

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

NATÁLIA MENIN DA SILVA

**MAL- ESTAR ENTRE PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA DIANTE
DE PRESSÕES DO SARESP**

SÃO CARLOS - SP

2020

NATÁLIA MENIN DA SILVA

**MAL- ESTAR ENTRE PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA DIANTE
DE PRESSÕES DO SARESP**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação, Cultura e Subjetividade.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin

SÃO CARLOS - SP

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Natália Menin da Silva, realizada em 10/12/2020.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zuin (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Paula Leivar Brancaloni (UNESP)

Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto (USP)

Profa. Dra. Maria Cecilia Luiz (UFSCar)

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ao Benício, minha fonte de
inspiração e esperança de um
mundo melhor.

Agradecimentos

Em meio ao caos do ano de 2020, referente à pandemia de coronavírus, eu redigi a presente tese. Por vezes, pensei em desistir ou postergar, tive muitos momentos de incertezas, insegurança, falta de tempo e exaustão. De uma forma ou de outra, eu precisava encarar e continuar, pois não havia nenhuma certeza sobre o futuro, por isso, decidi ir adiante, o futuro é o agora. Meu filho, Benício, nasceu durante o período de doutoramento, o momento mais importante e desafiador que já vivi até aqui, o maternar me transformou e me fez ver por outras perspectivas que outrora jamais teria pensado. Viver a maternidade é passar por um portal, um caminho sem volta, de escolhas, de renúncias. Por um tempo, renunciei o presente estudo em nome do afeto, do chamego, do amor. Abri espaço pro tempo, doando meu amor e atenção a mim e ao meu filho. Neste processo, fui reinventando, (re) significando minha vida. Tudo é fugaz. É urgente vivermos o presente, prestar atenção nos singelos gestos da vida.

Assim, esta tese é fruto de uma passagem por muitos portais, tal como a vivência da docência em tempos de pandemia, em que o professor passou a viver no local de trabalho, não diferenciando os dias da semana, segunda-feira de domingo, em que o trabalho remoto tomou lugar na vida como papel de destaque.

Haja solidariedade, abraço, acalento, paciência, espera e cafés. Assim foi. Esta tese não é fruto apenas do meu trabalho, mas sim do meu filho, que teve que esperar em muitos momentos para ter a mamãe integralmente, do meu esposo e companheiro que esteve presente plenamente na escrita deste estudo, que entendeu os momentos necessários que precisei me ausentar. Da comida caseira e dos cafés da manhã de todo santo dia, sempre disposto a me levantar quando achei que não seria possível.

Sou imensamente grata aos meus pais, Fátima e Ivaldo, que sempre estiveram dispostos e me incentivaram a estudar, entenderam quando não pude estar presente nos finais de semana, nas reuniões de família. Sempre me mostraram a importância da família em todos os momentos, não apenas nos dias felizes, mas também nos de dificuldades.

Agradeço aos meus irmãos, Letícia e Junior, pelo elo e amizade. Minha irmã Letícia, minha companheira, minha conselheira, sempre esteve de prontidão quando precisei de colo, de entendimento, de fuga.

Agradeço às minhas tias Luci, Ivanete e Ivani, que sempre mandavam mensagem de incentivo, de carinho e de empatia por mim.

Não poderia deixar de mencionar meus sobrinhos, que amo muito, e que os vi muito pouco durante o processo de escrita do presente estudo. Espero que um dia compreendam minha ausência. São eles: Isadora, Laura, Eduardo, Giovana, Gael, Laura, Manuela, Enzo e João Felipe.

Obrigada às minhas amigas do coração, que são como segunda família, por sempre me apoiarem e compreenderem os momentos em que estive ausente, são elas: Pollyanna, Danielli, Gabrielle, Flávia, Miriam, Kallyni, Camila.

Agradeço a família do meu esposo, que também é minha família, pelo incentivo e carinho ao esperar pacientemente o término da tese. À minha sogra, Luzia, pelos pães e bolos que fizera, acalentando a alma e o corpo em dias de cansaço e desânimo.

Agradeço às minhas amigas de graduação, Ligia, Mayara, Patrícia e Raquel, ainda presentes em minha vida, mesmo à distância, contribuindo com palavras de carinho e discussões sobre a educação, mostrando possíveis caminhos a serem seguidos no presente estudo.

Agradeço aos amigos de trabalho da Universidade Paulista, campus Ribeirão Preto, por construírem a ponte do conhecimento junto comigo e sempre evidenciarem que o professor é o mediador da aprendizagem e não o detentor do conhecimento. Agradeço a coordenadora do curso de Pedagogia, Viviane Araújo, pelas inúmeras oportunidades, pela presença e compreensão nos momentos que mais precisei, como conciliar maternidade e trabalho e, depois, com a escrita da tese.

Não poderia me esquecer das/os alunas/os que muito me ensinaram durante estes anos de docência, pela parceria, pela amizade e respeito com a profissão docente. Agradeço pela compreensão do meu cansaço em muitos dias de aula, principalmente diante do ensino remoto, durante a pandemia de COVID-19.

Agradeço ao meu orientador, Toni, pela oportunidade de estudo, ampliando os meus conhecimentos os quais foram absolutamente importantes para minha formação.

Agradeço à banca examinadora de qualificação e defesa do doutorado pelas ricas contribuições e sugestões ao trabalho.

Agradeço às duas escolas visitadas, aos gestores e professores que, gentilmente, toparam relatar sobre suas vivências escolares.

Agradeço à UFSCar por me receber de volta, no doutorado, e possibilitar acesso ao conhecimento científico e humano, ampliando o horizonte em relação à educação.

Por fim, agradeço a todos à minha volta que contribuíram, direta ou indiretamente, à minha formação, aos meus estudos!

De nuestros miedos nacen nuestros corajes, y en nuestras dudas viven nuestras certezas. Em los extravios nos esperan los hallazgos porque es preciso perderse para volver a encontrarse.

(Eduardo Gaelano)

RESUMO

SILVA, N. M. **Mal - estar entre professores em início de carreira diante de pressões do Saresp**. 2020. 179 f. Tese de Doutorado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2020.

O presente trabalho tem como objetivo compreender as pressões que os professores em início de carreira enfrentam no ambiente escolar frente à busca pelo bônus do Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP), além de compreender quais são os pressupostos que favorecem ou não a valorização deste profissional. Para isso, foram feitas entrevistas com professores iniciantes com até cinco anos de atuação na docência em duas escolas estaduais de ensino fundamental I e II, na cidade de São Carlos-SP, que estão habituadas a receber o bônus do Saresp, premiação em dinheiro dada aos professores pela “aprendizagem” dos alunos. A metodologia proposta é qualitativa tendo como instrumento para analisar as entrevistas a análise de conteúdo. Para fundamentar a pesquisa, a Teoria Crítica e alguns pensadores desta corrente, especialmente as discussões sobre autonomia, emancipação e conformismo foram utilizadas para dar embasamento teórico. O estudo confirma que as pressões vivenciadas pelos professores nas escolas pesquisadas são decorrentes da exigência do sistema estadual educacional paulista, que acaba gerando tensão nos docentes que preparam os alunos para atingir as metas esperadas para o Saresp. Esta pressão causa inicialmente uma sensação de mal-estar nos professores iniciantes, no entanto, após algum tempo de trabalho, pode ser identificada como algo “inerente” ao processo de ensino e aprendizagem, além de provocar uma “corrida” contra o tempo para atender às expectativas da política de bônus. Evidencia-se o controle do mundo administrado, que prescreve a consciência do professor, fazendo-o a se identificar com o que lhe é imposto e assim atender as metas do SARESP para angariar o bônus, ou seja, ele acaba se adaptando ao processo de dominação existente. Mesmo quando este professor pensa sobre os danos causados pelas relações opressoras de trabalho, através das imposições do sistema de ensino paulista e outras relações dentro da escola, não deixa de se identificar com os valores predominantes da sociedade que impõe tais estruturas, evidenciando uma adaptação ao sistema dominante. Conseqüentemente, a formação plena, ou seja, a verdadeira educação, que se apresenta ao sistema educacional como possibilidade de emancipação e autonomia é, na verdade, semiformação. A educação afasta-se de seu valor essencial, o verdadeiro esclarecimento. Assim, o professor acaba se conformando com a situação vigente e todas suas práticas pedagógicas tornam-se instrumentalizadas para entrar nesta lógica. Tais práticas pedagógicas acabam cerceando o desenvolvimento da crítica, da autonomia, cujo resultado é adaptação e conformismo, em outras palavras, semiformação.

Palavras-chave: Professores em início de carreira. Política de Bônus. Formação. Semiformação. Emancipação.

ABSTRACT

SILVA, N. M. **Uneasiness among teachers in the beginning of their careers regarding Saresp's pressures.** 2020. 179 f. PhD Thesis presented alongside the Post-Graduate Program in Education from the Federal University of São Carlos. São Carlos-SP, 2020.

This study aims to comprehend the pressures faced by teachers in the beginning of their careers within the school environment while pursuing the bonus from Saresp (Evaluation System of Learning Performance of the State of São Paulo), and also to grasp which are the premises that benefit (or not) the valorization of those professionals. For this purpose, interviews were conducted with teachers who had up until five years of teaching experience in two state schools of basic education I and II, both in the city of São Carlos, SP. Those schools are used to receiving the Saresp bonus, a cash prize given to the teachers rewarding the "learning" of their students. The results were achieved through the qualitative methodology as a tool to analyze the interviews as well as its contents. In order to substantiate the research, Critical Theory and some of its thinkers were employed, especially regarding discussions of autonomy, emancipation and conformism. The study confirms that the pressures experienced by the teachers in the analyzed schools are in fact resulting from the state educational system's demands, which end up causing tensions among the teachers who prepare their students to achieve Saresp's desired goals. Such pressure initially causes a feeling of uneasiness, affecting newcomers, however, after some time of work, it can also be identified as an inherent feeling of the teaching/learning process, besides the "race" against time to meet the expectations of the bonus' policy. It is clear the control of the administered world, which prescribes the teacher's consciousness, making them relate with what has been imposed to them and meeting Saresp's goals to receive the bonus, which forces said professionals to abide by the existing domination process. And even when teachers ponder about the damages caused by the oppressive work dynamics, through the impositions of the state educational system as well as other dynamics within the school, they don't quit this identification with the prevailing values of a society that imposes such structure, emphasizing an adaptation to the dominant system. Consequently, the full training, in other words, the real education, which presents itself to the educational system as the possibility of emancipation and autonomy is, in fact, a semi education. Education moves away from its essential value, the real enlightenment. Thus, the teacher ends up conforming within the current situation and all of their pedagogical practices become exploited into this logic. Such pedagogical practices end up curbing the development of critical thinking and autonomy, which result in adaptation and conformism, in the other words, semi education.

Key-words: Newcomer Teachers. Bonus Policy. Education. Semi Education.

Emancipation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1 - Vínculo entre formação e atuação de professores (leis 4024/61 e 5692/71).....	48
Quadro 3.1 - Características dos professores entrevistados.....	94
Quadro 4.1 - Categorias de contratação de trabalho SEESP.....	116
Quadro 4.2 - Encaminhamento Pedagógico a partir da nota obtida em cada escola.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1 - Ideb 2007 a 2017 e projeções para o Brasil.....	74
Tabela 2.2 - Exemplos de cálculo do Ideb.....	76
Tabela 2.3 - Comparativo de Ideb - Anos iniciais do ensino fundamental.....	77
Tabela 4.1 - Número total de professores ativos da Educação Básica na REE/SP por situação funcional (2019).....	108
Tabela 4.2 - Número de professores PEB I e PEB II ativos na Diretoria de Ensino de São Carlos (2019).....	119
Tabela 4.3 - Comparativo dos anos 2018 e 2019 média Saesp Ensino Fundamental.....	120
Tabela 4.4 - Nível de proficiência Saesp Ensino Fundamental.....	122

LISTA DE SIGLAS

AAP	Avaliação de Aprendizagem em processo
ACT	Admitidos em caráter temporário
ADC	Avaliação Diagnóstica Complementar
ADUSP	Associação dos Docentes da USP
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGHR	Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PEB	Professor de Educação Básica
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
REE/SP	Rede Estadual de Ensino de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SP	São Paulo
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 - TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO: A TRAJETÓRIA PARA EMANCIPAÇÃO.....	26
1.1 Educação e autonomia.....	29
1.2 Educação em tempos de Semiformação.....	33
CAPÍTULO 2 - REFORMAS NO ENSINO - DO IDEÁRIO EDUCACIONAL A REALIDADE CONCRETA.....	42
2.1 A valorização dos professores versus precarização do trabalho docente.....	42
2.2 Professores em início de carreira.....	53
2.3 A cultura de avaliação: a busca pela qualidade da educação.....	62
2.4 Ideb e a educação brasileira.....	72
2.5 Idesp: o caso paulista.....	80
CAPÍTULO 3 - COLETA E ANÁLISE DE DADOS: PROCEDIMENTOS PARA OUVIR E INTERPRETAR AS FALAS DOS PROFESSORES INICIANTES.....	83
3.1 Início da coleta de dados.....	87
3.2 Organização e análise das entrevistas.....	91
CAPÍTULO 4 - AVALIAÇÃO EXTERNA DA REDE ESTADUAL PAULISTA, SARESP, E OS PROFESSORES INICIANTES: UM PANORAMA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	96
4.1 Professores Estaduais e seus números.....	107
4.2 Professores em início de carreira na rede estadual paulista: os temporários e efetivos.....	112

4.3 As escolas da pesquisa: Pinheiros e Jordão.....	118
4.3.1 As vozes dos professores iniciantes: escuta sobre os desafios enfrentados diante do Saesp.....	124
4.3.2 O que dizem os professores sobre o Saesp.....	131
4.3.3 O que dizem os professores sobre o Bônus.....	140
4.4 A avaliação, responsabilização e meritocracia dos professores pelos resultados dos alunos.....	144
4.5 Educação e Emancipação.....	152
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	165
APÊNDICES.....	174

INTRODUÇÃO

O foco de análise deste trabalho está em compreender as pressões que os professores iniciantes na carreira do magistério lidam no ambiente escolar, especialmente no que se refere à política de bônus em função do Saresp, que é o pagamento aos professores e equipe escolar por atender às expectativas da prova.

A pretensão deste estudo se dá pelos questionamentos vividos durante minha graduação em pedagogia na UFSCar, entre os anos de 2007 e 2010. Questionamentos sobre como o professor, principalmente aquele que estava no início da carreira no magistério, lidava com as pressões vivenciadas no ambiente escolar. Pressões que podem ser entendidas como planejamento de aulas, organização de materiais, preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, como também o relacionamento entre equipe escolar, principalmente com os professores mais experientes.

Durante a graduação, ao participar da primeira turma do PIBID¹ (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) em que o objetivo principal era valorizar o magistério, através da prática escolar, nós, estudantes de pedagogia, fazíamos semanalmente estágio de docência em escolas do ensino fundamental.

A intenção deste programa, segundo o site da Capes² (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) era: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de

¹ Vale lembrar que o programa sofreu uma interrupção temporária em 2018 sem data certa para volta da concessão de bolsas aos estudantes e professores.

² A CAPES desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Além disso, em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado.

escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar para buscar a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, incentivando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério (CAPES, 2019).

Tais propósitos eram norteadores do estágio e faziam parte das reuniões de planejamento, propúnhamos ações para o ambiente escolar, o objetivo era fortalecer a profissão docente e preparar o estudante para a prática.

Fazia o estágio na docência (PIBID) em escola estadual de ensino fundamental I. Uma vez por semana, durante um ano, me dirigia até a escola e passava das 13h às 17h30 dentro da sala de aula auxiliando os professores e alunos. Também participava das reuniões de planejamento coletivo, tal como o ATPC.

Neste período, foi perceptível uma mudança de atitudes dos professores dentro do ambiente escolar, um período de rupturas no processo educacional. O clima entre as pessoas mudou com a aproximação da data de aplicação da prova Saesp. Havia, claramente, uma mudança no comportamento das práticas educacionais ante as provas do Saesp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), ademais era evidente um grau de ansiedade que rondava a equipe de docentes da escola, além da “corrida” para preparar os alunos para a prova. Vale destacar que a escola no qual fazia estágio era estadual e, portanto, receberia o “bônus³”, dinheiro extra, se atingisse a meta proposta.

Através desta vivência no ambiente escolar, como estudante do curso de pedagogia, foi possível perceber que a prova do Saesp era responsável por uma mudança no currículo escolar e na prática dos docentes. Os conteúdos

³ Profissionais que trabalham na rede estadual de ensino ao cumprirem metas (ou partes delas) do Idesp recebem um dinheiro extra (bônus) como incentivo pelos resultados alcançados. O índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) é um indicador que avalia a qualidade da escola estadual paulista.

sofreram impactantes mudanças, pois, a partir do segundo semestre, as matérias abordadas com os alunos passaram a ser apenas língua portuguesa e matemática, disciplinas cobradas na avaliação do SARESP. Os outros conteúdos quase nunca foram abordados no período em que estive na escola, após o segundo semestre, resultando numa descontinuidade de conteúdos ensinados, tais como: de ciências, história, geografia e artes, que não eram cobrados no Saesp.

Como estudante do curso de pedagogia e futura professora, me questionava quais fatores contribuía para a mudança de comportamento, principalmente daqueles professores iniciantes na docência, que outrora foram colegas de discussão da educação e contrários a esta prática, na universidade em que estudávamos.

Tinha a impressão de que não existia, por parte do corpo docente, discussões e questionamentos desta prática recorrente, preparar os alunos para irem bem na prova, logo, obter bons resultados e angariar o bônus, uma complementação em dinheiro no salário. Todas as vivências realizadas através da participação no PIBID, entre outras vividas na graduação e primeiras experiências como docente, delinearam o presente estudo.

A pretensão aqui não é julgar estes professores, pois sabe-se que o salário muitas vezes não é suficiente, por isso uma complementação faz-se necessária e o bônus, dinheiro extra, pode ser bem vindo. A profissão docente no Brasil é “vista como de muito sacrifício, pouco valorizada pela sociedade e mal remunerada” (ALVES; PINTO, 2011, p. 632). Talvez seja por este motivo a busca incansável por uma complementação, tal como o bônus.

O que mais me chamava atenção era o porquê os professores não questionavam esta prática, fazendo-os modificar o currículo, além de preparar e treinar os alunos com provas de anos anteriores do Saesp. Os professores pareciam estar *adaptados* e *acomodados* a essa prática. Tais conceitos são fundamentais para compreender este processo de mudanças no ambiente escolar, principalmente no período que antecede a prova, abordaremos sobre eles mais adiante.

Buscou-se entender quais elementos contribuem para que não haja uma consciência crítica e questionadora sobre esta prática. Ou melhor, o que provoca este movimento, criando no ambiente escolar uma identidade coletiva em favor do bônus e não em favor da educação emancipatória e crítica.

Tomando como base estas considerações iniciais, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as possíveis pressões que os professores em início de carreira lidam frente à política de bônus do Saresp, além de compreender quais são os elementos que favorecem ou não a valorização deste profissional.

O professor em início de carreira ao fazer parte desta lógica, adepta ao bônus, converte sua postura em favor das demandas impostas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, preparando os alunos para obter bons resultados na avaliação do Saresp.

