).</p> <p>“Pessoalmente eu não vejo como um desafio. Eu acho que independente de quanto nós ganhamos, nós temos um contrato e temos que cumprir com este contrato. Nós assinamos um termo de responsabilidade com os alunos e nós sabíamos quanto íamos ganhar por isso. Na minha opinião, se a gente está buscando um salário melhor é merecido, porque a nossa profissão tem uma responsabilidade social muito grande, mas eu acho que no dia-a-dia isso não pode interferir na qualidade da nossa profissão. Acho que se a gente ficar preocupado só com o salário a gente para de trabalhar, se a preocupação for só com o financeiro a gente vai procurar outra carreira” (Professora Bruna).</p> <p>“Eu acho que não é apenas na educação, mas em outras profissões também, eu acredito que o retorno não é viável, financeiramente e no reconhecimento da importância social. Mas eu acredito que isso peca, só que os profissionais precisam saber o que estão fazendo e se você escolheu a profissão, você deve atuar da melhor maneira. Não estou dizendo para fazer nada só por amor, mas devemos estar buscando outros meios de melhorar. Eu acredito que o principal desafio é o reconhecimento financeiro” (Professora Diva)</p> <p>“Eu acredito que a questão salarial é um grande desafio” (Professora Fernanda).</p> <p>“Eu acho que o principal desafio é a desunião da classe. Eles não param para pensar que nós pertencemos hoje a uma escola democratizada, que o aluno deles é meu também e então, se ele não esta bem e eu puder fazer alguma coisa por ele, eu tenho e devo fazer. A escola é uma só e nós temos que ser uma equipe para atender a todos, e isso não tem” (Professora Paula).</p>
	Condições de trabalho	
	Reconhecimento financeiro	
	Desunião da classe docente	

	<p>Falta do apoio familiar dos alunos</p>	<p>“Acredito que os desafios estão ligados a tudo, pois é um conjunto. E até a questão da família, que não foi relacionada. Pois a escola na educação não é sozinha, somos uma ponta. As outras pontas seriam o governo e a família. Porém a família eu já não seu onde esta mais neste papel, pois ela se perdeu, saindo de cena e não conseguimos trazer a família para a vida escolar do aluno. Um grande problema também é esse, pois a escola para ter qualidade, a família precisa estar participando e cobrando da escola, ou se for um problema de sala de aula cobrar o professor. Mas também cobrar de seus governantes das políticas públicas que eles estão fazendo, cobrando os materiais e os recursos. Pois sozinhos não conseguimos fazer a educação” (Professora Alessandra).</p> <p>“Há uma falta de apoio e de cuidado dos pais com os seus filhos. Muitos pais não se interessam pela vida escolar dos seus filhos e com isso as crianças acabam ficando desmotivadas. É uma questão cultural e tem peso significativo. Muitos pais são analfabetos e não conseguem orientar seus filhos na vida escolar devido precariedade de sua aprendizagem. Busco trabalhar uma maneira que facilite isso para os pais. Mas para isso é necessário que no mínimo saibam ler ou encontrem alguém disposto a ajudar. O maior desafio está em manter ativo o tripé: família, aluno e escola. O sucesso da aprendizagem acontece quando família e escola caminham juntas. Os países desenvolvidos são exemplo disso e dentro da sala de aula isto é comprovado diariamente” (Professora Solange).</p> <p>“Também temos a falta de participação da família, pois geralmente os alunos que são mais indisciplinados, são filhos de pais que não estão presentes na escola” (Professora Oxumaré)</p> <p>“Uma outra coisa é que dentro da sala de aula o que vemos é que a escola é aberta para todos, mas será que todos querem a escola? Dessa forma, esbarramos em interesses, em indisciplinados, principalmente por eu trabalhar com alunos mais novos, portanto o que mais dificulta é a indisciplinados” (Professora Oxumaré).</p>
	<p>Indisciplinados dos alunos</p>	