Tal comportamento pode ser decorrente de pressão sofrida no ambiente escolar, em que o sistema de ensino exerce influência sobre o professor, principalmente sobre aquele que leciona nos anos que fazem a avaliação. O professor experiente, com mais traquejo na prova Saresp, exerce certa pressão sobre o professor em início de carreira, para obter bons resultados, e este, por conseguinte, exerce sobre seus alunos para que o objetivo do dinheiro extra (bônus) seja alcançado. Tal conduta pode gerar uma tensão no ambiente escolar que, muitas vezes, é valorizada tanto pelos professores experientes quanto pelos iniciantes que se identificam com o sistema educacional opressor, vendo como positiva toda demanda posta ao professor e ao aluno, cujo objetivo é atingir bons resultados na prova, evidenciando o aprendizado efetivo, bem como o merecimento do bônus pelo bom trabalho realizado.

Segundo Zuin (2013) tal processo evidencia uma identificação com a figura do agressor, neste caso o sistema educacional, pois os docentes acabam reproduzindo comportamentos dos quais eram contrários, quando eram alunos de graduação.

Desta maneira, os professores procuram encontrar oportunidades para poder revidar o ressentimento que foi engendrado pelo sistema de ensino nas

relações cotidianas, além da preocupação, claro, com a aquisição do bônus, pago em dinheiro, pela “boa e efetiva” aprendizagem dos alunos.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2015), através dos resultados da avaliação Saesp é feita uma análise de desempenho das escolas, se for necessário promove uma capacitação ao corpo docente para auferir melhores resultados e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação. Dos resultados, quanto mais baixa for a nota de uma escola, maior terá que ser o esforço dela e dos professores para se cumprir a meta, ou seja, melhorar sua nota na avaliação do próximo ano. Contudo, as unidades escolares que estão acostumadas a receber o bônus pelo bom desempenho de seus alunos, empenham-se em manter esta prática.

A pressão vivenciada no ambiente escolar pode ser resultante da condição do trabalho docente, das imposições do sistema de ensino, da relação dos sujeitos neste espaço, tema que requer muitos estudos na área, pois o professor representa a concretização de um dos ideais da educação, ou seja, a promoção do ensino de qualidade. Um bom trabalho realizado pelo professor, com certeza, refletirá em um bom resultado na aprendizagem dos alunos (CORREA; PINTO, 2010). No entanto, obter um bom resultado não significa apenas atingir as notas esperadas no Saesp, mas ter uma boa convivência dentro da escola, professores atuando em colaboração uns com os outros, além de condição salarial favorável.

Assim, como desdobramento do presente estudo, tentaremos compreender se as relações estabelecidas com o sistema de ensino permitem ou não que o professor iniciante seja autônomo e crítico no sistema educacional do qual faz parte ou se ele se adaptou, evidenciando comportamento de comodidade ao sistema vigente.

Tais apontamentos feitos até aqui justificam o presente estudo. Pretende-se entender quais pressões o professor iniciante sofre e se foi amparado e capacitado, pelo professor experiente e colega de profissão, pela escola e sistema de ensino, para enfrentar os desafios decorrentes do

cotidiano escolar ou se ele tem entrado na lógica da busca por resultados do Saresp e dinheiro extra (bônus), custe o que custar.

Para isso, é preciso lembrar que o professor iniciante ainda precisa driblar outros determinantes da condição do trabalho docente, assim alcançar a aprendizagem efetiva de seus alunos, tais como: tempo de preparação de aulas, planejamento, correção de tarefas, preenchimento de diário, entre outros. Vê-se, portanto, que tais fatores acabam acarretando ainda mais no trabalho desenvolvido pelo professor, marcado, muitas vezes, pelo desgaste físico e psicológico. Estes fatores, por vezes, prejudicam a realização de um bom trabalho pelo professor.

Contrariamente a isso, a escola deve ter como missão contribuir para a desbarbarização dos indivíduos, permitindo questionamentos, críticas acerca do sistema imposto. A motivação da escola precisa ser voltada à libertação da humanidade da barbárie, no entanto, muitas vezes, é compreendida como pontos que se unem por meio de preconceitos, dominação e repressão. É papel da escola se opor a tudo isso. As assertivas de Adorno (1995) sobre a educação para emancipação são muito importantes, pois possibilitar autonomia ao professor é lutar contra a barbárie.

É imperativo a atuação da escola na contraposição da ideia de aluno como sujeito passivo e professor detentor de todo saber. Entender que, na atualidade, é possível uma prática de aluno e professor em aprendizagem simultânea, em que o educador dotado de autoridade possibilita aprendizagens e também aprende com seus alunos e com seus colegas de trabalho menos experientes.

Este estudo foi realizado em duas escolas estaduais paulistas localizadas na cidade de São Carlos. Ambas as escolas onde a pesquisa foi realizada recebiam costumeiramente o bônus. Buscou-se ouvir professores, homens e mulheres, em início de carreira, preferencialmente com até cinco anos de atuação na docência no ensino estadual paulista, sobre as pressões e dificuldades encontradas diante da política de bônus através dos resultados da avaliação do Saresp. Ouviu-se professores efetivos e temporários, as

entrevistas seguiram por três eixos centrais: as primeiras experiências na docência, as pressões da política de bônus e Saresp, os pontos positivos e negativos do Saresp.

Com base no exposto acima, caminhamos teoricamente sobre os temas educação, emancipação, autonomia. Os conceitos de *formação* e *semiformação*, da Teoria Crítica, serviram de suporte para compreender estes temas.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, tentamos identificar alguns conceitos do movimento denominado Teoria Crítica, e como ela foi desenvolvida na sociedade e na história do pensamento moderno.

Neste capítulo buscamos apresentar alguns conceitos elaborados no pensamento crítico, como de formação e semiformação, proporcionando um entendimento do fenômeno da semiformação que, neste caso, seria conduzir os sujeitos, tais como os professores em início de carreira, a perderem sua autonomia. Nesse percurso foram apontadas as diferenças entre os conceitos de *Bildung* e *Halbbildung*, o primeiro ligado à ideia de *formação*, auge do processo de esclarecimento e o segundo de *semiformação*, que reduz o caráter emancipatório dos sujeitos. Ou seja, a formação transforma-se em semiformação, pois a promessa de emancipação das pessoas se mantém apenas no plano ideológico.

O segundo capítulo faz um breve percurso de algumas reformas do ensino e o impacto destas na carreira docente. Também apresentamos alguns estudos acerca do professor em início de carreira. Tais apontamentos feitos neste capítulo representam uma pequena parte da vasta gama de pesquisas sobre reformas escolares, especialmente aquelas que apontam para questões próximas aquelas listadas em nossos objetivos.

No terceiro capítulo apresentamos o caminho percorrido na escolha dos instrumentos de coleta de dados, na inserção do campo de pesquisa, escolha e seleção dos professores para realização das entrevistas, além da organização e formas de apresentação dos dados obtidos. O presente estudo optou pela

análise de conteúdo para compreender quais são os significados apreendidos dos professores diante das pressões vivenciadas no ambiente escolar, no que se refere à política de bônus.

Por último, o quarto capítulo faz um recorte da educação pública no Estado de São Paulo no que se refere à reforma educativa com vias à implantação do Saresp, que foi iniciada em 1995 com a eleição de Mário Covas para Governador do Estado. Tal movimento influenciou o caminhar da educação e dos professores, mais explicitamente daqueles que estavam no início da docência. Buscamos deixar evidente o processo de implantação desta avaliação e seus objetivos frente à busca por uma educação de qualidade e como a política de bônus contribuiu para o acirramento de disputas frente ao alcance das metas propostas. Para complementar a discussão, são apresentados aqui os relatos dos professores, organizados de modo a extrair deles: as queixas, contradições e ambigüidades que se aproximam dos eixos de investigação e trazem à tona a temática proposta.

Assim, buscamos entender as contradições e ambigüidades vivenciadas por estes professores no ambiente escolar, mais especificamente em duas escolas estaduais de ensino fundamental I e II, na cidade de São Carlos-SP, em que estivessem habituadas em receber o bônus, através da prova do Saresp.

CAPÍTULO 1

TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO: A TRAJETÓRIA PARA EMANCIPAÇÃO

A Teoria Crítica, fundada por estudiosos da Escola de Frankfurt, composta por pesquisadores alemães, tornou-se uma das teorias mais importantes dos últimos tempos, e ainda hoje é utilizada como base para compreender a sociedade. Ela surgiu com a intenção inicial de promover investigações sobre a sociedade e seu enfrentamento diante dos problemas resultantes do capitalismo. Karl Marx (1818 – 1883) foi a primeira referência nas discussões dos estudiosos.

Os pesquisadores criaram o Instituto de Pesquisa Social, que integrava a Universidade de Frankfurt, além de uma revista para divulgação de suas produções: Revista de Pesquisa Social. Os principais membros foram: Max Horkheimer (1895-1973), diretor do instituto de 1930 até 1967, Herbert Marcuse (1898-1979), Theodor Adorno (1903-1969), Walter Benjamin (1892-1940), e Jürgen Habermas (1929). Esses pesquisadores exteriorizaram a vivência de desilusão de parte da sociedade em relação às transformações pelas quais o mundo passava, o ceticismo em relação às conquistas dos movimentos revolucionários e o desejo por autonomia e independência do pensamento (MATOS, 2005, p. 7).

Episódios que marcaram os rumos da história tal como a vitória da Revolução Bolchevique, na Rússia, em 1917, a proclamação da República na Alemanha, em 1918, e a insurreição de Bremen, em 1923, fizeram com que a revolução social deixasse de ser uma utopia, para ser uma realidade. Após a Primeira Guerra Mundial, os movimentos de direita na Alemanha começaram a se organizar, incomodados pela ameaça ao grande capital decorrente do crescimento da presença operária que se alastrou para a França, a Itália e a Polônia. Com a ascensão de Hitler ao poder, em 1933, aumentou a perseguição às organizações, levando à destruição os partidos dos trabalhadores (MATOS, 2005). Assim, os eventos que influenciaram os pesquisadores da Teoria Crítica foram: “a ascensão do nazismo, a Segunda

Guerra, o 'milagre econômico' no pós-guerra e o stalinismo" (MATOS, 2005, p. 7).

A Teoria Crítica foi fortemente marcada pelos acontecimentos históricos tais como: nazismo, stalinismo e pela Segunda Guerra Mundial. Horkheimer propôs um rompimento com as formas tradicionais de pesquisa na área de Ciências Sociais, ao propor um trabalho coletivo e interdisciplinar, trazendo para o centro das discussões a análise entre a teoria tradicional e a teoria crítica, em que o objetivo era compreender a relação entre o homem e a realidade. Com base nestes apontamentos, ele teceu importantes reflexões acerca do que geralmente se entendia como ciência e como conhecimento, apontando as incongruências que as teorias tradicionais traziam em seus conceitos. Apesar disso, não significou se abdicar totalmente das teorias tradicionais, mas a consciência de que era necessário atribuir-lhes um novo sentido:

Segundo Horkheimer, a perspectiva tradicional de teoria, pretendendo simplesmente explicar o funcionamento da sociedade, termina por adaptar o pensamento à realidade. Em nome de uma pretensa neutralidade da descrição, a Teoria Tradicional resigna-se à forma histórica presente da dominação. Em uma sociedade dividida em classes, a concepção tradicional acaba por justificar essa divisão necessária (NOBRE, 2008, p. 38).

Adorno, integrante fundamental da Teoria Crítica, foi muito influenciado por Horkheimer, que publicou um texto denominado: "Teoria tradicional e teoria crítica", de 1937, publicado na revista de Pesquisa Social. Sobre esta teoria, Nobre (2008, p. 23) explícita: "é característica fundamental da teoria crítica (tanto em sentido amplo como em sentido restrito) ser permanentemente renovada e exercitada, não podendo ser fixada em um conjunto de teses imutáveis". Além do mais, ao adotar um modelo crítico é preciso levar em consideração o período vivido e o lugar, fazendo um diagnóstico da sociedade, mostrando os pontos favoráveis ou não do processo de emancipação frente à dominação.

Via de regra, na ciência desenvolvida pela Teoria Tradicional, o método, quase sempre, desconsidera o sujeito, em favor do objeto analisado. Para Horkheimer, Adorno e Marcuse, essa teoria desconsidera as contradições não permitindo aos sujeitos participarem na análise objetiva dos fatos pesquisados, o que favorece a alienação deixando-os atônitos.

No começo, a Teoria Crítica se aproximava do pensamento marxista, porém, nos estudos posteriores, nota-se um certo distanciamento com o marxismo. Isso porque, ao negarem as teorias tradicionais, os frankfurtianos também abandonaram alguns elementos do marxismo. Horkheimer, por exemplo, discorda da teoria marxista em alguns pontos. Marx propõe a superação do domínio capitalista, culminando na efetiva ação de liberdade e igualdade de todos os homens. Ou seja, uma prática transformadora. Segundo o pensamento marxista, essa ação aconteceria independentemente da consciência dos homens.

[...] a elaboração da idéia de que a reprodução da sociedade burguesa se faz por processos que necessariamente passam pela consciência dos homens é elevada ao passo adiante para chegar-se à formulação de que, na realidade, ela passa pela configuração socialmente determinada dos próprios homens que, no final, a reproduzem. (ADORNO apud COHN, 1986, p. 14).

Já a Teoria crítica vincula à prática social, enquanto a pesquisa social deve ir além da dimensão da especialidade e transformar-se em ciência interdisciplinar superando, por assim dizer, a limitação instrumental e normativa.

É [...] na forma como os homens vivem em sociedade, que é possível compreender e superar as contradições sociais. Isso influencia tanto a escolha dos temas quanto a própria condução da pesquisa, por se tratar de uma busca permanente e dialética da relação teoria e prática. Nesse referencial teórico e epistemológico, as pesquisas desenvolvidas pela Teoria Crítica são potencializadas por estudos teóricos e empíricos, que ampliam o escopo da compreensão crítica das mediações que compõem os fenômenos culturais da vida social contemporânea (ZUIN, 2017, p.99).

De acordo com o posicionamento apresentado por Zuin, Nobre (2008, p. 40) afirma que:

[...] a Teoria Crítica não se comporta criticamente apenas em relação ao conhecimento produzido sob condições capitalistas, mas igualmente em relação à própria realidade que esse conhecimento pretendeu aprender. Ou seja, a atitude crítica não se volta apenas ao conhecimento, mas para a própria realidade das condições sociais capitalistas. E isso porque o comportamento crítico tem sua fonte na *orientação para emancipação* relativamente à dominação vigente.

O comportamento crítico dos sujeitos é objetivado pelo processo de “emancipação da sociedade, para realização da liberdade e da igualdade que o capitalismo ao mesmo tempo possibilita e bloqueia” (IDEM, p.41). Os primeiros passos em direção à emancipação ocorrem através da educação.

1.1 Educação e autonomia

Para Adorno (1995), a educação não compreende uma simples transmissão de conhecimentos de educadores para alunos, mas a produção de uma verdadeira consciência, possibilitando aos sujeitos alunos sua emancipação, ou seja, uma consciência esclarecida. No entanto, o real tornou-se um imperativo à vida dos homens de forma que haverá sempre uma adaptação.

Há uma adaptação forçada pela escola e pela própria sociedade na qual estamos inseridos:

Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmensuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor (ADORNO, 1995, p. 145).

A adaptação ocorre de tal modo que, os sujeitos que a princípio discordavam e sentiam um mal-estar com práticas e relações severas no trabalho, por exemplo, acabam se aproximando e repetindo tais comportamentos, sem mais questionamentos e senso crítico. Parece haver na sociedade um processo semiformativo constante, que impacta diretamente a construção da identidade docente (PUCCI; ZUIN; LASTÓRIA, 2010).

A discussão sobre a educação voltada para autonomia coloca-se nos dias de hoje com mais urgência que nos dias de Adorno. A educação deve possibilitar ao professor e aluno a autocrítica, oportunizando uma formação de consciência questionadora, autônoma, que consiga sair das amarras da *adaptação* inerente à escola e ao sistema pedagógico.

O caminho que a educação deve seguir faz parte de um diálogo importante que Adorno (1995) travou na conferência denominada *Educação e Emancipação*.

A relação intrínseca entre educação e emancipação faz parte de muitas discussões nas obras de Adorno. Este importante estudioso preocupou-se enfaticamente com a crise da cultura e com a fatigante situação dos sistemas de ensino. Além disso, houve intensa preocupação em analisar a ramificação e consequências do fascismo na sociedade, a educação é o caminho para que não haja reincidência da barbaridade acometida nos campos de concentração de Auschwitz (ROCHA, 2019). Assim, Adorno defende uma educação contra violência em favor da emancipação dos sujeitos e consciência crítica. “Que Auschwitz não se repita”, dizia Adorno (1971), é um compromisso de toda educação ao promover práticas pedagógicas que orientam para despertar a consciência verdadeira.

Quando se aponta para a emancipação não se pode deixar de mencionar o papel de Kant na formação, desde muito cedo, de Adorno. Ainda na juventude, seu orientador intelectual, Siegfried Kracauer, apresentou os estudos da *Crítica da Razão Pura*, de Kant.

Esclarecimento (Aufklärung) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade (Unmündigkeit) é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outro. (...) Tem coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. (KANT, p. 100, 1985)

É possibilitar o pensamento autônomo, fazer o uso da razão possibilita sair do estado de minoridade, dependendo do nível de consciência do sujeito. É a razão do sujeito que vai permitir alcançar liberdade e autonomia.

Os caminhos da educação não devem servir a modelos ideais, pois em referência ao modelo social, melhor explicitando:

[...] o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. As condições - provenientes do mesmo plano de linguagem e de pensamento ou de não pensamento - em geral também correspondem a este modo de pensar. Encontram-se em contradição com a ideia de homem autônomo, emancipado, conforme a definição definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade. (ADORNO, 1995, p. 141)

Estar preso neste modelo ideal faz do homem alienado. Os sintomas da alienação se dão na estrutura social. Para Adorno (idem, p. 148) o grande problema é que “os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada que é preciso se opor”. Para o autor, há uma ausência de experiência no mundo contemporâneo.

Estar apto à experiência significaria estar preparado à formação⁴, ou seja, estar consciente e lutar contra a repressão. O conceito de formação está totalmente atrelado à ideia de crescimento e desenvolvimento permanente do indivíduo. A educação é o pressuposto para autonomia, para reflexão, questionamentos, para se posicionar no mundo real existente. Uma educação para emancipação, que vai além de pensar sobre a realidade, mas possibilitando aos sujeitos a participação efetiva nesta experiência.

Segundo Adorno (1995, p.169) um comportamento emancipado parece ser evidente numa democracia. Retoma Kant sobre seu posicionamento da pergunta: o que é esclarecimento?

[..] ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem.

Mais uma vez, a saída do estado de menoridade é o esclarecimento, o processo de emancipação. No entanto, é preciso tomar cuidado para não cairmos na emancipação no sentido puramente retórico. É preciso entender quais são as dificuldades que se colocam diante da emancipação. Elas vão ocorrer nas contradições sociais e a preocupação no processo de emancipação é como e se podemos confrontá-las.

A educação voltada aos alunos promovendo autonomia e consciência crítica deve ocorrer não somente na escola, mas em todos os ambientes, “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a

⁴ O termo *Bildung* é próprio do vocabulário alemão, conceito amplo e muito utilizado na ciência educacional. O conceito *Bildung* é muito importante para o pensamento ocidental, isso é verificado através do vasto número de pensadores que dissertam sobre ele. Nomes como Kant, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Adorno, e vários outros, elaboraram – cada qual do seu modo e a seu tempo – reflexões e propostas acerca da *Bildung*. Os termos mais utilizados como traduções para o português são: formação, cultura e formação cultural.

educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183).

A educação pode proporcionar formação quando permite construir relações de autonomia e crítica entre equipe escolar, alunos e comunidade, bem como pode dar lugar à semiformação, quando nega a formação banalizando o conhecimento.

Aos educadores, sua tarefa inicial está em mostrar aos alunos o quanto são enganados constantemente neste duelo entre formação e semiformação, num processo revolucionário. No entanto, é preciso ter cautela, pois quanto mais ambição em transformar, maior sua debilidade, sendo condenado ao fracasso o processo de emancipação dos sujeitos, e isso culminaria na não-emancipação. A emancipação, segundo Adorno, acontece na experiência formativa cotidiana, no uso da razão crítica e esclarecedora.

Assim, tornar sujeitos autônomos e emancipados é lutar constantemente contra a barbárie. No entanto, para Adorno (2010, p. 26), estamos mais propensos à semiformação, pois “a liberdade e a humanidade, em certo grau, perderam sua força resplandecente no interior da totalidade que se enclausurou num sistema coercitivo, já que [nos] impede totalmente a sobrevivência”. Somos reféns da Indústria Cultural. Apesar disso, é necessário resistir.

1.2 Educação em tempos de Semiformação

Em tempos de mudanças políticas e educacionais no Brasil, estamos vivendo a era da semiformação, pois, em concordância com o posicionamento de Adorno, com relação à educação, parece existir uma ausência de posicionamento em favor da emancipação.

Além do mais, o conceito de semiformação se faz pertinente na análise deste trabalho, pois se expressa nas relações entre professores, na relação entre formação e trabalho, resultado da práxis Saesp. Esta caracterização feita por Adorno faz com que haja no ambiente escolar, adaptação e

conformismo que podem ser encontrados na ação dos professores frente às exigências resultantes do Saesp. Assim, tomando como referência o conceito de semiformação, faz-se necessário analisar quais fatores conduziram a este processo de reificação dos professores.

Isso pode ser explicado, pois os professores e a sociedade em geral, em algum momento, forçosamente acabam sendo influenciados ou modelados pelos produtos da indústria cultural porque elas sempre estão em contato direto com os mesmos. Elas são cercadas e persuadidas pela dominação e parecem conformar-se com as influências ideológicas que as atingem.

Todo este processo torna pessoas alienadas e as faz consumir frequentemente aquilo que lhes é fornecido, no qual o objetivo é massificá-las e, através da aquisição de produtos oferecidos, acabam favorecendo e sustentando o sistema da indústria cultural. Ademais, a alienação tende, provocar em suas “vítimas” à perda da autonomia, pois o objetivo da indústria não é condicionar os indivíduos a serem reflexivos, mas que eles obedeçam constantemente aquilo que lhes é imposto. Logo, a “arte” que a indústria cultural fornece torna-se a “arte do não raciocínio”, da “perda da identidade”, do “sujeito programado”, do “homem domesticado”.

A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los abertamente (ADORNO e HORKHEIMER, 1947, p. 60).

Deste modo, o esclarecimento que, em tempos remotos, pretendia livrar os homens do medo e colocá-los na posição de seres autônomos foi substituído pela *mistificação das massas*, fenômeno social proposto pela economia burguesa, detentora do poder e que busca dominar e administrar as massas conforme seus próprios interesses. O objetivo principal da indústria cultural é a dependência e a submissão das pessoas.

Embora muitas vezes possa parecer, na sociedade atual, de que há autonomia dos sujeitos, de que os conflitos possam ser resolvidos, em muitos

casos, são resolvidos apenas na aparência, não promovendo efetivamente mudanças como esperado.

Na contramão da formação (Bildung), que promete uma sociedade autônoma e consciente, a semiformação impossibilita a verdadeira emancipação, em que a crítica acaba sendo aplacada. Para Adorno existe uma ausência de posicionamento em favor da emancipação.

Pucci (1998, p. 90) evidencia que o conceito Bildung, também entendido como formação cultural, é amplo e tenso.

Ser autônomo sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder autonomia. Aceitar o mundo objetivo, negando-o continuamente; afirmar o espírito, contrapondo-lhe a natureza. É esta tensão constitutiva da cultura enquanto instrumental negativo e emancipador do sujeito que Adorno quer reavivar em pleno capitalismo tardio. Absolutizar em qualquer de seus pólos antagônicos e complementares significa negar-lhe a potencialidade e mesmo a realidade.

A formação cultural possibilitaria uma sociedade livre e autônoma para intervir no meio em que atua. Para isso, a educação seria a base, possibilitando aos sujeitos uma conscientização sobre as contradições sociais, econômicas, educacionais em que todos estão inseridos.

No entanto, a formação vai perdendo sua essência dando lugar à semiformação. Parece não haver consciência crítica e autonomia do sujeito, em que este vai se sujeitando, se adaptando às imposições vigentes. Para Adorno (2010, p. 12) a adaptação tem como premissa:

suplantar a ilusão subjetiva pelo poder dos fatos e acaba por tornar falsidade sua própria essência, a objetividade da verdade. A adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita. A conformação às relações se debate com as fronteiras do poder. Todavia, na vontade de se organizar essas relações de uma maneira digna dos seres humanos sobrevive o poder como princípio que se utiliza da conciliação. Desse modo, a adaptação se reinstala e o próprio espírito se converte em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa

racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por se desconhecer, julga-se liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito.

O sujeito pensa ser crítico, ter liberdade e autonomia, mas sem perceber, acaba entrando na lógica estabelecida e acaba sendo conduzido com comportamento igual. No mundo administrado, conceito usado por Adorno, o Estado passa a intervir nas relações de consumo, uma forma sofisticada de dominar as massas. Assim, cria-se uma variedade de produtos no mercado para que todas as pessoas possam ser cooptadas, provocando uma ilusão de liberdade, pois a verdade é que não há escolhas que diferem do que lhe é imposto, logo, aceitamos sem resistir.

A falsa idéia de que a liberdade está ao alcance de todos, de que tudo é permitido, é uma falácia, pois na verdade acontece de forma repressiva, “pois o princípio do prazer não é tão tolo a ponto de resignar diante do logro ao qual foi sujeitado”. (ZUIN, 1999, p.65)

Assim, a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, sendo necessário domesticar o homem mediante sua adaptação, ou seja, dominá-lo. A sociedade contemporânea cada vez mais nega ao indivíduo os pressupostos de sua formação. Ou seja, “a formação cultural agora se converte numa semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (ADORNO 2010, p. 09).

As pessoas parecem resignadas à multiplicação indiscriminada dos “objetos vigilantes, comunicantes” e de todos os produtos da tecnificação. Elas,

acomodam-se a eles, adaptam-se ao seu manejo, misturam-se com eles. Não conseguem viver mais sem eles. Tem com eles uma relação libidinosa. E as relações entre as pessoas, mediadas pela tecnologia, tornam-se insensíveis, funcionais, deixam-se congelar (PUCCI, 2001, p. 199).

Cria-se uma falsa identidade entre as pessoas, pois elas acreditam participar de um mesmo grupo com os mesmo desejos e objetivos, levando em consideração um bem comum. A sociedade crê que é guiada pela igualdade entre as pessoas, no entanto isso não passa de um tremendo engano. Segundo Pucci (2012, p. 291):

[...] analisa Adorno, pelo fato de o desenvolvimento tecnológico ter atingido um patamar elevado que permite hipoteticamente a todos desempenharem quase todas as funções na sociedade, surge a ilusão de que pertencer à elite seja algo possível a qualquer um: só se espera a cooptação e será privilegiado quem melhor se ajustar. Na verdade, os escolhidos continuarão sendo uma pequena minoria, mas a possibilidade de subir na vida é, muitas vezes, suficiente para manter a aparência de igualdade de oportunidades em um sistema que já eliminou a livre concorrência que se sustentava daquela aparência.

A educação neste sentido teria como papel conscientizar as pessoas sobre estes dispositivos repressivos, valorizar o inconformismo, a individualidade.

A obra de Adorno, *Educação após Auschwitz* (1995b), evidencia que o fortalecimento do indivíduo, através da consciência de si nas fragilidades e ambiguidades vivenciadas, é um recurso de resistência muito importante, principalmente em momentos em que as condições sociais para uma transformação histórica estão limitadas.

Em *Dialética do esclarecimento*, Adorno também traz à tona o processo de fortalecimento do indivíduo, que ocorre em um mundo de *des-subjetivação*, passando primeiramente pelo reconhecimento da própria fragilidade, fruto das formas de vida excessivamente repressivas que nos couberam neste tempo. Tal consciência de si não significa resignação, mas, ao contrário, a possibilidade de efetiva resistência. Tema, aliás, juntamente presente em *Tabus sobre o magistério* (ADORNO, 1995c), em que apareceu uma das primeiras questões importantes para a relação entre professores e alunos, a que os primeiros assumissem, especialmente para si mesmos, que a suposta autoridade que clamavam resultou, essencialmente, do medo primitivo da

disposição dos alunos frente a eles. Se trazido ao plano da consciência, segundo Adorno, ajudaria a revogar o ressentimento e suas consequências para a relação pedagógica.

A autoridade do professor, na sala de aula, muitas vezes se mostrou vulnerável e desacreditada. Para Adorno, as reformas escolares, mesmo que fundamentais à educação, não contribuíram para mudanças efetivas.

Pucci (2004, p.03) concorda ao afirmar que:

Com a introdução da escola nova e das novas metodologias, provindas do pragmatismo americano, a atenção se volta ao aluno, à sua iniciativa, às coisas que dizem respeito à sua vida, aos acontecimentos do momento; e com isso, o novo, o útil se fazem abundantes na educação escolar. A sabedoria do mestre, fruto de sua longa experiência com as coisas do espírito e da tradição, se torna demodê diante das exigências do “que fazer” formativo contemporâneo. O aluno, que se identificava com o mestre no processo formativo e, ao mesmo tempo, era desafiado a superá-lo, agora não tem espaço e tempo para se dedicar a generalidades e a especulações. E uma formação funcionalista gera condições propícias para que o educando se adapte mais e mais ao sistema que o devora.

Esta adaptação reverberou-se na desvalorização da educação, que foi exteriorizada através de políticas públicas tais como: condição salarial, grande número de alunos nas salas de aulas, avaliações externas para medir o conhecimento do aluno e a capacidade de ensinar do professor, permitindo que o ensino fosse progressivamente massificado e os professores rebaixados a um lugar secundário no processo ensino e aprendizagem, resultando numa depreciação educacional.

Assim, o aluno passou a julgar a escola como um lugar desestimulante, que não agrega em sua formação devido a um ensino fragmentado e desconexo com a realidade vivida.

Ser professor, nos tempos modernos, é passar de maneira objetiva e rápida todo conteúdo exigido pelos sistemas de ensino. É garantir que seus alunos atendam e correspondam aos objetivos das avaliações externas, como

o Saresp, por exemplo. Desaparecendo aqui a função primordial da docência: a formação.

Assim, a semiformação age, conforme se posiciona Adorno (2010, p.33):

O espírito da semiformação pregou o inconformismo. Não somente se extraíram os fermentos de crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos que caracterizavam a formação cultural do século XVIII, como também se firmou a aceitação ao já existente e sua duplicação espiritual se faz seu próprio conteúdo e sua própria justificação. Ao mesmo tempo, a crítica fica rebaixada a um meio para impor medo, a um puro borboletar-se superficial que atinge aleatoriamente aos adversários que elege.

Segundo Adorno, seguindo essa lógica, o professor perde potencialmente a prática de refletir sobre si e sobre a educação, preocupado em aprender e ensinar somente o necessário, criando as condições necessárias para que a semiformação entre em cena, resultando na perda da individualidade, uniformização e conformismo. Tal processo reduz o caráter emancipatório da razão, ocasionando limitação do processo formativo educacional.

A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, a única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracteriza a formação cultural em outros tempos. Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da conseqüente sobrecarga. Talvez todo esse barulho que a ideologia filosófica atual faz em torno do tempo resulte deste ter se extraviado para os homens e, por isso, deva ser conjurado (ADORNO, 2010, p.33).

Ainda de acordo com tal posicionamento com o “conformismo vigente, é inconfundível o potencial destrutivo da semiformação. Ao mesmo tempo em que se apossa fetichisticamente dos bens culturais, está sempre na iminência de destruí-los” (IDEM, p.34).

A memória frágil é uma importante consequência do processo de semiformação. Há uma ressignificação de comportamentos, por exemplo, o que anteriormente era visto como competência através do trabalho árduo de reflexão passou por uma padronização de comportamentos, resultado da semiformação, um esvaziamento da crítica.

Apontamentos relacionados à semiformação e educação evidenciam que este processo pode dificultar no entendimento do propósito da educação. Ao abordar sobre essa dificuldade, em um diálogo com Hellmut Becker, Adorno afirma que:

O problema é precisamente este. É bastante conhecida a anedota infantil da centopéia que, perguntada quando movimentada cada uma de suas pernas, fica inteiramente paralisada e incapaz de avançar um passo sequer. Ocorre algo semelhante com a educação e a formação. Houve tempos em que esses conceitos, como dizia Hegel, eram substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos em si mesmos. Mas hoje tornaram-se problemáticos nestes termos. No instante em que indagamos: "Educação — para quê?", onde este "para quê" não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este "para quê", ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior (ADORNO, 1995, p. 140).

Assim, a teoria crítica de Adorno oferece os elementos básicos para uma efetiva crítica da educação e da escola como instituição estabelecida na sociedade capitalista. Em *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*, na companhia de Horkheimer, Adorno expõe uma crítica explícita à educação formal, evidenciando que a escola incumbiu-se da ruína do verdadeiro esclarecimento. Segundo eles, a escola limitou a formação dos docentes e alunos, contribuindo para o desmantelamento do pensamento crítico e autonomia dos sujeitos, uma vez que “a expulsão do pensamento da lógica ratifica na sala de aula a coisificação do homem na fábrica e no escritório” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 37).

Há uma crise na educação e esta, por sua vez, é resultado do capitalismo, que transforma tudo no ambiente escolar em mercadoria. O capital promove uma falsa ideia de esclarecimento, gerando alienação. Vivemos num mundo administrado, conduzido por expectativas distorcidas de satisfação material.

Sem embargo, Adorno reconhece que o trabalhador, eventualmente, pode não aderir totalmente ao sistema, reagindo, confrontando as amarras da qual faz parte. Embora a semiformação se faça presente na atualidade vigorosamente, a formação não pereceu. Ela pode aparecer ainda na docência, mesmo que lecionar possa parecer algo intrínseco e natural à carreira do docente, este precisa e deve questionar e refletir sobre a educação. Ainda que, tendenciosamente, a semiformação forge este sentimento e posicionamento autônomo, a reflexão crítica do docente pode se opor e resistir à dominação. É bem verdade que isso não é tarefa fácil, principalmente se levarmos em conta o contexto educacional no qual estamos inseridos.

É um jogo de forças entre formação e semiformação, em que muitas vezes a semiformação ganha, a formação acaba ficando na defensiva e perdendo seu lugar. Não obstante, a formação não pode sucumbir, pois ela é o pilar de sustentação para ocorrer mudanças efetivas na educação, como valorização profissional, salarial e melhores condições de trabalho, ou seja, mudanças efetivas na educação. Assim a formação, que possibilita o diálogo, a consciência crítica e autonomia do sujeito, não pode esvaecer, é uma luta constante.

CAPÍTULO 2

REFORMAS NO ENSINO - DO IDEÁRIO EDUCACIONAL A REALIDADE CONCRETA

A importância da valorização profissional no alcance do ideário da educação brasileira está diretamente relacionada a uma remuneração digna, planos de carreiras, formação continuada, condições pessoais e materiais de trabalho.

Essa tônica, da valorização profissional, foi levada em consideração em diversas reformas educacionais, contudo ainda é uma realidade que estamos aquém de alcançá-la, especificamente para os profissionais do magistério que atuam nas escolas estaduais de São Paulo, foco do presente estudo. Na fala da professora Iracema isso fica muito evidente:

A desvalorização salarial desmotiva, às vezes, é muita cobrança para pouco salário. Eu ganho dois mil reais⁵ [para trabalhar 30 horas semanais], a progressão na carreira é devagar, isso é o pior [se referindo ao longo tempo que ela terá que esperar para ganhar mais]. Se ganhasse mais, daria uma animada maior [em trabalhar com a educação].

Relato como este evidencia que a realidade concreta na educação estadual paulista ainda precisa percorrer um longo caminho para trilhar mudanças efetivas e garantir um bom salário aos seus professores, logo, esmerar a valorização educacional.

2.1 A valorização dos professores *versus* precarização do trabalho docente

A questão da formação docente e acesso à educação ganhou maior visibilidade com a promulgação de algumas leis, tais como a Constituição de 1988 e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A primeira,

⁵ De acordo com o site <http://www.transparencia.sp.gov.br/>, o salário desta professora referente a dezembro de 2019 foi de R\$ 2.087,03 (bruto).

lei nº 4.024/61, fruto da primeira fase de redemocratização do país, que resultou no Estado Novo. A segunda, lei nº 5692/71, produto do regime ditatorial e, a terceira, Lei nº 9694/96, resultado do processo de redemocratização do país, após o fim da ditadura militar.

Esta última, em vigor até os dias atuais, ocorreu num período de mudanças políticas e sociais no país, com a recém promulgação de uma nova Constituição (CF/88). Assim, a LDB de 1996, foi mais pujante entre as outras, na garantia de mais acesso à educação.

A Constituição de 1988 foi um marco elementar para educação enquanto reconhecimento da importância da valorização docente, (art. 206), como princípio fundamental da educação básica. A partir daí, este tema ganhou lugar de destaque na política educacional e tem sido assinalada nos Planos Nacionais de Educação (PNE).

Alicerçada nesta Constituição, a educação representa os ideais e reivindicação da luta pela democracia e educação como direito de todos.

Embora, esta temática já fosse evidenciada em 1932, no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, com a preocupação em formar professores a nível superior, o debate proposto pelos educadores desta vertente não delongou por muito tempo, o que caracterizou apenas uma política emergencial que perdurou até a década de 1970 (WEBER, 2015).

De fato, o caráter emergencial da política de formação de professores persistiu até os anos 1970, contraditoriamente nos marcos da Lei nº 4.024/1961, referência da legislação educacional brasileira do século 20, implantada no âmbito do projeto desenvolvimentista que vai de par com os processos de industrialização e urbanização crescentes do país, que impunham demanda progressiva por escolarização em todos os níveis de ensino, a ser assegurada por escolas públicas e pela rede privada de ensino (p. 497).

A lei 4.024/1961, no artigo 52, evidenciou que os Cursos Normais⁶ deveriam ocupar-se da “[.] formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à educação da infância [...]”.

Além disso, para atender as demandas da sociedade em formar docentes, havia dois graus de formação (art. 53): 1- “em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica”; 2 - “em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao grau ginasial”.

Assim, a lei configurou o docente através de dois tipos de diplomas, normal ginasial e normal colegial, contribuindo para diferenciar o profissional da educação, vale ser dito, herança que pode ser vista até hoje, principalmente no quesito remuneração.

Apesar da lei 4.024/1961 possibilitar a formação de uma gama de docentes, não conseguiu de fato atender às demandas da sociedade vigente, ainda carente de profissionais da educação. Houve um hiato entre as políticas públicas voltadas à formação de docentes e realidade concreta, muitas rupturas e descontinuidades.

Dez anos mais tarde, a lei 5692/71 suprimiu as Escolas Normais, esta instituição já não dava mais conta das reais necessidades educacionais para formar professores efetivamente.