	<p>Desvalorização da educação e do (a) professor (a)</p>	<p>“A própria sociedade desvalorizou a educação, pois por qualquer motivo o aluno não vem na escola, chover é um motivo de o aluno não vir na escola, o irmão faltou de manhã o aluno não vem a escola a tarde. Dessa forma, qual a importância que se dá a educação? Pois a ideia hoje é que qualquer um sabe ser professor (Professora Alessandra)”.</p> <p>“A desvalorização do professor perante a sociedade, isso tudo desmotiva muito. A gente paga para trabalhar, hoje eu fui lá comprar um pacote de sulfite, porque se eu esperar do governo, não vem. [...] Acho que é um conjunto que está interligado. A minha prática não é isolada do sistema do governo, então o fator financeiro influencia. Eu não tenho filhos, então eu não ligo de comprar livros, gibis, mas se eu tivesse filhos ou outra estrutura financeira, ficaria mais complicado. É a única profissão que a gente dispõe do tempo em casa, do nosso recurso financeiro para fazer funcionar” (Professora Carla).</p> <p>“Muitos pais não valorizam a escola, não a vendo como um lugar de transmissão de conhecimento. A escola para esses pais é apenas um lugar para deixar seus filhos. Pois os pais que tem a cultura de valorização da escola agem diferentes, buscando fazer com que seus filhos tenham um bom comportamento e tentando sempre estar presente, vindo a escola e buscando saber o que está acontecendo, conversando com o filho e com a professora. Eu tenho pais que nunca vieram a escola, que não me conhecem. São alunos, na sua maioria, que possuem dificuldades de aprendizagem e eu acredito que está diretamente ligada com essa ausência da família” (Professora Oxumaré).</p>
<p>Contribuições da formação na prática pedagógica</p>	<p>Magistério</p>	<p>“Eu fiz curso de magistério e depois fiz graduação em Pedagogia com eixo na educação especial. O magistério deu uma contribuição mais prática mesmo. Como fazer plano de aula, como escolher atividades, como adequar os conteúdos” (Professora Bruna).</p> <p>“Eu acho que o magistério tinha maior tempo de estágio, maior contato com a sala de aula e na</p>

	<p style="text-align: center;">Graduação</p>	<p>graduação eu vejo que o tempo de estágio é menor” (Professora Carla).</p> <p>“Eu acredito que o magistério me deu uma base muito maior do que a faculdade tem me dado agora. A faculdade me dá um conhecimento teórico e complementar. O magistério me ensinou a ser professora, e eu percebo isso na faculdade quando nós vamos conversar com as meninas da outra turma [que ainda não lecionam] e vamos passar nossas experiências vividas para elas” (Professora Paula).</p> <p>“No magistério tive aula de Filosofia. Esta disciplina tem influenciado na minha prática de ensino” (Professora Solange).</p> <p>“[...] minha formação em educação especial me preparou para os casos de inclusão mesmo” (Professora Bruna).</p> <p>“Eu acho que tem sim contribuições [graduação], pois é onde você terá fundamentos para começar [...], nessa formação acadêmica, teórica. Dos fundamentos, da história da educação, de tudo que aconteceu, de como vem sendo trabalhada a educação. Dos pensadores da educação. Então você tem toda uma formação em fundamentos que são teóricos” (Professora Alessandra).</p> <p>“A minha formação em Letras me ajudou a melhorar a escrita das crianças, nisso a minha graduação me ajudou, porém ela não me proporcionou uma formação para a prática pedagógica mais consistente. O Magistério foi para mim um Ensino Médio diferenciado, muito melhor do que colegas que eu tinha que estudaram em escolas públicas e não fizeram o magistério. Porém eu ainda não sei até que ponto o Magistério me deu essa base e segurança para atuar. E agora a minha graduação em Pedagogia veio para balançar a minha cabeça” (Professora Fernanda).</p> <p>“Em 2007 conclui a Pedagogia. Nesta formação eu aprendi muito com os professores e com os estágios que fiz com crianças de todas as idades:</p>
--	--	---