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica [...] mas sobretudo à falta de interesse da

⁶ A primeira Escola Normal brasileira a que se tem registro foi criada em Niterói-RJ em 1835. O Curso Normal formava professores para dar aulas no ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (atualmente Ensino Médio). A partir daí, houve um movimento de criação de Escolas Normais no Brasil que percorreu um longo período. O curso Normal formou muitos professores para o ensino primário em todo o país.

população pela profissão docente, acarretada pelos míseros salários financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescenta-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras (TARINI, 2000 p. 65).

Evidentemente, os investimentos na educação, desde as primeiras aspirações a uma instituição formadora de educadores, foram inúteis e não atrativos para formar profissionais da educação, ou seja, professores. Resultados que podem ser vistos até hoje: cada vez menos há o interesse em ser professor, fator ligado a baixos salários e condições de trabalho.

É urgente mais investimentos na educação, em especial na remuneração docente, para assim “transformar a profissão docente em atividade capaz de estimular a procura pelos cursos de licenciatura por parte dos alunos mais preparados, o que, infelizmente, não acontece hoje em dia” (PINTO, 2009, p. 53).

Voltando aos apontamentos sobre as inconstâncias da trajetória docente no Brasil, as Escolas Normais no Brasil, nos primeiros cinquenta anos de existência, eram incipientes e não tiveram sucesso. Foi somente a partir das décadas 1930 e 1940 que algo mais eficaz foi delimitado, mas sem uma regulamentação a nível nacional (TANURI, 2000).

O fim das Escolas Normais foi marcado pela lei 5.692/71 que possibilitou a formação para o Magistério a uma das muitas habilitações de nível Médio (então 2º grau), assim como concordou em formar professores para os anos finais do ensino fundamental (conhecido antes como 1º grau) e das disciplinas do ensino médio (2º grau) em licenciatura curta (artigo 30b). Assim, a formação mínima para exercer a docência:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971).

Anteriormente a lei, a formação de professores que acontecia em Escolas Normais, passou a integrar uma habilitação profissional no ensino de 2º Grau. Assim, a formação nesse nível de ensino possibilitaria que o estudante desta modalidade se qualificasse para ser professor de 1ª à 4ª série. Além disso, permitiria ao aluno fazer mais um ano de estudos específicos, logo, lecionar até a 6ª série (FRANKFURT, 2011).

Uma característica fundamental da referida lei (5.692/71) foi a reorganização do ensino no Brasil. Entre os pontos marcantes foi a profissionalização nos cursos de 2º grau, devido a necessidade de mão de obra, pois o Brasil vivia um momento de desenvolvimento econômico em virtude do processo de industrialização do país.

Diante dessas mudanças, o professor não se formaria mais nas Escolas Normais, mas em um ensino agregado ao segundo grau, hoje conhecido como Ensino Médio, concomitantemente com a Habilitação Específica para o Magistério.

Com relação à educação, a mudança mais evidente da lei 5692/71 foi a organização do ensino em graus. O ensino primário tornou-se de primeiro grau e ensino médio para segundo grau. Antes da promulgação desta lei, era a lei 4024/61 que vigorava até então e organizava o ensino em dois ciclos: *Primário* e *Médio*.

No grau *Primário*, havia a *Educação Pré-primária*, para menores de sete anos; *Ensino Primário*, com duração de quatro anos e obrigatório a partir dos sete. Na educação de Grau Médio, existia o *Ginasial*, com duração de quatro

anos e o Colegial com duração de três anos. Ainda correspondendo ao Médio, havia o curso secundário, técnico e curso de formação de professores (para atuar no ensino pré-primário e primário).

Com o advento da lei 5692/71, e suas modificações, o ensino de primeiro grau passou a englobar o antigo primário bem como o primeiro ciclo do grau Médio, o ensino ginásial, passando de quatro anos para oito obrigatórios de ensino. E o colegial passou a ser o segundo grau, todavia não obrigatório.

Como resultado da expansão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino, sinalizado por esta lei, o exame de admissão que ocorria até então, na passagem do grau *Primário* para o grau *Médio*, foi extinto. A lei 4024/1961 explicitava sobre a entrada no Ensino Médio através de exame:

Art. 36- O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo. (BRASIL, 1961).

Alicerçada na lei 5692/1971, aluno que finalizasse o primeiro grau tinha acesso direto ao segundo grau, sem precisar passar por exames de qualquer natureza. Sem embargo, o grau Médio não era obrigatório e a maioria da população não prosseguia nos estudos e sim para o mercado de trabalho. A educação, por muito tempo, não foi vista como meta prioritária, justificada por incongruências nas leis educacionais. Nos dias de hoje ainda nos deparamos com muitas rupturas e descontinuidades na educação brasileira, assim podemos afirmar que a educação continua não sendo prioridade? Ao que tudo parece, sim.

Retomando, sobre a exigência de exame admissional para ingressar no ensino de grau Médio, era necessário também ter bons rendimentos na educação primária. Tais requisitos evidenciaram ser uma educação classista e excludente, que privilegiava a poucos. Tais mudanças ocorridas na estrutura da educação brasileira não possibilitaram, de fato, melhorias efetivas na qualidade

da educação e valorização docente, ou seja, “andamos em círculos”, infelizmente.

Voltando à formação do docente, as mudanças ocorridas entre uma lei (4024/1961) e outra (5692/71) são apresentadas no quadro comparativo a seguir (Quadro 2.1).

Quadro 2.1 - Vínculo entre formação e atuação de professores (leis 4024/61 e 5692/71)

Lei 4024/61		Lei 5692/71	
Formação	Atuação	Formação	Atuação
Escola Normal Ginásial	Regente Primário (alunos de 7 a 10 anos)	2º Grau	1ª a 4ª série do 1º grau (alunos de 7 a 10 anos)
Escola Normal Colegial	Professor Primário (alunos de 7 a 10 anos)	2º Grau mais um ano adicional	1ª a 6ª do 1º grau (alunos de 7 a 12 anos)
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	Professores de Ensino Médio: Ginásial (alunos de 11 a 14 anos) e Colegial (alunos de 15 a 17 anos)	Superior ou Licenciaturas curtas	1ª a 8ª séries do 1º grau (alunos de 7 a 14 anos)
Instituto de Educação (Ensino Normal-colegial)	Professor Primário (alunos de 7 a 10 anos)	Superior Licenciatura Plena	1º e 2º graus (alunos de 7 a 17 anos)

Fonte: Leis nº 4024/61 e 5696/71.

Piolli (2015, p. 483) sinaliza que a valorização docente precisa estar amparada por três pilares: “a formação inicial e continuada; a carreira, o que compreende os salários e os planos de carreira; e, condições de trabalho”. Sem sombra de dúvidas, a questão salarial está diretamente ligada à valorização docente, como já sinalizado aqui. Portanto, educação de qualidade efetiva está diretamente ligada a melhores condições no salário.

Outro ponto importante sobre esta tônica é a identidade profissional, que ainda é vista como difusa e complexa devido às diversas possibilidades de formações, sendo um entrave à valorização docente. Para Oliveira (2010, p.19) o conflito já se inicia ao conceituar a profissão, pois de modo amplo são muitas “atividades especializadas, que possuem um corpo de saberes específico e acessível apenas a certo grupo profissional, com códigos e normas próprias e que se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho”, assim, a carreira docente possui uma particularidade própria, e isso não é negativo, ao contrário, evidencia a riqueza de possibilidades que esta profissão permite.

Na mesma direção, os planos de carreira docente são necessários para garantir a valorização docente. Por isso, os trabalhadores da educação pública, são amparados por um estatuto próprio prevendo um Plano de Carreira, em que devem constar aspectos necessários para valorização do trabalho docente.

De acordo com Neto (2015), a valorização de profissionais da educação e, logo, a notoriedade em âmbito social desta profissão só acontecerá no momento que houver garantia de educação de qualidade, incumbência do Estado em investir mais insumos para atrair bons profissionais. Não só atrair, mas dar garantias de permanência dentro do espaço escolar.

Vale lembrar que mudanças foram feitas na carreira docente e na organização da estrutura escolar nas décadas de 1960 e 1970, mas não surtiram resultados efetivos na garantia de uma educação de qualidade e na valorização docente.

A década de 1990 em diante apresentou mudanças na educação um pouco mais significativas, embora não suficientes. O debate recorrente sobre a qualidade da educação foi amparado pela legislação brasileira, que teve como

resultado mudanças na carreira docente no que concerne a valorização docente, tornando-a um pouco mais atrativa.

A Constituição de 1988 foi um marco importante para sociedade e para educação, em que possibilitou uma discussão mais fecunda sobre os ideais da educação, como poder de transformação da realidade brasileira. Também representou a luta por garantia de direitos, além da abertura política com a participação da sociedade nos rumos do país.

Sobre a Educação brasileira, o capítulo III- Da educação, da cultura e do desporto, deparamos com os princípios fundamentais que orientam a educação. O artigo 206 da referida Constituição evidencia que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade.

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988, grifos do autor).

Os itens V e VIII dialogam diretamente com os professores e a valorização profissional. Eles foram fundamentais para valorização do magistério, que resultou em: planos de carreira, concurso público, de caráter efetivo e não temporário, e piso salarial decoroso. Como ficou evidente na lei, o

ingresso que não fosse por meio de concurso público não caracterizaria efetivamente a valorização docente, estaria na contramão do que foi proposto na Constituição e documentos legais, tal como a LDB. Infelizmente, a contratação em regime temporário é uma realidade cada vez mais comum, praticada pelos sistemas de ensino (NETO, 2015). Ainda é usual a rede Estadual de Ensino de SP, por exemplo, admitir professores em caráter temporário (ACT). Uma prática já enraizada no presente sistema de ensino, contrariando os dispositivos legais sobre a valorização docente, ao não promover concursos e sim processos seletivos simplificados. Tal movimento ainda permite uma alta rotatividade dentro das unidades escolares, o que dificulta estabelecer vínculo do professor temporário com a comunidade escolar, bem como com a equipe escolar, tornando o ensino fragmentado e opositor da valorização docente e qualidade da educação.

Anos mais tarde a promulgação da Constituição, identificamos notável mudança no que tange a valorização docente, através da Emenda Constitucional nº 53/2006 que criou o Fundeb, substituto do Fundef. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) propôs um repasse de recursos à educação básica dentro de uma política de valorização da carreira docente.

O Fundeb, em vigor desde 2007, é o principal mecanismo de financiamento da educação básica no país. Ele substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1996 a 2006, este recurso era exclusivo ao ensino fundamental, ficando de fora a educação infantil, ainda não obrigatória na época, Ensino Médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A existência do Fundeb acabaria em dezembro de 2020, no entanto por meio de uma Emenda Constitucional (nº 108/2020), promulgada em agosto de 2020, tornou o fundo permanente, além disso, aumentou a participação da União dos atuais 10% para 23% até ano de 2026, de forma gradativa. Segundo a Agência Senado (2020) os principais pontos a serem definidos: o cálculo do valor mínimo por aluno e os critérios de avaliação da qualidade no ensino e de

redução das desigualdades, estes determinantes para a distribuição de recursos.

O Fundeb atualmente é o que garante a maior parte do repasse de recursos à educação, o objetivo é tentar diminuir as desigualdades educacionais entre municípios e estados do país e valorizar os profissionais da educação.

Continuando na linha da valorização docente, a Emenda Constitucional nº 53, de 2006, estabeleceu além do Fundeb a necessidade de piso salarial destinado à carreira docente. Válido frisar, a remuneração docente é um importante indicador de qualidade da educação. Se o professor ganha bem, isso faz com que ele trabalhe melhor, além de ser um atrativo para que professores se aperfeiçoem e estejam mais preparados para atuar na educação pública. O piso salarial é muito importante, pois determina um valor mínimo em que não é possível pagar abaixo do determinado em lei.

A LDB/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, concorda o que estabelece a Constituição em seu artigo 67:

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

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

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus

diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação.

Quando se pensa em valorização docente, este artigo da LDB juntamente ao que está disposto na Constituição/88 são fundamentais. Tomando como referência os documentos legais apresentados, é preciso ir além, ou seja entender em qual conjuntura se encontra cada escola, o contexto no qual está inserida, suas demandas e dificuldades, garantindo aos docentes condições adequadas de trabalho, no entanto tais documentos não deixam claro quais seriam estas condições. Quando se trata de professor em início de carreira, não há nos documentos legais dispositivos que mencionam amparo neste momento delicado, que é o início da prática da profissão de educador.

2.2 Professores em início de carreira

São muitos os elementos que compõem a profissão de professor. Na minha trajetória como pedagoga enfrentei alguns desafios, principalmente nas primeiras experiências em sala de aula. Estas experiências, em que os professores lidam no começo da carreira, impactam o trajeto e posições que são adotadas posteriormente na profissão de docente, de maneira positiva ou negativa, resultando por vezes em abandono da carreira.

O início da profissão docente apresenta-se como um processo único na construção da identidade profissional do professor e na aquisição dos saberes docentes. Para Tardif (2008), o início da carreira é a fase mais importante para a estruturação da aprendizagem apreendida. É nesse momento que se constroem as experiências base que servirão de sustentação para as práticas futuras. Nesta mesma direção, Lima (2006, p.09) afirma que:

A respeito do início da docência, estudos vêm mostrando que esta é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira do professor. É um momento dotado de características próprias, no qual ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar a profissional/professora ou o profissional/professor ao longo de sua carreira.

De acordo com Mariano (2006), e outros estudos tais como de Tardif (2008) e Garcia (1999), é nesse período, o início da carreira, que os professores enfrentam alguns entraves e dilemas na formação inicial, pois estão cercados por uma sensação de insegurança e de falta de confiança em si próprios. O professor em início de carreira luta por estabelecer uma identidade profissional, que só tende a ser reconhecida por seus pares com o passar do tempo, quando mostra que é capaz de dar uma boa aula, organizar-se no tempo e espaço da escola, lidar com conflitos, entre outros. Além desta premente experiência em que precisa lidar diariamente, há uma insuficiência de documentos legais resguardando este professor.

Gauthier (1998) ao percorrer os caminhos destes professores iniciantes e os saberes que eles adquirem ao longo da carreira destaca que tais saberes são oriundos da tradição pedagógica. Os saberes representam um imaginário em que os professores iniciantes têm sobre a profissão docente, daquilo que viveram em sua trajetória escolar como alunos e estudantes de cursos de licenciatura. Porém, esse imaginário não é fruto do acaso, mas um fenômeno histórico, marcado por avanços, permanências e rupturas do sistema educacional brasileiro.

A representação que hoje se tem da escola e do ensino decorre dessa tradição. Tardif (2008) e Garcia (1999) defendem que entender sobre estes saberes se faz fundamental, pois permite fazer uma trajetória guiando os comportamentos dos professores, uma vez que cada um tem sua própria representação de escola. Todo conhecimento que o professor adquire é adaptado e modificado pela experiência, sendo reconhecido ou não na ação pedagógica.

A formação inicial se vincula ao espaço escolar ao expor os futuros professores à realidade nos momentos de estágio, por exemplo, podendo

influenciar positivamente ou não em seu processo de inserção na prática como profissionais. Este é o primeiro contato concreto com o ambiente educacional depois dos anos de estudo acadêmico sobre a temática. A escola e seus agentes internos e externos impactam a carreira destes profissionais que estão no processo de estágio e recém iniciados na prática docente.

Isso nos permite refletir e questionar sobre a responsabilidade de cada um destes agentes, documentos legais, sistema de ensino, formação inicial em curso de graduação, escola e professores experientes, no desenvolvimento profissional destes professores, principalmente nessa primeira fase da carreira, capacitando e amparado este docente no momento em que ele mais precisa.

Ao relacionar formação inicial e a prática docente iniciante, Perrenoud (1993) é categórico ao se posicionar sobre esta relevância para os professores e os programas de formação continuada, fundantes do desenvolvimento profissional:

A primeira aula pode 'lavar' o professor recentemente saído da escola normal de todas as suas ilusões e ambições. Isto significa que a formação não teve em conta as condições efetivas da prática, que lhe falamos de uma escola que não existe. Se só descobrir, nesse momento, que os alunos são pouco colaboradores, que as novas pedagogias são extremamente difíceis de gerir, que as famílias têm expectativas contraditórias, que os pais nem sempre entram no jogo, que dele se espera uma seleção razoável e não tanto uma avaliação formativa, então o professor terá todas as razões para dizer que a formação não lhe serviu para nada, que ele próprio tem de encontrar processos e artifícios para manter a ordem, para fazer os alunos trabalharem, para se conciliar com os pais ou para ser aceito pelos colegas. Dez anos mais tarde, quando lhe propusermos uma formação contínua, dirá que perdeu o interesse por contos de fadas (PERRENOUD, 1993, p. 100).

Ainda de acordo com Perrenoud, a formação e apoio que o professor iniciante recebe nos seus primeiros anos na escola evidenciará uma postura consolidada ou enfraquecida em favor da educação.

No início da carreira docente o professor passa por um processo de exploração e estabilização, a primeira refere-se às experimentações vivenciadas pelo docente, e a segunda só acontecerá se a primeira for vivida de modo positivo, referindo-se ao compromisso com o trabalho (HUBERMAN, 1997, p. 38). Alguns educadores estabilizam cedo, outros nem tanto, por isso é um processo e não apenas acontecimentos isolados. Ou seja,

para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica).

Assim, o início da prática do docente na escola é marcada por um misto de sensações e expectativas, é um momento desafiador, é um marco na carreira, pois abandona a postura de estudante para tornar-se professor.

Simon Veenman (1984), em investigações sobre o professor no início da carreira, caracteriza essa fase como um momento de transição de estudante para professor e aponta para alguns sentimentos que causam um estranhamento da realidade, contexto vivido por muitos professores, principalmente no primeiro ano de docência. Ele percebe o distanciamento entre a teoria discutida no espaço da universidade e o cotidiano escolar. Este diagnóstico é corroborado nos relatos dos professores entrevistados neste estudo, que serão apresentados no próximo capítulo.

É no início da carreira que o professor esbarra em problemas que ele não conhecia, que não foram discutidos no espaço de formação de professores, e acabam se tornando impedimentos no cumprimento de sua tarefa de ensinar e que os impedem de atingir os objetivos previstos (VEENMAN apud BRAGA, 2001, p. 60).

Este estranhamento da realidade escolar faz parte da trajetória do professor em início de carreira, o que resulta muitas vezes em medos, frustrações e insegurança (SILVA, 1997; FLORES, 1999; BRAGA, 2001).

Aprender a ensinar constitui um processo complexo e multifacetado que começa antes da entrada num curso de formação inicial de professores e é influenciado por um conjunto de variáveis, de perspectivas de crenças e de práticas, por vezes conflituais, [choque com a realidade] que marcam a transição de aluno a professor (FLORES, 2014, p.219).

Assim, os motivos para esse estado de “choque com a realidade” também podem ser pessoal e contextual. Na primeira, pode estar relacionada à escolha equivocada da profissão, atitudes e características pessoais inadequadas ou a uma formação inadequada – muitas vezes, excessivamente teórica e pouco prática. Os motivos contextuais referem-se acontecimentos problemáticos no ambiente escolar, o que pode resultar em relações autoritárias e burocráticas, além de estruturas organizativas rígidas, isolamento no local de trabalho, carência de equipamentos, sobrecarga de trabalho, pressões dos pais, infinidade de funções e tarefas para cumprir (FLORES, 1999, p. 174).

A própria escolha da profissão docente e reconhecimento profissional perpassam por dilemas, tais como o desprestígio da profissão e baixos salários (PINTO, 2009). Existem muitos determinantes que contribuem para o sucesso e insucesso da carreira docente.

Na mesma direção, Gatti (2010) afirma que a escolha da profissão docente, muitas vezes, não é a primeira opção, mas uma possibilidade de não ficar desempregado, devido à alta contratação de professores, mesmo em caráter temporário, e também uma alternativa caso não consiga emprego em outra área, talvez de maior interesse, e que seria a primeira opção. Tais fatores implicam ainda mais nas dificuldades enfrentadas pelos docentes em início de carreira.

A despeito desse quadro de dificuldades, Veenman (1984) caracteriza esse período inicial da carreira docente como momento de intensa aprendizagem, tentativa e erro, na maioria dos casos. Há uma luta pela sobrevivência no ambiente escolar e por um predomínio da atividade prática (GARCÍA, 1999).

Huberman (2000) faz uma investigação acerca da construção da carreira docente e explicita que o início é marcado por uma fase de “descoberta” e “sobrevivência”. A última é marcada pelo conflito inicial evidenciado pela complexidade da condição profissional, marcada pela distância entre os ideais e a realidade do ambiente escolar, além disso, relacionar as questões pedagógicas à transmissão de conhecimentos, inadequação do material didático, organização de conteúdos, lidar com pais e alunos, entre outros.

Já o aspecto da “descoberta” é representado pelo entusiasmo inicial de pertencer a um ambiente de trabalho, muitas vezes, primeira oportunidade de emprego após a graduação. Assim, caracteriza a entrada na carreira como fase em que identifica aspectos de sobrevivência e de descoberta vividos paralelamente pelo professor iniciante, considerando que o segundo aspecto serve de sustentação ao primeiro. Há professores com perfis que contemplam apenas um destes aspectos, isto é, há professores que circundam num grau de dificuldade acentuada e outros que exploram mais facilmente as situações vivenciadas, vistas como positivas, permitindo a construção de novas oportunidades de conhecimento e aquisição de habilidades.

Ter apoio do corpo docente já instituído é fundamental. No entanto, muitas vezes, isso acontece de maneira pontual, pelo menos no Brasil, como foi apontado por Guarnieri (1996), Fontana (2000) e Ferreira et al. (2003), é evidente o despreparo das instituições escolares para lidar com o professor em início de carreira. Em contrapartida, em outros países, esse tipo de conduta, com apoio da instituição ao professor iniciante para prosperar na atuação como docente, surgiu nos anos oitenta em Estados

Unidos, Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia, Holanda, Japão e, mais recentemente, em Israel, Espanha e Chile (FLORES, 1999; GARCÍA, 1999).

A literatura sobre o professor em início de carreira aponta que o tempo de trabalho é um importante fator para se considerar se o professor ainda se encontra em início de carreira ou já é experiente, conseguindo lidar com mais desenvoltura sobre os entraves da educação, os conflitos do cotidiano, tais como pressões advindas do sistema educacional que exige uma intensa preparação dos alunos para avaliações em larga, como, por exemplo, o Saesp.

Para Gonçalves (1995) o professor iniciante está entre o primeiro e quarto ano de atuação. Huberman (1995) propõe que o professor em início de carreira está entre o primeiro e terceiro ano de exercício docente.

Segundo Tardif (2002 p. 226), os saberes docentes são solidificados entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Para o autor, “o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho”, da demanda da escola, do traquejo do professor, entre outros fatores.

Tardif e Raymond (2000) fazem um detalhamento das fases que o professor passa no decorrer de sua carreira. São três fases divididas por tempo aproximado de carreira: 1) *exploração*, iniciando no primeiro até terceiro ano, fase marcada por tentativas e erros, ademais, neste período inicial, o professor sente a necessidade de ser aceito e acolhido pelo grupo, pois a identificação com o grupo é fundamental para permanência na carreira de professor; 2) *estabilização e consolidação*, que vai acontecer entre terceiro ao sétimo ano, em que o professor estabelece maior confiança em diversas dimensões do trabalho, principalmente, em relação aos aspectos pedagógicos.

Os autores Tardif e Raymond (2000) complementam a discussão proposta ao fazerem referência aos *saberes* e o *tempo* de atuação na docência. O primeiro é resultante de toda trajetória enquanto estudante para

tornar-se professor, um trabalho recorrente faz-se alicerce da sua prática e da sua competência profissional, assim, as suas experiências são a base para a constituição dos saberes profissionais. O segundo, tempo de docência, concorda que o saber do professor é temporal, ou seja, faz parte do saber profissional, das experiências antes da formação inicial, das experiências no decorrer da carreira profissional, sendo estas, marcadas pela construção de saberes. Assim, com o passar do tempo, o professor vai adquirindo mais experiência e sua formação vai se consolidando cada vez mais.

Além dos saberes docentes, existe uma diferença clara entre o professor contratado por tempo determinado e o professor efetivo, pois no que concerne ao primeiro, freqüentemente, o domínio gradativo das situações de trabalho e superação de dilemas vivenciados demora mais para ser realizado em virtude das numerosas mudanças que ele enfrenta, tal como precarização do trabalho docente, baixos salários, alta rotatividade de professor. O professor efetivo, no que se refere ao domínio de saberes e a identidade profissional, se efetiva de modo mais rápido, pois há um vínculo mais sólido com o ambiente escolar, diferentemente do professor contratado em caráter temporário (TARDIF; RAYMOND, 2000), pois, muitas vezes, num mesmo ano escolar, este professor acaba passando por muitas escolas e não estabelecendo vínculo com nenhuma, infelizmente.

A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc (TARDIF; RAYMOND, 2000 p.217).

Ainda segundo os autores, a hierarquia entre os professores pode representar impedimento para efetivo desempenho do professor iniciante,

que precisa respeitar os mais experientes quanto à organização escolar e seus propósitos.

Para Garcia (2010, p. 28) os primeiros anos da docência constitui-se de “[...] um período de tensões e aprendizagem intensivos, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal”. As primeiras experiências do professor no contexto escolar implicam adquirir posicionamento frente aos ideais da educação, ou seja, manter a ordem vigente pelo sistema ou quebrar paradigmas, um processo moroso tendo em vista que, muitas vezes, ele está sozinho e sem apoio.

Como pudemos observar, o período inicial da carreira docente é caracterizado, geralmente, como difícil e conflitante, pois é marcado por situações que desafiam o professor, colocam seus aprendizados e ideais sobre a educação em xeque. Além disso, a socialização e acolhimento que é feita na escola vai influenciar este professor, a continuar ou desistir da profissão.

Papi e Martins (2010, p. 44) evidenciam este período como duplo processo em que:

(...) a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica.

Segundo Vaillant (2009, p. 35) o início na carreira é um período que pode durar anos, é aqui que o professor iniciante desenvolve sua identidade profissional dentro de uma escola peculiar, pois cada escola possui um contexto específico, nenhuma escola é igual. Assim, existem elementos que facilitam ou obstaculizam este processo inicial.

A literatura nos mostra que o início da docência varia entre o primeiro ano até cinco anos de atuação, não havendo consenso quantos anos são

necessários para definir o professor experiente. Além disso, a passagem de professor iniciante para formação consolidada vai depender de cada professor e contexto escolar inserido, além de políticas que afetam o desenvolvimento de seu trabalho, como é o caso do Saesp.

Garcia (2010, p. 32) faz uma importante indagação: o que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos integrantes as situações mais conflitantes e difíceis? Infelizmente, as situações mais desafiadoras ficam a cargo daqueles que estão iniciando sua prática docente, pois, em sua maioria, eles não têm sede, a cada ano estão numa escola diferente, não têm muitas opções na escolha do ano a lecionar, ficam com as turmas que os professores experientes descartam. O que chama atenção neste ponto é: as dificuldades iniciais seriam impulsionadas pelo sistema educacional que deixa para os iniciantes as situações mais difíceis ou seria a gestão escolar e os professores mais experientes que fomentam tais ações? Poderia ser a combinação de ambos, tanto o sistema educacional quanto a unidade escolar contribuem para que o início da carreira na docência seja mais laborioso.

Indubitavelmente, pensar sobre o docente iniciante no magistério e os impactos vivenciados no ambiente escolar faz-se urgente.

2.3 A cultura de avaliação: a busca pela qualidade da educação

Reformas na Educação representam mudanças e projetos de Estado, na tentativa de obter uma educação de qualidade e valorização da educação, embora, em muitos casos, seja mais uma artimanha, não representando uma mudança significativa.

Assim, as avaliações em larga escala fazem parte de um contexto mais abrangente do que simplesmente avaliar a qualidade da educação. A avaliação da educação no Brasil é resultado de uma reestruturação do governo que começou efetivamente na década de 1990, sendo tonificado na LDB (1996).

Pesquisas sobre a temática feitas por Bauer (2010), Bonamino (2002), Freitas (2007), Gatti (2009) e Werle (2011) entre outros, assinalam a preocupação com enfoque dado à avaliação educacional no Brasil e buscam fornecer as bases para uma melhor compreensão das políticas de avaliação, em larga escala, desencadeadas a partir de 1990.

Segundo Coelho (2008), um sistema escolar ineficaz, tais como novas exigências de qualificação e formação, em conjunto com a reestruturação do Estado brasileiro, foi a base de sustentação para inserir as avaliações externas no Brasil.

O Brasil, como é de praxe, seguiu uma tendência mundial ao fazer o uso da avaliação para alicerçar a política educacional (CORREIA; FIDALGO, 2011). Seguiu recomendações de agências internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, tais agências adequaram o sistema escolar brasileiro a um modelo economicista, para atender às exigências do mercado de trabalho.

Outros movimentos em prol da educação foram molas propulsoras do compromisso em avaliar a educação, entre eles, a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) em que os governos de diversos países acordaram em reduzir as disparidades da educação convergindo para a universalização da cidadania. Do evento, que teve como desfecho a Declaração Mundial de Educação para Todos, os países que firmaram o compromisso, com apoio da Unesco, e passaram a incorporar em seus princípios e metas às políticas públicas de educação, tal qual, passaram a focalizar nos resultados educacionais representados pelo aprendizado dos alunos.

Até este momento, a educação brasileira possuía poucos movimentos em prol de uma educação pautados nos resultados da aprendizagem, ainda não estava estabelecida uma área de estudo consolidada nesta temática. Para Soares (2012, p. 185), “[...] naquele momento, e não era só no Brasil, havia poucas pessoas capazes de pensar a educação a partir dos seus resultados.

(...) Essa introdução da discussão de resultados foi uma grande mudança no debate educacional.” A Conferência mencionada acima alvoreceu a ideia de que resultados da educação deviam ser considerados para compreender se os alunos aprenderam ou não.

Na retaguarda do discurso que ampara as reformas na educação, principalmente quanto à avaliação, tem como pano de fundo a percepção de que a escola pode vir a ser uma instituição de qualidade, desde que consiga administrar recursos de forma eficiente. Em âmbito mais geral, a avaliação está atrelada à política educacional na medida em que permite a competitividade e ranqueamento, que por sua vez, impacta gerando bons resultados de eficácia e eficiência na educação (SUDBRACK; COCCO, 2014).

O cerne está em produzir números como resultados, logo criar indicadores para apoiar as políticas neste sentido, assim, avaliar é um mecanismo e uma “[...] possibilidade de aferir resultados dos investimentos feitos na área educacional, bem como desenvolver mecanismos de controle e regulação” (p.349). Ou seja, verificar se as escolas estão atendendo aos anseios propostos pelos sistemas de ensino.

A reforma do Estado Brasileiro na década de 1990 esforçou-se em promover uma administração mais gerencial e menos burocrática, como saída para uma crise fiscal e estrutural, em que o objetivo estava refrear os custos do Estado e tornar mais eficiente sua administração. Entre os princípios norteadores desta nova gestão pública estão o fortalecimento do Estado, a sua regulação e a responsabilidade em adequar ações seguindo interesses de uma administração eficiente e voltada para o controle de resultados. Deste modo, é evidente que a reforma do Estado tinha como preceito reestruturar a administração pública, visando à qualidade e produtividade dos serviços oferecidos. Este novo modo estava amparado por mecanismos que garantissem uma descentralização, regulação e coordenação do Estado. Esta reforma do Estado remodelou também as políticas educacionais brasileiras, quando propôs a avaliação externa como mecanismo de controle e regulação do Estado (PERONI, 2012; FONSECA; RICHTER; VALENTE, 2012).

Embora o discurso possa parecer que o objetivo de tais avaliações seja permitir um diálogo em favor de uma educação de qualidade, é preciso se atentar às quais interesses a avaliação tem atendido, se tem garantido a todos uma educação de qualidade ou educação como mera mercadoria, produto de um mundo globalizado e capitalista. Ao que parece, a educação está mais preocupada em atender aos interesses do mercado.

A educação como instrumento de emancipação do sujeito está em segundo plano, pois ao adotar a lógica de consumo e mercado como protagonista, os governos não estão preocupados com a mudança social que a educação permitiria. Para Sudbrack e Cocco (2014 p.350):

O que temos observado e vivenciado, nas nossas instituições escolares, é que cada vez mais as políticas públicas têm sido propostas com o objetivo de formar pessoas despolitizadas, acríticas e fáceis de serem manipuladas. Nessa mesma perspectiva, temos presenciado e participado de avaliações de alunos, de professores e de instituições, as quais têm exaltado a competitividade, a seleção dos indivíduos e responsabilizado cada vez mais os docentes pelos baixos índices de aprendizagem.

A questão posta em discussão sobre processo avaliativo não é afirmar que não tenha importância, mas sim debruçar sobre o processo, dialogar sobre sua importância, suas fraquezas. Espera-se mais do que resultados, permitindo que todos os envolvidos, professores e alunos, sejam protagonistas deste processo. O que os autores evidenciam aqui é que os resultados obtidos através de avaliação em larga escala não promovem mudanças efetivas na formação e valorização da educação de qualidade e dos docentes. Além disso, os autores deixam claro que “não se tem usado os resultados das avaliações para fazer diagnósticos e implementar estratégias de melhoria, visando a evolução e a orientação do aluno no desenvolvimento de suas capacidades crítica, investigativa e autônoma” (p.351).

A avaliação externa tem sido uma exigência para medir o ensino e aprendizagem dos alunos, acarretando cobranças em toda equipe escolar, principalmente aos docentes em início de carreira.

Os serviços públicos, particularmente a educação, foram submetidos a programas de avaliação externa para medir a eficiência e a eficácia do seu desempenho, e seus resultados foram tomados como padrão de qualidade que se queria para o ensino; a atividade dos professores ultrapassava o limite da sala de aula (FONSECA, 2009, p.271).

Nas últimas décadas, a educação passou por constantes modificações. Da educação de uma minoria ela passou a atender a grande maioria da população, principalmente após a Constituição de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Essa abertura da educação acabou resultando num “mercado educacional”, logo, políticas de controle, tais como as avaliativas, foram necessárias.

As políticas avaliativas presentes nas escolas é um fenômeno enraizado em muitos países. Os Estados Unidos, referência neste assunto, possui muitos estudos sobre prática avaliativa e seus resultados (FREITAS, 2014). Para tentar amenizar os problemas e diferenças educacionais, os governos propuseram políticas no intento de equalizar a educação, principalmente nos locais em que é mais desfavorecida, no entanto, esta prática mostrou-se inócua, instigando o desenvolvimento da cultura dos testes de avaliação. Tal cultura seria o suficiente para criar uma base racional para fundamentar as diferenças individuais em nível da escola e da sociedade. Assim, foram criados mecanismos de responsabilização com os quais se procurou racionalizar e controlar o ensino, o conteúdo e a avaliação do currículo (AFONSO, 2013).

No Brasil, esta experiência foi adotada claramente na década de 1990, quando as avaliações externas passaram a ser inseridas no cotidiano escolar através do aparato normativo-jurídico, atrelando seus resultados ao financiamento da educação (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

Se tomarmos como referência os números, sob a perspectiva quantitativa, o sistema educacional oferece uma educação básica praticamente universalizada, pelo menos, é uma das propostas do Plano Nacional de Educação (PNE), lançado em 2014 e com vigência até 2024, que propõe através de 20 metas e estratégias, melhorar a educação brasileira. Entre as

metas, pretende universalizar o acesso ao ensino fundamental de nove anos para toda população brasileira, além de garantir que os alunos concluam essa etapa na idade recomendada. O acesso universalizado é um ponto muito discutido, no entanto, é preciso ampliar a discussão sobre as condições de permanência no ambiente escolar, tanto dos alunos quanto dos professores.

Nas últimas décadas o Brasil criou muitas propostas na tentativa de melhorar o ensino, assim, não podemos deixar de mencionar que as políticas avaliativas entram neste rol e têm sido utilizadas como instrumentos para fazer um panorama da educação brasileira, sendo evidenciadas através dos números. Diferentes autores discorrem sobre impactos da avaliação educacional brasileira (BONAMINO; SOUSA, 2012; SOUSA, 2010; GATTI, 2002; FREITAS, 2009).

Segundo Gatti (2002) a avaliação do sistema educacional brasileiro não é algo novo, desde os anos 1960 e 1970 já existiam apontamentos neste sentido, ainda que frugal, sobre o rendimento escolar e aplicação de questionários, buscando conhecer a realidade socioeconômica dos alunos. Apesar destes apontamentos preliminares sobre a política avaliativa, esta temática só é efetivada na década de 1990, quando o tema da educação de qualidade ganhou maior visibilidade. Entre os objetivos, apresentar um panorama da educação, que só foi possível a partir de um sistema nacional de avaliação.

É pertinente diferenciar avaliação externa e avaliação em larga escala. Avaliação externa se preocupa em avaliar as instituições, públicas ou privadas, com o intuito de evidenciar falhas e buscar a melhoria da qualidade de ensino (WERLE, 2010). A avaliação externa é classificatória e busca analisar o desempenho dos alunos das escolas brasileiras, além de produzir indicativo da qualidade do ensino no país. Esta pode ser realizada:

Por profissional ou firma especializada neste tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais. [A avaliação em larga escala] é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes

modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino (WERLE, 2010, p. 22).

A avaliação em larga escala é um modelo em que seu objetivo vital está em subsidiar políticas públicas educacionais. Assim, a avaliação em larga escala não deixa de ser uma avaliação externa de instituições educacionais, assim sendo, afirmar que uma instituição fez avaliação em larga escala indica qual tipo de avaliação externa ela foi submetida.

Complementar a estas informações, vale mencionar que a avaliação externa pode ser censitária ou amostral. A censitária abarca toda ou grande parte do público que está avaliando, neste caso, alunos inseridos em instituições educacionais. A avaliação amostral é aplicada a um grupo, uma parte de um todo, em que representa um conjunto de alunos. Na amostra não é possível fazer uma análise individual dos resultados apresentados. A censitária permite, pelo menos em tese, fazer uma análise minuciosa dos resultados, do grupo avaliado e dos sujeitos participantes (KLEIN; FONTAINE, 1995).

O Brasil com o apoio do MEC e INEP tem várias medidas avaliativas em larga escala no sistema educacional brasileiro que são feitas por empresas terceirizadas contratadas pelo governo. Fazem parte deste conjunto de avaliações em âmbito nacional e estadual, por exemplo, o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, Prova Brasil, SARESP - Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio, ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, entre outros, cuja finalidade é medir o conhecimento dos alunos, logo, como professores ensinam.

A avaliação externa tem como propósito aferir e propor melhorias da qualidade da educação, mais do que avaliar instituições educacionais, ela propõe avaliar o desempenho dos alunos em diferentes etapas escolares. Ela é “[...] um instrumento que recolhe indicadores comparativos de desempenho que servirão de informações para a formulação, a reformulação e o

monitoramento de políticas públicas de educação (SUDBRACK; COCCO, 2014, p. 353).