<p>Concepção pedagógica do professor</p>	<p>Pedagogia Crítica</p>	<p>“Quando eu estava na faculdade eu participei de um grupo de iniciação científica na pedagogia histórico-crítica. [...] é a linha que pensa em educação como um todo, não só a sala de aula, mas vê o aluno como realmente fruto do seu meio social e do que acontece em volta dele. Tanto social como político, cultural e histórico. Então é a linha que eu procuro me nortear” (Professora Bruna).</p> <p>“Minha cabeça nesse momento está uma salada, pois quando eu fiz as especializações, uma tinha base teórica Piaget, outra tinha conceitos pós-modernos ligados a sociologia e agora na Pedagogia eu estou me identificando mais com a Pedagogia histórico-crítica, mas ainda assim tem alguns elementos que eu não concordo, justamente por vim com um outro arcabouço teórico. Portanto, eu olho de forma crítica” (Professora Fernanda)</p>
	<p>Pedagogia Ativa</p>	<p>“Acho que a gente não pode abandonar toda a história da educação, mas de acordo com a minha formação eu tento me filiar mais a uma concepção de ensino. Eu não consigo ensinar utilizando o método tradicional, prefiro o método construtivista, pensando bem na questão da linguagem, da interação, concepção interacionista” (Professora Carla).</p> <p>“Um autor que eu não conhecia e que eu aprendi muito com ele da psicologia é o Walon. Eu acho que ele é o autor que eu mais tento seguir, porque eu acho que ele é uma mistura dos dois (Vigotsky e Piaget), mas nós não estudamos muito ele. Eu fiquei encantada com Walon, pois eu acho que a nossa escola de hoje é “muito ele”. Ele vê a prática como principal passo do aprendizado. É a criança pesquisar, buscar o conhecimento como Freinet. Ele também pega um desenvolvimento segundo Vigotsky, um pouco de Piaget e ele faz uma mistura. E foi com ele que eu me encantei e eu o vi na graduação. Freinet também, eu conhecia muito pouco por conta de uma escola que eu fui visitar na época do magistério. Eu acho que a maneira deles trabalharem me encanta, da criança ir buscar o</p>

		<p>conhecimento e nós apenas o sistematizá-lo” (Professora Paula).</p> <p>“Na verdade eu não busco uma linha teórica [...] eu não sigo um autor, ou uma linha. Porque eu aprendi com a prática, que acaba te ensinando muitas coisas. Tudo que você aprendeu na teoria você não esquece. Por exemplo, a Emília Ferreiro, a Ana Teberosky, que nós aprendemos, não no magistério, pois estava começando, mais na pedagogia, tem Piaget. Porém, no dia-a-dia, na prática, você tem uma mistura, de tudo que você aprendeu e vai aprendendo, por exemplo, nos cursos que eu vou fazendo de prática de alfabetização [...] Ao você ver as crianças diferentes, você faz uma prática de acordo com elas. Pois as vezes você faz um método um pouco mais tradicional e tem criança que vai muito bem e tem criança que não vai. Se você vai para um caminho mais construtivista e as vezes a criança também não aprende. Portanto, vou intercalando os dois e trabalho também com o método fônico. Eu tenho parte tradicional, eu tenho parte que veio com a Ana Teberosky, com a Emília Ferreiro” (Professora Alessandra).</p> <p>“Utilizo tudo que aprendi. Nenhuma linha teórica é perfeita. O que temos que avaliar é a necessidade do aluno e procurar ajudá-lo a superá-la experimentando diversos caminhos” (Professora Solange).</p> <p>Eu não gosto muito da prática tradicional, eu busco atuar voltada mais para uma vertente construtivista. Porém eu mesclo, não atuo apenas com base nessa vertente, pois quando as crianças têm muitas dificuldades, o método tradicional ajuda muito. Então eu acho que não podemos definir que somos de apenas uma linha, pois dentro de um contexto eu procuro colocar um pouco de tudo. Desde Paulo Freire, Emília Ferreira, Ana Teberosky, Vygotsky, nós vamos tentando, principalmente se considerarmos o processo de alfabetização. Todo mundo fala que no Brasil temos muito mais coisas, mas eu acredito se não tivemos essas leituras nos fará falta, em relação ao desenvolvimento das crianças por fases. Não podemos apenas estudar os autores mais atuais também e não considerar</p>
--	--	--

	<p>Pedagogia Tradicional</p>	<p>essa bagagem que já se tem. Eu estudo um pouco de tudo e busco colocar em prática, observado as dificuldades dos alunos eu procuro observar as fases de desenvolvimento que ela está, o que eu posso fazer para ajudá-la a melhorar. Eu faço mapa conceitual de cada criança e busco pensar alternativas para ajudá-la” (Professora Diva).</p> <p>“Da pedagogia tradicional eu utilizo, por exemplo, quando vou alfabetizar, a alfabetização pelas sílabas, porém eu utilizo também muitos textos atuais, com o aluno lendo, interpretando. Não busco seguir nenhuma linha teórica, eu utilizo um pouco da prática tradicional e vou inserindo algumas coisas que eu leio, que eu ouço, que eu vivencio” (Professora Oxumaré)</p>
--	------------------------------	--

Fonte: Dados das entrevistas realizadas em 2014 (BLENGINI, 2015).