As avaliações em larga escala feitas por empresas a pedido do governo preocupam somente em apresentar dados estatísticos permitindo fazer um comparativo do desempenho dos alunos. Estas avaliações apresentam dados de determinadas áreas da educação, usam metodologias e testes diversos, além disso, podem avaliar cursos, etapas da educação básica e até instituições, mas são inócuas em apresentar o cotidiano, as reais dificuldades enfrentadas para atingir dados positivos nas avaliações às quais são submetidas.

Pode-se dizer que tais avaliações são formas de controle, evidenciando quais escolas estão bem preparadas e quais não atendem às demandas impostas, através dos números apresentados e políticas de ranqueamento, o que importa de fato são os resultados, são eles que evidenciam uma escola e educação de qualidade. Para Sobrinho (2004, p. 715) a avaliação tem um forte peso na sociedade, pois

[...] transforma, isto é, produz efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado. Legítimos valores e ideologias, justificam admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamentos etc.

As consequências são inestimáveis. É evidente que os resultados obtidos através das avaliações pouco contribuem para efetiva mudança da educação brasileira, é necessário investir mais no processo de aprendizagem do que no resultado. Para Castro (2009, p. 7):

Se é verdade que o Brasil avançou na montagem e consolidação dos sistemas de avaliação, é também verdade que ainda não aprendemos a usar, de modo eficiente, os resultados das avaliações para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores. Este, aliás, é um dos grandes desafios das políticas educacionais, sem o qual o objetivo principal da política de avaliação perde sentido para os principais protagonistas da educação: alunos e professores.

É evidente que avaliações são formas de controle, mas o maior problema é a finalidade que se atribui a esse controle, os resultados produzidos não são os maiores vilões, mas sim o uso que se faz deles.

Essa tônica da avaliação em busca de melhores resultados é muito utilizada na rede Estadual Paulista de ensino, assim, o presente estudo busca entender a pressão que esta avaliação e seus resultados geram nos professores, principalmente aqueles em início de carreira.

Bonamino e Sousa (2012, p. 380) ao tratar dos objetivos das avaliações no Estado de SP afirmam que:

[...] a avaliação tinha dupla orientação: servir de referência para a elaboração de políticas, por parte da Secretaria de Educação (SEE/SP), e orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas.

Ademais, provas para medir o conhecimento do aluno é uma tentativa de melhorar a qualidade da educação, por parte do governo brasileiro, pois os resultados evidenciam onde é necessário maiores investimentos na área educacional. No entanto, como salientado anteriormente, os resultados, e principalmente o uso que se faz deles, muitas vezes acabam ignorando elementos e contextos que interferem no ambiente educacional. A política de resultados funciona:

porque os administradores podem oferecer soluções técnicas para os complexos problemas sociais, políticos e econômicos que castigam suas escolas. Simultaneamente, tais administradores também invocam as amarras da quantificação como indicadores de sucesso. Em outras palavras se o problema pode ser medido, pode ser solucionado. (GIROUX, 1987, p.18).

Assim, os resultados mensuram o quanto uma escola pode ser bem sucedida ou não no alcance de uma educação de qualidade. Contudo, provas e seus resultados não são o suficiente para compreender como a educação se dá, quais são suas dificuldades, elementos facilitadores, quem são os professores, os alunos e a comunidade escolar e o contexto em que estão

inseridos. Por essa razão, o que se faz com os resultados das avaliações pode ser mais questionável do que o próprio resultado das avaliações.

Indo nessa direção, algumas políticas educacionais são influenciadas pelos resultados das avaliações, mas é preciso olhar com atenção o que de fato ocorre no interior das redes de ensino e escola para atingir os resultados esperados (GATTI, 2007).

Para Carvalho e Barreira (2001, p.8) a supervalorização da avaliação de políticas e programas sociais pode nos enganar. Deste modo,

A primeira e a mais preocupante delas é de pensar aquela avaliação centrada na sedução tecnológica, que acaba por expressar a ação na sua eficiência e eficácia imediatas, sem um compromisso intencional com a real transformação e melhoria da qualidade de vida dos cidadãos beneficiários de programas e serviços públicos. Nesse patamar, a avaliação se espelha na reificação de indicadores e índices de eficiência e eficácia, despolitizando a própria ação. Em outras palavras, os indicadores apresentam-se como medidas reificadas de valor, instrumentos de controle dos agentes decisórios.

Este mecanismo de controle é muito eficaz em atender as demandas governamentais, mas não permite mudanças estruturais, como nas relações de poder e controle pelos sujeitos que fazem uso deste mecanismo, como escolas, professores ou alunos.

Daniel Koretz⁷ é uma autoridade em relação à temática da avaliação nos Estados Unidos. Segundo ele:

Houve inúmeras reformas nas últimas duas décadas, mas no centro delas estão os esforços para pressionar os educadores a aumentar as notas nos testes. A idéia é enganosamente simples. Os testes medem coisas importantes que queremos que os alunos aprendam. Responsabilize os educadores por aumentar a pontuação e eles ensinarão mais as crianças. E, concentrando a responsabilização em grupos com baixa pontuação – na maioria das vezes, estabelecendo metas

⁷ Daniel Koretz é professor da escola de Educação de Harvard (E.U.A) e especialista em avaliação educacional e política de testes. A referência ao artigo citado acima pode ser visto em: <https://www.nytimes.com/2019/12/03/us/us-students-international-test-cores.html?action=click&module=Top%20Stories&pgtype=Homepage> (Acesso em 10/01/2020).

uniformes por meio de leis estaduais ou federais (...) fecharemos as lacunas de desempenho. Infelizmente, esse conceito acabou sendo muito simplista e não funcionou.

Para o autor, trabalhar os conteúdos atrelados aos testes e a uma postura de responsabilização baseada nos resultados é uma estratégia que nem sempre resulta positivamente na educação, pois converte-se, muitas vezes, em fracasso.

O presente estudo não tem como pretensão contrariar ou questionar os resultados das avaliações, tais como os obtidos pelo Saesp, mas problematizar e considerar todo o processo educativo voltado às provas, no que tange a uma educação voltada à emancipação. Acredita-se na avaliação como instrumento importante da escola e da comunidade escolar, ajudando a refletir sobre seus problemas, suas metodologias, concepções de ensino, autonomia docente, entre outros elementos. No entanto, as avaliações por si só não garantem a aquisição de uma educação de qualidade, por mais que os números possam evidenciar que sim.

Ao referenciar a avaliação da educação e seu real objetivo, não podemos deixar de mencionar sobre os indicadores, Ideb e o Idesp, criados para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas, foram fundamentais no enraizamento desta cultura de avaliação em nosso país.

2.4 Ideb e a educação brasileira

Frente às questões expostas sobre a valorização da educação e as avaliações externas, a política educacional direcionou e possibilitou que as avaliações fossem institucionalizadas e o Inep⁸ foi o protagonista deste

⁸ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira foi criado pela Lei nº 378 de 13/01/1937, e transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação através da Lei nº 9.448, de 14/03/1997 (alterada pela Lei nº 10.269, de 29/08/2001). Atua no compromisso em promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro (<http://www.inep.gov.br/institucional>), seu foco está em “subsidiar a formulação e

movimento. Fruto deste apoio, e amplamente utilizado no Brasil, o Ideb⁹, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, é um instrumento padronizado para medir o ensino a nível nacional, de toda educação básica.

Como já foi assinalado, a política de avaliação da educação vinha permeando os debates mais fervorosos nesta área pós década de 1990, assim alguns arranjos foram criados permitindo que a avaliações fossem amplamente difundida e adotada no país, assim, o ápice se deu com a institucionalização do Ideb.

O Ideb é composto por dados apurados através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Censo Escolar. O índice é feito através dos resultados de desempenho dos alunos nas provas, além de levar em consideração as respostas destes sobre a realidade educacional vivenciada. Tais resultados apresentam um panorama da educação, além disso, permite que:

[...] pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o Ideb da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. Da mesma forma, gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s./d.).

implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral”. Nos termos da Portaria nº 2.255, de 25/08/2003, este instituto tem por finalidade a organização e manutenção do sistema de informações e estatísticas educacionais e, a partir desses, a competência de planejar, orientar e coordenar diferentes ações que incidam sobre o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no país. (<http://www.inep.gov.br/institucional>).

⁹ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

Tabela 2.1 - Ideb 2007 a 2017 e projeções para o Brasil

Ano	Brasil				Escolas Estaduais do Estado de São Paulo			
	Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II		Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II	
	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta
2007	4,2	3,9	3,8	3,5	4,7	4,6	4,0	3,8
2009	4,6	4,2	4,0	3,7	5,4	4,9	4,3	4,0
2011	5,0	4,6	4,1	3,9	5,4	5,3	4,3	4,2
2013	5,2	4,9	4,2	4,4	5,7	5,5	4,4	4,6
2015	5,5	5,2	4,5	4,7	6,4	5,8	4,7	5,0
2017	5,8	5,5	4,7	5,0	6,5	6,1	4,8	5,3
2019	-	5,7	-	5,2	-	6,3	-	5,5
2021	-	6,0	-	5,5	-	6,6	-	5,8

Fonte: INEP

Um dos idealizadores do Ideb, Reynaldo Fernandes¹⁰, em entrevista em 2011, se posicionou sobre o Ideb. Segundo ele,

É uma tendência internacional. A partir do final dos anos 80, surge a ideia de avaliações mais centralizadas na Europa e nos Estados Unidos. Os Estados Unidos, um país muito descentralizado, têm, hoje, uma lei federal que obriga cada Estado a avaliar os alunos e a divulgar os resultados. Além disso, as pesquisas mostram que nas localidades onde é realizada avaliação por escola as notas aumentam mais rapidamente. (...) É a ideia de responsabilização, de accountability. Usamos a experiência internacional, mas fizemos um índice para a realidade brasileira [Ideb]. Aqui [Brasil] há o problema da repetência, que quase inexistente nos países desenvolvidos. Outra coisa: em geral, quando se põem metas, cria-se uma meta igual para todos. Não fizemos isso,

¹⁰ Economista e professor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Foi membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação entre os períodos de 2010 a 2014. Foi presidente do INEP, de 2005 a 2009, neste período dedicou-se em criar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

calculamos um ‘esforço’, metas individuais, a fim de criar condições para que a meta geral seja atingida. Isso é inovador.

Segundo Freitas¹¹ (2015) o Ideb foi inspirado nos moldes americano, no entanto, não apresentou tanto sucesso por lá e, mesmo assim, orientou a política pública brasileira. Reynaldo¹² (2011) justificando a criação do Ideb:

Usamos a experiência internacional, mas fizemos um índice para a realidade brasileira. Aqui há o problema da repetência, que quase inexistente nos países desenvolvidos. Outra coisa: em geral, quando se põem metas, cria-se uma meta igual para todos. Não fizemos isso, calculamos um “esforço”, metas individuais, a fim de criar condições para que a meta geral seja atingida. Isso é inovador.

Assim, a criação deste indicador teve como objetivo mensurar a qualidade da educação pública brasileira. Ele foi criado em 2007, dentro dos objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação e colocado em prática pelo Inep. Para medir a qualidade da educação, utilizaram dois elementos para compor o Ideb: média de desempenho do aluno na prova e o fluxo escolar¹³. Assim, o Ideb é calculado a partir dos dados de aprovação escolar, coletados no Censo Escolar e das médias de desempenho nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Segundo o Inep, um Ideb baixo pode ser resultado da combinação de dois fatores: taxa de aprovação baixa (poucos alunos passam de ano) e/ou desempenho insatisfatório no Saeb. Para ficar mais claro, o Inep apresenta alguns exemplos: escolas com mesmo desempenho no Saeb (escolas A e B), contudo, terá maior Ideb aquela com maior taxa média de aprovação. Entre escolas com a mesma taxa média de aprovação (escolas B e C), terá maior

¹¹ Luiz Carlos Freitas é professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - (SP) Brasil e tem um blog sobre avaliação da educação <https://avaliacaoeducacional.com/>.

¹² Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/02/02/Idéb-como-uma-ideia-falida-influenciou-o-brasil/> Acesso em 19 de jan. 2020.

¹³ Quanto maior é o fluxo, maior é a aprovação dos alunos.

Ideb aquela com maior desempenho dos alunos no Saeb. Quando todos os alunos são aprovados, o Ideb é igual ao desempenho dos alunos no Saeb (escola D).

Tabela 2.2 - Exemplos de cálculo do Ideb.

Escola	Saeb (N)	Aprovação média (P)	Ideb (N) x (P)
A	6,0	90%	5,4
B	6,0	80%	4,8
C	4,0	80%	3,2
D	5,0	100%	5,0

Fonte: INEP

Segundo informações do resumo técnico do último Ideb, realizado em 2017¹⁴, os resultados são importantes, pois aumentam as possibilidades de participação da sociedade em prol da educação, difundindo e valorizando o aprendizado, uma vez que o índice é comparável a nível nacional. Além disso, o Ideb:

agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (BRASIL, 2020).

Um grande problema deste indicador é não levar em consideração o nível socioeconômico dos alunos, fator relevante para os rumos de uma escola, e que impacta diretamente os resultados. Assim, será possível mesmo fazer

¹⁴ O resultado do Ideb 2019 ainda não foi divulgado e pode acontecer até dezembro de 2020. Por isso, não foi possível levar em consideração estes resultados no presente estudo e sim o de 2017.

um panorama da qualidade da educação, sem levar em consideração fatores como este? Evidentemente, não.

O Ideb tem como meta alcançar o índice seis até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No gráfico abaixo, é possível verificar os resultados dos últimos três Ideb do Ensino Fundamental (anos iniciais).

Tabela 2.3 - Comparativo de Ideb - Anos iniciais do ensino fundamental

	Ideb (2017)	Meta Ideb (2017)
Brasil	5,8	5,5
Norte	4,9	4,7
Nordeste	5,1	4,6
Centro- Oeste	6,0	5,6
Sul	6,2	6,0
Sudeste	6,4	6,1
Estado de São Paulo	6,6	6,3

Fonte: Mec/Inep

A modo de comparação, a região sudeste expressou o maior rendimento em relação às outras regiões. O Estado de São Paulo também apresentou um resultado próximo da meta. Segundo o Inep, a rede privada contribui para o aumento do Ideb, se fizer o cálculo e não levar em consideração os resultados da rede privada, o Ideb do Brasil nos anos iniciais pode estar 0,3 pontos abaixo. Apesar disso, segundo o posicionamento do INEP, o país mantém uma trajetória coerente de melhoria, superando a meta proposta e atingindo um valor igual a 5,5 em 2017.

Contudo, o Ideb em menos de duas décadas de execução ainda apresenta muitas falhas, entre elas, a não apropriação do processo de avaliação em larga escala pelos integrantes da escola, como professores, alunos, gestores e a sociedade. A prova é de fora para dentro, ou seja, não são os professores das escolas que a elaboram e sim especialistas da área educacional, evidenciando sua superficialidade. Além disso, outros dilemas podem ser apontados, entre eles, o formato da prova padronizado, que não representa em sua totalidade as singularidades educacionais e contextos regionais do Brasil.

A divulgação dos resultados é outro ponto sem nó. Para Freitas (2014) o Ideb é divulgado de modo simplista, sem cruzamento com dados dos Censos, sem indicadores de nível socioeconômico, sem gráficos que evidenciam “tendências históricas”. Os resultados servem mais às exigências de políticas públicas por melhorias na educação e aumento nos índices do que dialogar sobre os problemas enfrentados pela escola.

Para Carvalho (2009), em entrevista para o jornal da USP¹⁵, os índices agrupam diversas informações num único número, mostrando um resultado aproximado do rendimento escolar naquele ano, o que, segundo ele, é superficial e não evidencia de fato a qualidade do ensino de uma maneira geral. Ademais, “a escola é responsável por apenas 30% do aprendizado do aluno. Os outros 70% estão ligados à família, à localização geográfica e a outros fatores externos”.

Por essa razão, não é possível acreditar que os resultados dos consagrados exames no país, que comparam as diversas escolas tomando como preceitos estes índices, sejam totalmente válidos. É imprudente classificar uma escola alicerçada em um único número, é preciso entender suas relações, contradições, dificuldades, contexto em que está inserida, e apenas os resultados de avaliações externas não são suficientes para abarcar estas dimensões.

¹⁵<http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2009/04/avaliacoes-confundem-educadores/>. José Sérgio de Carvalho, filósofo e pedagogo, é professor da Faculdade de Educação da USP e foi presidente do conselho gestor da Escola de Aplicação desta Universidade.

Para Castro (2009) o Ideb pode ser útil em poucas situações, é preciso ter um olhar crítico sobre seu uso, o resultado evidencia aos sistemas de ensino que é preciso cuidado ao propor ações para uma determinada escola, principalmente quando há muitas reprovações, reforçando o processo de evasão escolar, algo não desejável, mesmo que os outros alunos tenham bom desempenho nas provas nacionais. Segundo a autora:

também não é desejável uma escola que aprova em massa, sem dar atenção à qualidade da aprendizagem de seus alunos, pois não adianta alcançar taxas elevadas de conclusão dos ensinos fundamental e médio, se os alunos aprendem pouco na escola. Este é o sentido do Ideb: evitar o aumento da aprovação sem que os alunos aprendam e evitar que as escolas reprovem em massa, excluindo alunos com desempenho insuficiente e selecionando os melhores para elevar as notas na prova (p.12).

É importante não reforçar o mecanismo de escolha dos melhores alunos para fazer a prova e compor de modo positivo os resultados. No entanto, os números não são oriundos de uma totalidade de alunos que fazem a prova, pois uma parcela deles não realiza o teste, remodelando os números. Segundo Soares e Xavier (2013), com relação à aplicação dos testes, no ano de 2011, foram devolvidos sem resposta 14% dos testes do quinto ano e 22% do nono ano. Segundo os autores:

são porcentagens expressivas e que, se correspondentes aos alunos mais fracos, fazem com que os valores do Ideb das escolas com muitas ausências sejam superestimados. A portaria do MEC sobre cálculo do Ideb diz que o indicador é calculado desde que mais de 50% dos alunos da escola tenham comparecido. Isso quer dizer que, mantendo-se dentro da lei, as escolas podem escolher seus melhores alunos e assim ter um melhor valor do Ideb (p. 916).

É uma situação muito grave, pois este mecanismo só reforça as diversas falhas existentes, pois o fato de escolher os alunos para empreender mais esforços no sentido de obter melhores resultados na prova dos mais “capacitados”, agrava ainda mais o problema da desigualdade educacional.

Está mais que evidente que este dispositivo de avaliar a qualidade da educação, através de provas em larga escala, não dá conta de responder aos verdadeiros anseios de cada unidade escolar, pois é notória sua fragilidade.

Complementar aos problemas expostos, este mecanismo também colabora com o sistema de meritocracia dentro do sistema educacional, quando evidencia as melhores escolas em resultados, gerando prêmios, principalmente quando a questão é a bonificação em dinheiro. É o caso do sistema de ensino estadual paulista em que o Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), um indicador assim como Ideb, prevê uma remuneração extra (bônus) às escolas merecedoras de tal incentivo que atingem as metas propostas.

Este índice prenuncia recompensas financeiras às escolas que alcançam bons resultados, gerando um sistema de ranking ao fazer que as escolas trabalhem cada vez mais para obter melhores índices, na busca de dinheiro extra e, também, de reconhecimento profissional.

O Ideb e o Idesp evidenciam o resultado, e não a qualidade em si das escolas, mas é a partir dos resultados apontados que é possível criar ações para melhorar a qualidade da educação, isso segundo os próprios indicadores apoiados pelos sistemas de ensino do qual fazem parte. Importante frisar que tais intervenções não garantem de fato uma educação de qualidade.

2.5 Idesp: o caso paulista

Para situar o leitor, o Saresp, tema que será aprofundado no capítulo quarto, foi criado em 1996, já o Ideb e Idesp, surgiram no ano de 2007. Em resposta a criação do Ideb, o sistema educacional de São Paulo criou um índice próprio, o IDESP – Índice de desenvolvimento da educação de São Paulo, para todo Ensino Fundamental e Médio com desígnio em medir a qualidade da educação paulista.

É importante que o leitor entenda que a criação destes indicadores são posteriores ao Saresp, criado onze anos antes, é uma prova aplicada em larga

escala em todo estado de São Paulo, prioritariamente na rede estadual de ensino. Atualmente, a avaliação do Saresp, tema que será melhor discutido no capítulo quarto, é utilizada como critério para o cálculo do Idesp. A compreensão fica mais clara sobre este índice e seu modo de operar quando entendemos a prova SARESP e seus diferentes níveis de classificação do aluno. Além disso, com a implementação do Idesp, em 2007, a prova do Saresp passou por reformulações.

O Idesp, criado em 2007, propôs metas a serem cumpridas ano a ano para cada escola paulista. Quando a meta proposta é atingida naquele ano significa que houve uma melhora na qualidade de ensino em determinada escola e assim todos os funcionários desta, pertencentes à rede estadual de ensino, são remunerados com um dinheiro extra, o chamado “Bônus da Educação”.

Este Índice, além de evidenciar qual escola atingiu a meta proposta, logo, a merecedora do bônus, tem outros objetivos, tais como, diagnosticar cada unidade escolar estadual de São Paulo. Além disso, a avaliação Saresp, em que é composta por disciplinas de língua portuguesa e matemática, classifica os alunos em níveis de conhecimento em cada disciplina, criando metas de evolução para cada escola e para cada nível de ensino. Para o cálculo do índice são levados em consideração o desempenho da escola na avaliação e o índice de fluxo de cada escola.

O indicador de desempenho, um dos componentes do Idesp, se baseia na quantidade relativa de alunos em cada nível de proficiência, a partir do cálculo da defasagem. A distribuição dos alunos em níveis de desempenho indica a defasagem da escola em relação às expectativas de aprendizagem de cada elemento curricular, português e matemática.

Conseqüentemente, cada unidade escolar precisa se atentar às metas intermediárias próprias, ou seja, metas anuais que consideram as singularidades da escola e que estabelecem caminhos para a melhoria da qualidade de acordo com aquilo que é possível a escola atingir e do esforço de toda a equipe escolar. As escolas que possuem níveis baixos no Idesp têm um

trabalho mais intenso a ser realizado para atingir os objetivos propostos e melhorar os índices do que as escolas que possuem altos índices.

Por outro lado, pequenas iniciativas ou mudanças na rotina das escolas com baixos indicadores podem gerar avanços muito maiores do que para escolas que já apresentam indicadores elevados. Desta forma, todas as escolas têm as mesmas condições de cumprir as metas que foram estabelecidas. O que precisa ser averiguado é se os indicadores positivos representam de fato uma melhora na qualidade da educação.

É importante destacar que a rede estadual paulista de ensino é o maior sistema de educação do Brasil. Segundo o INEP, dados do Censo escolar de 2019, o número de matrículas em escolas estaduais no Estado de São Paulo corresponde a aproximadamente 3,6 milhões de alunos matriculados no ensino regular distribuídos em mais de cinco mil escolas estaduais paulistas.

A temática do Idesp e Saresp será retomada na discussão do capítulo quatro.

CAPÍTULO 3

COLETA E ANÁLISE DE DADOS: PROCEDIMENTOS PARA OUVIR E INTERPRETAR AS FALAS DOS PROFESSORES INICIANTES

O pesquisador ao fazer uma análise do objeto a ser investigado faz o uso de um método para mostrar os caminhos e instrumentos utilizados na composição do material de investigação. Assim, o pesquisador faz o uso de uma determinada metodologia de acordo com seu objeto de investigação e suas perguntas centrais (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2008).

O presente capítulo apresenta, assim, os processos que constituíram esta pesquisa, tecida a partir do fundamento de uma relação intrínseca entre os fatos e os conceitos que proporcionaram a construção do caminho investigativo.

Deste modo, a metodologia é compreendida de modo complexo, no qual se constrói um método a partir de estudos e experimentações, que não se deixa caracterizar como um procedimento fechado e acabado, pois há diferentes formas de compreensão da realidade, “sobretudo pela capacidade de questionamento, que não admite resultados definitivos [e prontos], estabelecendo a provisoriedade metódica como fonte principal da renovação científica” (DEMO, 1996, p. 34).

Minayo (2000) afirma que nenhuma teoria por si só é suficiente para a compreensão total e complexa da realidade. A realidade pode ser percebida através de diferentes olhares e perspectivas, assim, abre-se precedentes para a realização de vários tipos de estudos, tendo como alicerce a pesquisa qualitativa.

Para situar a problemática, o presente estudo ancorado na abordagem qualitativa, toma como referência Bodgan e Biken (1997), eles evidenciam que a pesquisa deve se pautar em cinco requisitos fundamentais: *ambiente natural para obtenção de dados*, no qual o pesquisador deve manter contato direto com o ambiente; *dados descritivos*, através de depoimentos e observações;

preocupação com o processo da pesquisa, como as pessoas reagem ao estudo, o sentido que atribuem a situação estudada, assim, como funciona esse ambiente; por último, a *coleta e análise de dados* antes de desenvolver uma hipótese sobre o estudo, pois elas surgem conforme o pesquisador entra contato com o campo, o que não evidencia que o investigador não usará de “esquema teórico”.

Foi exatamente durante a *análise de dados* que uma hipótese posta à princípio não foi corroborada, o que mudou, em partes, o percurso do presente estudo. Inicialmente, a pesquisa tentou buscar indícios de que o professor experiente sobre o iniciante exerceria maior pressão com vistas angariar o bônus, através de posturas rígidas e cobranças para que todos os docentes, experientes ou não, assumissem o compromisso em preparar bem os alunos para prova Saesp. No entanto, os relatos evidenciaram que tal pressão existia, mas era mais branda e estava subjugada a outros fatores, tal como o próprio sistema de ensino.

Lüdke e André (1986), em seus escritos sobre a pesquisa qualitativa, sustentam que esta precisa ser pautada na percepção da realidade sob perspectivas diferentes, porém nenhuma é superior ou mais fidedigna do que a outra. Além do mais, uma pesquisa pode assumir várias formas e caminhos.

Para Ludke e André (1986, p. 26) a observação do pesquisador é fundamental para descobrir os dilemas que os sujeitos da pesquisa enfrentam, os pormenores de suas vivências, quesito importante da pesquisa qualitativa, pois “na medida que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às próprias ações”.

Concordando com as autoras de que a observação é uma metodologia mais efetiva para averiguar determinado problema, o pesquisador ainda precisa lidar com o nível de sua participação no estudo, quanto sua imersão no campo de estudo e explicitação dos propósitos da pesquisa aos sujeitos participantes.

Ao observar a realidade no espaço onde é desenvolvida a pesquisa, o pesquisador utiliza-se de um posicionamento pautado na subjetividade, sem,

contudo, deixar de descrever a realidade de forma objetiva e sistematizada. Aqui, o pesquisador é identificado como *participante observador*, a intenção está em não deixar totalmente evidente a pretensão do estudo, para não corromper o comportamento do grupo a ser estudado (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Ancorado na abordagem qualitativa, optamos por seguir estudo de caso de pesquisa que, além do uso da observação do pesquisador, também foram utilizadas entrevistas.

Estas autoras, têm como foco de seus trabalhos a pesquisa qualitativa em educação e seus métodos, elucidam que o pesquisador deve levar em consideração que o estudo qualitativo “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p.18).

Nesse método, a atenção se volta para uma “transmissão direta, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20).

O estudo de caso pressupõe a passagem por alguns elementos fundamentais, elencados a seguir.

Descoberta, que apesar da teoria inicial apontar alguns caminhos, o pesquisador deve estar atento a novos aspectos no desenrolar do estudo; *interpretação em contexto*, levar em conta o contexto para ter uma noção mais global do estudo, isso permite “compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas” (p.18); *realidade completa e profunda*, pesquisador deve estar atento a multiplicidade de elementos presentes no estudo; *variedade de fontes de informação*, utilizar dados de diferentes momentos da sociedade, além de colher dados de diferentes fontes de informação, que permitirá confrontar dados, confirmar ou rejeitar hipóteses.

Em *representação de diferentes pontos de vista*, o pesquisador pode trazer à tona as opiniões que divergem, além do seu posicionamento sobre o

assunto. O que dá sustentação neste item é a possibilidade da realidade ser vista sob diferentes concepções.

Por último, não menos importante, *linguagem acessível*, os relatos dos sujeitos pesquisados podem aparecer em diferentes formatos, descritos de modo informal, narrativo, citações e até descrições, assim, facilitar o entendimento do leitor.

Para dar suporte na obtenção dos dados foi utilizada também análise documental que, como afirmam Ludke e André (1986), é um método muito útil, pois é uma fonte rica e estável, com pequenos custos, no qual a informação colhida pode ser contextualizada e utilizada por um longo tempo, bem como ter acesso a algumas informações não obtidas nas entrevistas, por exemplo. Essa análise documental pode ajudar a delimitar o problema do estudo, mostrando fatos importantes que devem ser mais explorados, indicando possíveis caminhos durante a pesquisa.

Fazer uma análise documental significa completar as informações “obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Qualquer material escrito pode ser fonte de informação sobre o comportamento das pessoas (PHILLIPS apud LUDKE; ANDRÉ 1986, p.38).

Utilizar-se de documentos pode ser profícuo quando se tem dificuldades em acessar os sujeitos da pesquisa, pois a presença do pesquisador afeta diretamente o estudo, podendo alterar o comportamento e opinião dos pesquisados.

No decorrer da pesquisa buscou-se criar uma relação de colaboração entre pesquisador e entrevistados, confiança e respeito entre ambos. Foi de fundamental importância a participação dos entrevistados, ou seja, os professores em início de carreira e gestores. Embora estes não estivessem no foco deste estudo, seus breves relatos evidenciaram como funciona a escola, assim, optou-se por evidenciar os relatos dos gestores neste estudo.

Com base na bibliografia escolhida no capítulo anterior, para referenciar sobre a temática de professores em início de carreira, optou-se

por entrevistar professores com até cinco anos de atuação, desde sua primeira experiência no ambiente escolar. Os relatos das entrevistas permitiu compreender as pressões que o professor em início de carreira lida frente à política de avaliação do Saesp, com vias a garantir o bônus. Se o bônus é um agente motivador ou não no ambiente escolar ao professor iniciante.

Importante frisar que o presente estudo, antes do momento específico das entrevistas, passou por avaliação e aprovação do Comitê de Ética, no qual foi submetido através da Plataforma Brasil.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas integralmente após os encontros. Cada professor participou da entrevista individualmente para não atrapalhar a rotina da escola, pois era período de fechamento do bimestre ano letivo. Todos os nomes relatados aqui são fictícios para garantir o anonimato dos professores e gestores.

3.1 Início da coleta de dados

O início da coleta de dados aconteceu em meados de novembro de 2019, uma semana antes da aplicação da prova SARESP, que aconteceu entre os dias 27 e 28 de novembro. Foi um momento importante e decisivo para os rumos desta pesquisa e é válido lembrar as dificuldades enfrentadas até as entrevistas serem realizadas. Período anterior às entrevistas, todas as escolas estavam se preparando para a Avaliação da Educação Básica¹⁶ (SAEB) que é uma avaliação externa, aplicada a nível nacional. Assim, não pude realizar as

¹⁶ O SAEB é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado periodicamente pelo INEP desde os anos 1990, e que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica: I - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas Regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os Municípios e as Instituições Escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; III - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; IV - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa.

entrevistas sob a justificativa de que os professores estavam atarefados para concluir os conteúdos exigidos nesta prova.

O SAEB avalia todas as escolas públicas, e uma amostra de escolas privadas, que oferecem o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, e a 3ª e 4ª série do Ensino Médio. É uma prova muito importante, pois ela é responsável por fazer um panorama da educação básica brasileira. A aplicação ocorreu, em todas as unidades da Federação, entre os dias 21 de outubro e 1º de novembro.

Assim, minha entrada nas escolas para coleta das entrevistas aconteceu somente após a aplicação desta prova. Válido frisar que não fui tão bem recebida em todas as escolas que tentei visitar para fazer as entrevistas, algumas não permitiram minha entrada, ou, na maioria dos casos, professores não quiseram se manifestar e relatar as vivências diante do Saresp, ou seja, se comprometer já que eram “novos de casa”. Outra grande dificuldade foi encontrar professores iniciantes na carreira do magistério em escolas estaduais¹⁷ que fossem efetivos (concurados).

Depois de muitas visitas sem sucesso, fui acolhida por duas escolas estaduais na região de São Carlos, SP. Ambas atingiram as metas do IDESP no ano anterior e angariam o bônus. Uma escola de ensino fundamental II, localizada na periferia e outra na região central de ensino fundamental I.

Os gestores destas escolas deram a liberdade para me aproximar dos professores e marcar as entrevistas diretamente com eles. Eles, por sua vez, também foram receptivos e se mostraram favoráveis em participar da pesquisa.

Na escola de ensino fundamental II participaram os professores de português e matemática, ambos efetivos na rede estadual de ensino e com um pouco mais de experiência, em torno de cinco anos na escola estadual, e dois professores contratados em regime temporário, biologia e história. Estes dois últimos estavam vivenciando suas primeiras experiências como docentes, eram recém formados.

¹⁷ O último concurso realizado pela SEE/SP para PEB II foi em 2013 para preenchimento de 59 mil vagas e para PEB I em 2014, com a oferta de 5.734 vagas.

Importante frisar que foi grande a dificuldade em encontrar professores em início de carreira lecionando em anos que fariam a prova Saesp, nos quintos e nonos anos. Por esse motivo, as professoras de matemática e português, Coralina e Betânia, estavam no limiar do tempo entre ser professor iniciante e professor experiente, cinco anos. Embora o tempo de formação na graduação estivesse perto dos dez anos, para se enquadrar como professores iniciantes foi levado em conta o tempo de trabalho em escola estadual.

Como foi evidenciado no capítulo anterior, na literatura não há um consenso de quanto tempo é preciso para afirmar que o professor é experiente, pois o início da docência varia entre o primeiro ano até cinco anos de atuação, aproximadamente.

Na escola de Ensino Fundamental I, foram ouvidas duas professoras alfabetizadoras, ambas lecionando no primeiro ano, além disso, também estavam vivenciando a primeira experiência na escola estadual, no entanto, eram professoras efetivas, recém contratadas. As duas assumiram a sala de aula em meados do ano letivo de 2019, devido ao cumprimento de extensa documentação exigida para efetivação no cargo de professor na rede estadual de ensino paulista.

Com exceção de uma entrevista, que ocorreu via vídeo e pela internet, todas ocorreram dentro do ambiente escolar, dentro da rotina da escola, mas em período em que os professores não estavam com os alunos, estavam em planejamento ou “janela” entre aulas.

As entrevistas foram colhidas ao longo de duas semanas, de acordo com a disponibilidade do professor e da escola. Na escola que fica localizada na periferia, de ensino fundamental II, o diretor da escola fez questão de mostrar as dependências da escola, de contar sobre o perfil do alunado: *que é carente econômica e social e que enfrenta muitos dilemas dentro do ambiente escolar devido a estes fatores*. Segundo ele, há muitos casos de violência na comunidade, além do uso de drogas pelos adolescentes. Afirma também que, sempre que possível, realiza ações para aproximar a comunidade da escola.

Em um dos dias que estive lá, vi a coordenadora relatando ao diretor, em minha presença, que estava conversando com dois adolescentes, ambos do nono ano, sobre os riscos de uma gravidez precoce, mas que já era tarde, a menina estava grávida de cinco meses e estava escondendo a gravidez, pois vestia blusa de frio para ir à escola nas últimas semanas. A jovem ainda não tinha começado o pré-natal e a família também não tinha conhecimento da gravidez.

O diretor e a coordenadora iam traçar um plano para ajudar estes jovens a resolver tal situação, mas, casos como este eram comuns, infelizmente, naquela região. Tais acontecimentos acabam atrapalhando o aprendizado efetivo dos alunos, fazendo com que o abandono escolar seja algo corriqueiro, como lembra o diretor sobre a alta taxa de evasão desta escola, principalmente nos anos finais do ensino fundamental II. Segundo o diretor e confirmada nos depoimentos de professores desta escola: *os alunos faltam bastante aqui, a gente tenta negociar para que eles [alunos] falem menos. A gente tenta fazer com que a escola seja atrativa, promovemos gincana, eventos, mas nem sempre funciona.*

O diretor desta escola e os professores ressaltam que o trabalho do professor neste local vai além de ensinar efetivamente o aluno, mas sim ensiná-los a ter empatia, trabalhar a afetividade, conhecimento de direitos e deveres, entre outros. O que chama atenção neste ponto é a existência de uma “contrapressão”, fugindo um pouco da incessante corrida pelo bônus. A escola, por vezes, vai além do ensino de conteúdos e aferição de aprendizagem, através de avaliações. Como mencionou o diretor acima: afetividade e empatia podem amenizar as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar.

Por fim, neste estudo buscamos levar em conta as angústias, alegrias e tristezas dos professores, através dos relatos frente à política de bônus. Podemos perceber, através de observação e relatos de professores e diretores, que estas avaliações externas, para aferir o conhecimento dos alunos, geram ainda mais tensões do que já acontece normalmente em toda unidade escolar. A escola é um espaço de conflitos vivenciados constantemente e a busca pelo bônus torna-se um agravante.

Tentamos levar em consideração, no momento da coleta de dados através das entrevistas, todo rigor da pesquisa qualitativa que, apesar dos riscos e obstáculos decorrentes, revela-se sempre uma empreitada profundamente curiosa, agradável e desafiadora.

3.2 Organização e análise das entrevistas

As entrevistas seguiram por caminho semi estruturado, com algumas perguntas possibilitando o fio condutor da problemática sobre a pressão que os professores iniciantes têm frente à busca pelo bônus do Saesp e suas implicações. Atentamos para que os professores iniciantes estivessem confortáveis para se posicionar frente à política de bônus na busca por resultados e o cumprimento das metas propostas por tal programa de avaliação.

Para facilitar a análise dos dados obtidos, o quadro 3.1 , apresentado mais adiante, evidencia o perfil deste profissional levando em consideração o tempo de trabalho na rede de ensino estadual paulista, além de demonstrar se servidor efetivo ou temporário.

Importante ressaltar que a política de bônus a que se refere este estudo atende apenas os professores que trabalham na rede de ensino estadual paulista. As escolas municipais podem aderir à avaliação do Saesp para fins de analisar o desempenho de seus alunos, mas não recebem o bônus, mesmo atendendo às metas propostas. Assim, foi descartada a possibilidade de entrevistar professores da rede municipal de ensino.

De posse dos diálogos logrados através das entrevistas, é substancial escolher um método para compreender e tratar os dados obtidos pelo pesquisador. Este é um momento importante que necessita muita atenção e cuidado. Tal escolha tem que ser adequada e proporcionar a exploração dos dados em toda a sua riqueza e possibilidade.

Assim, a *análise de conteúdo* é a técnica empregada para compreender quais são os significados apreendidos pelos professores diante das pressões

vivenciadas no ambiente escolar, no que se refere à política de bônus, logo, tensões vivenciadas para alcance de tal objetivo.

Para Bardin (2011) fazer uma análise de conteúdo é fazer um diagnóstico de significados, além de se preocupar com a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação.

Este é um método compreendido como um conjunto de técnicas de pesquisa, cuja pretensão é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento.

A *entrevista*, segundo Bardin (2011) é um método de investigação específico. A autora classifica como diretiva ou não diretiva, ou seja, fechada e aberta, bem como enfatiza que a *análise do conteúdo* em entrevista pode ser complexa e, muitas vezes, programas de computadores não podem tratá-la. Acredita-se no valor da análise das falas, feições e gestos, elementos que não podem ser captados pelo computador e por novas tecnologias.

Tomando como base estes apontamentos, alguns dados das entrevistas foram compilados (quadro 3.1) para melhor visualização do perfil dos professores, além de ajudar numa compreensão mais global do tema aqui proposto. Foram ouvidos seis professores que lecionam em escola estadual paulista de ensino fundamental I e II. A pesquisadora buscou ouvir professores que lecionam em anos que fazem a prova Saresp, mas isso não foi possível na escola de ensino fundamental I, pois os docentes dos terceiros e quintos anos não são iniciantes na carreira do magistério, têm mais de dez anos de atuação em escola estadual. Desta maneira, a escolha dos professores entrevistados foi de acordo com a seleção dos diretores de ambas as escolas. Segundo os diretores, os professores iniciantes dificilmente lecionam em anos que fazem a prova Saresp. Assim, é pouco provável encontrar professores iniciantes na carreira do magistério nos anos que fazem a prova do Saresp.

É válido lembrar que participam da prova Saresp todos os estudantes matriculados nos 3º anos, 5º anos e 9º anos do ensino fundamental e 3ª séries

do ensino médio. Para os alunos dos 2º anos e 7º anos do fundamental, a aplicação é por amostragem, ou seja, só uma parte dos estudantes faz a prova. Os alunos respondem a questões de língua portuguesa e matemática.

As professoras da escola de fundamental II, Betânia e Coralina, professoras de português e matemática, respectivamente, são as professoras com mais experiência e já estão acostumadas com a prova do Saesp. Os demais professores, do fundamental I e II, são recém iniciados no sistema de ensino estadual, além de pouco tempo de formados, com exceção da professora Iracema, que possui quatro anos de exercício na docência em outros sistemas de ensino. Por outro lado, os professores: Basilio, Ernesto, Iracema e Emília estão vivenciando, em 2019, o primeiro ano de docência em escola estadual.

Quadro 3.1 - Características dos professores entrevistados

Professor	Sexo	Escola*	Tempo de formado (graduação)	Tempo de trabalho na escola estadual	Situação profissional
Betânia	F	F. II	10 anos	5 anos	Efetivo
Coralina	F	F. II	8 anos	5 anos	Efetivo
Basílio	M	F. II	9 meses	9 meses	Categoria O
Ernesto	M	F. II	6 meses	6 meses	Categoria O
Iracema	F	F. I	4 anos	8 meses	Efetivo
Emília	F	F. I	1 ano e 10 meses	4 meses	Efetivo

* F.I = Ensino Fundamental I; F.II = Ensino Fundamental II

Fonte: elaborado pela autora

Iracema e Emília lecionam no primeiro ano, e não participam da prova do Saesp. Segundo a diretora desta escola de ensino fundamental I, colocar professoras em início de carreira em anos que fazem a prova, terceiros e quintos anos, não é positivo para a escola, pois segunda ela: *a gente até prefere não colocar professores em início de carreira nos 3º e 5º anos, justamente pela falta de experiência com a preparação da prova; o que prejudica o bom rendimento dos alunos na prova, logo se distanciam do bônus.*

Embora o número de entrevistas possa parecer pequeno para fazer afirmações acerca das pressões do Saresp, as informações colhidas através de relatos sobre um determinado tema de pesquisa podem representar uma totalidade quando alguns pré-requisitos são levados em conta (MINAYO, 2017).

Assim, tomamos como referência alguns passos dados por Minayo (2017) para a elaboração do objeto, são eles:

1- assegurar que a escolha do local e do grupo (ou dos grupos) para observação e troca de informações contemple o conjunto das características, experiências e expressões que o pesquisador pretende objetivar com seu estudo (escolas estaduais que estão acostumadas a receber o Bônus através de boa pontuação no Saresp); 2- privilegiar, na amostra, os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer (professores em início de carreira); nunca desprezar informações ímpares, que se destacam e não são repetidas, cujo potencial explicativo é importante para a descoberta da lógica interna do grupo estudado; considerar um número suficiente de interlocutores que propicie reincidência e complementaridade das informações (MINAYO, 2017, p. 4).

Segundo a autora, um trabalho de campo não precisa necessariamente seguir prescrições, além disso, o número de pessoas ouvidas não tem tanto peso quanto o exercício de trabalhar com várias possibilidades para alcançar o objeto a que se propõe.

Conseqüentemente, o presente estudo foi se delimitando através dos depoimentos dos professores, fazendo com que esta pesquisa percorre-se por caminhos não pensados a priori.

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO EXTERNA DA REDE ESTADUAL PAULISTA, SARESP, E OS PROFESSORES INICIANTE: UM PANORAMA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Na conjuntura da discussão sobre políticas avaliativas no Brasil, acompanhando esta tendência surge o SARESP, criado pelo governo do Estado de São Paulo, em 1996. Esta política educacional, proposta no governo de Mário Covas¹⁸, refere-se a uma avaliação aplicada anualmente, que serve como critério para cálculo do IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

No governo de Covas, com vistas a implantação de um projeto inovador para a sociedade surge o documento “Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo¹⁹, cuja duração foi de 1995 a 1998. Tal documento faz uma análise crítica e incisiva sobre a política educacional no Estado de São Paulo nos últimos anos da década de 1980, destaca o estado como potência em desenvolvimento econômico e político, comparando aos países desenvolvidos. Segundo o documento, “nos últimos 20 anos a educação paulista vem passando por um processo de deterioração e até mesmo de retrocesso” apontando que os últimos governos não se preocuparam com a qualidade da educação paulista ofertada.

Este documento mostra que os governos anteriores, pautados no regime militar, propuseram algumas mudanças como, por exemplo, construção de escolas, no entanto, não planejaram as reais necessidades da sociedade. Resultado deste projeto de expansão de escolas: a necessidade urgente de contratar professores e outros profissionais da educação, ocasionando um desarranjo na educação. Toda esta proposta pesou muito nas contas da

¹⁸ O governo de Mário Covas teve início em 1995 e foi reeleito em 1998. Após sua morte, no início de 1999, Geraldo Alckmin, seu vice, deu continuidade ao seu projeto educacional.

¹⁹ O documento SE de 22.3.95 em que a reforma educacional no Estado de São Paulo foi anunciada oficialmente. Nesse documento foram publicadas as diretrizes educacionais, um diagnóstico e críticas à política educacional dos governos que antecederam a gestão Mário Covas que se iniciava.

educação, que pagou caro por um projeto sem planejamento. O governo Covas se posicionou contrariamente ao projeto anterior, pois “a educação pública permaneceu não só caótica como, também, desorganizada” (p. 09).

As propostas educacionais do governo Covas foram elencadas num período importante para o sistema educacional brasileiro, que estava passando por transformações e discussões na sociedade.

Importante destacar que a década de 1990 foi muito importante para conquistas educacionais no país, pois foi um período efervescente na política social e educacional. Muitas políticas e documentos legais foram criados em favor da educação, mas não quer dizer que a educação vivenciou importantes mudanças na prática.

O Ministério da Educação assumiu diferentes responsabilidades graças à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 1996. Entre estas responsabilidades: assegurar a avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, como ficou salientado no artigo 9º.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: [...]

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...] (BRASIL, 1996)

Apesar da LDB recomendar o uso de avaliação nos sistemas educacionais brasileiros, para verificar a qualidade do ensino, ela foi fortemente influenciada por modelos internacionais (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Para estes autores, os tipos de avaliações em larga escala, como o Saresp, por exemplo, são constituídos de três gerações de avaliações. A primeira imprime um viés diagnóstico da educação oferecida no país e os resultados são publicados em sites, entretanto, não são percebidas consequências diretas para escolas e para o currículo. A segunda geração incumbe às escolas e professores uma responsabilização, pois os resultados

não são apenas divulgados, mas levados até as escolas na tentativa de promover intervenções necessárias, mais conhecida como responsabilização branda. A última, com implicação mais forte, corresponde à inferência de penalidades ou recompensas, isso vai depender dos resultados obtidos pelos alunos, ou seja, a equipe escolar pode ou não obter remuneração extra devido ao cumprimento de metas.

Assim, estas gerações de avaliação mencionadas acima estão presentes na educação brasileira nos últimos anos, principalmente a última, em que a remuneração extra, mais conhecida como bônus, faz com que professores modifiquem suas práticas, como o processo de ensinar e aprender pelos alunos.

No documento que funda o Saesp existem dois principais pilares: um primeiro, referente às políticas educacionais e outro relacionado ao diagnóstico da instituição escolar, promovendo mecanismos para a escola melhorar e capacitar a educação vigente.

Desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado; Verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem: a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la; a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar. (SEE-SP- Documento de Implantação, 1996, p. 1)

A Secretária da Educação do Estado de SP afirma que o Estado pode criar ações na tentativa de amenizar as desigualdades presentes no sistema educacional, logo, a avaliação é indispensável. A avaliação também serve de base para as escolas diagnosticarem suas principais dificuldades no processo de aquisição da aprendizagem e agirem sobre elas e, para a população, a avaliação, após sua divulgação, permite o acompanhamento e a fiscalização do

desempenho de cada escola. Estas são as principais justificativas que Secretária de São Paulo utilizou para discutir a implantação de um criterioso sistema de avaliação.

O documento de Implantação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo foi elaborado para ser utilizado como parâmetro teórico e metodológico do SARESP. Nele a Secretaria justifica a criação do SARESP como um dos pontos “essenciais e complementares” para que, uma das diretrizes principais desta gestão – “o aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica” das instâncias escolares possam ser atingidas, pois a implantação de um sistema de avaliação é importante para subsidiar o aprimoramento da gestão educacional e, principalmente, do sistema como um todo (p.6).

O documento elucida sobre a finalidade de se ter um sistema de avaliação da educação, que significa:

[...] verificar a eficiência do sistema escolar em termos da aprendizagem dos alunos ao longo dos ensinos Fundamental e Médio, de forma a identificar como se vem processando a aprendizagem e a apontar as deficiências do currículo, levantando, ainda, outros aspectos que possam contribuir para o seu aperfeiçoamento (1996, p. 07).

Quando o SARESP foi criado o objetivo era fazer um acompanhamento longitudinal dos progressos dos alunos nas disciplinas de Português, Matemática, Ciência, História e Geografia. Assim, ele foi criado, a princípio, visando fazer três aferições, em 1996, 1997 e 1998²⁰, avaliando gradativamente os alunos do ensino fundamental.

As provas aconteciam no início do ano e referente ao ano anterior estudado pelo aluno. Portanto, os conteúdos curriculares avaliados, neste

²⁰ No período em que Covas foi eleito não era permitido a reeleição de candidatos a cargos do executivo. Por isso, a proposta do SARESP para atuar somente de 1996 a 1998, quando terminou o primeiro mandato de Covas. O direito à reeleição para cargos executivos só surgiu em 1997, sob a Presidência de Fernando Henrique Cardoso (PSDB).

primeiro ciclo, foram os das seguintes séries: 1996: educação básica e 6^a série; 1997: 3^a e 7^a séries; 1998: 4^a e 8^a séries.

Após a finalização desta primeira etapa do SARESP em 1998, não foram aplicadas provas no ano de 1999. Outra avaliação do SARESP foi feita somente em 2000 e, organizada de maneira distinta das avaliações da primeira fase.

Diferentemente da primeira fase de aplicação, avaliação foi feita no final do ano letivo, chamada de avaliação de saída, com alunos da própria série avaliada, ou seja, com conteúdos que eles estavam aprendendo naquele ano. O Saresp avaliou três séries, sendo duas do Ensino Fundamental nos itens de língua portuguesa e redação, matemática e ciências, e uma do Ensino Médio nos itens de língua portuguesa e redação, matemática e biologia.

Segundo Santos e Sabia (2015) o Saresp apresentou algumas continuidades e descontinuidades ao longo das últimas décadas, marcado por fases. A primeira correspondeu as edições de 1996 a 1998, as provas ocorreram no início do ano letivo, em que o objetivo era coletar informações importantes sobre o desempenho dos alunos com relação ao ano anterior. Como já mencionado anteriormente, a partir dos anos 2000, a prova passou a ser de saída, ou seja, no final do ano. Em 2001 mais mudanças aconteceram. A Resolução SE nº 124, de 13 de novembro de 2001, a avaliação do Saresp era direcionada para séries finais do ensino fundamental I e II, ou seja, alunos que estavam nas 4^a e 8^a séries. Segundo a Resolução nº 124/2001, os alunos faziam “atividades de Língua Portuguesa com vistas à avaliação das competências e habilidades básicas previstas para o término desses ciclos” (SÃO PAULO, 2001). Matemática não era pré-requisito nesta avaliação. Assim, um novo objetivo foi direcionado ao Saresp: “aferir, junto aos alunos, as condições para a continuidade de seus estudos no Ciclo II ou no Ensino Médio, uma vez que seus resultados se constituirão em indicador essencial para a promoção do aluno” (SÃO PAULO, 2001).

Esta edição de 2002 foi muito criticada, pois criou-se uma cultura de punição através dos exames, pois seu resultado permitiu, inclusive, a

reprovação de alunos (HERNANDES, 2003). Felizmente, no ano de 2002 esta proposta foi retirada, e voltou nos moldes anteriores. Nos anos de 2003 e 2004 o Saresp adotou a prova para todos os alunos do ensino fundamental e médio, com uma abordagem censitária. Em 2005, manteve-se a prova como anos anteriores, mas acrescentou o conteúdo de matemática. A prova passou a ser aplicada em dois dias, um dedicado a português, no outro matemática e redação.

Em 2006 o Saresp não se efetivou, ou seja, não houve avaliação, pois mudanças aconteceram na gestão de Geraldo Alckimin, então governador de SP, devido sua candidatura à presidência da República. Assim, Maria Lúcia Marcondes Carvalho assumiu a direção da SEE/SP, Gabriel Chalita ocupava este cargo até então, e decidiu que precisava analisar os impactos do Saresp dos anos anteriores antes de dar continuidade, assim, suspendeu o Saresp neste ano (SANTOS; SABIA, 2015).

A partir de 2007 o Saresp voltou a ser aplicado, mas com modificações, moldado para atender às exigências de avaliação em larga escala, assim adequou-se às competências e habilidades das provas em larga escala tais como o Saeb e Prova Brasil (SÃO PAULO, 2009). As mudanças se efetivaram completamente em 2008, com a criação do Idesp, que foi uma resposta paulista à criação do Ideb. Assim, o Saresp ganhou maior destaque, pois foi usado para calcular o índice paulista e, complementarmente, o pagamento do bônus para as escolas que atingiram as metas propostas.

Ribeiro (2008) confirma que o Saresp passou por diversas fases e reformulações, muitas influenciadas por mudanças de governo. Santos e Sabia (2015, p.363) fazem um panorama destas mudanças significativas entre 2008 e 2013.

Em 2008, houve a inclusão das disciplinas de Ciências para o ensino fundamental e Biologia, Física e Química para o ensino médio. Já em 2009, foram incluídas as Ciências Humanas (História e Geografia) e ficaram de fora Ciências e Ciências da Natureza. Em 2010, uma nova inversão nas disciplinas avaliadas: saíram as Ciências Humanas e entraram Ciências e Ciências da Natureza. Em 2011, voltou a ocorrer a aplicação idêntica à do ano de 2009, com uma diferença: a aplicação da

redação passou a ser representativa de 10% do conjunto de alunos, excetuando o 3º ano. Em 2012, foram repetidas as disciplinas avaliadas no ano de 2010 e a redação representativa. A partir de 2013 e tendo em vista o compromisso da SEE/SP de alfabetização dos alunos aos sete anos de idade, os estudantes matriculados no 2º ano do ensino fundamental também participaram do Saresp, sendo avaliados em Língua Portuguesa (Linguagens) e Matemática, nos mesmos moldes do 3º ano do ensino fundamental, ficando assim as disciplinas de Ciências Humanas voltadas aos alunos do 7º e 9º anos do ensino fundamental e à 3ª série do ensino médio.

Ainda no ano de 2014, segundo a Resolução do Saresp nº 41/2014, fizeram a prova os alunos do segundo, terceiro, quinto, sétimo e nono anos do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio. Segundo a Resolução:

Língua Portuguesa (Linguagens) e Matemática [foram aplicadas] aos alunos dos 2ºs , 3ºs , 5ºs , 7ºs e 9ºs anos do ensino fundamental e das 3ªs séries do ensino médio; II – Ciências (Ciências da Natureza) aos alunos dos 7ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental e Biologia, Física e Química (Ciências da Natureza) aos alunos das 3ªs séries do Ensino Médio; III – Redação, numa amostra de turmas de alunos dos 5ºs , 7ºs e 9ºs anos do ensino fundamental e das 3ªs séries do ensino médio de cada rede de ensino (SÃO PAULO, 2014, .p 03).

Nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018 as provas foram aplicadas aos estudantes dos 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, com questões de português e matemática. A avaliação do sétimo ano do EF nas escolas estaduais da Secretaria da Educação foi aplicada por amostragem de alunos.

No ano de 2019, o segundo ano do EF também participou da avaliação Saresp, assim como o sétimo ano, a prova aplicada foi por amostragem.

Nos dias atuais, a avaliação se dá pelas competências de Língua Portuguesa e Matemática de acordo com o conteúdo de cada ano e série. Além dos alunos da rede estadual, a prova também pode ser aplicada aos estudantes matriculados no SESI, redes municipais e particulares conveniadas. Com exceção das escolas paulistas estaduais, a adesão é facultativa aos outros sistemas de ensino.

O Governo do Estado se responsabiliza no custeio das despesas referentes à aplicação das provas em escolas municipais das cidades que assinam o convênio. No entanto, a política de bônus, premiação em dinheiro às escolas que atingem as metas propostas, só acontece para as escolas que pertencem à rede estadual de ensino.

É importante afirmar que o Saresp, até o presente momento, não divulga notas individuais dos estudantes, pois tem como objetivo auxiliar a Secretaria da Educação a acompanhar os avanços, planejar os programas de formação continuada e estabelecer metas no sistema educacional de modo geral e não pontual.

No momento atual, o anúncio das notas do Saresp acontece antes do início do ano letivo, pois permite que as diretorias regionais possam avaliar seus resultados e propor metas para melhorar a qualidade da educação. Isso, pelo menos, em teoria.

O Saresp, juntamente às taxas de aprovação, reprovação e abandono da rede, compõem os números do Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo). A partir dele, as equipes da Secretaria da Educação conseguem pensar em estratégias de melhorias para o ensino de toda rede estadual. O Idesp, criado em 2007, segundo o governo do Estado de SP, é o principal indicador de qualidade da educação paulista e estabelece metas a serem cumpridas ano a ano. Importante frisar que o Ideb influenciou a criação do Idesp, ambos criados no mesmo ano. Assim, temos um índice a nível nacional e outro estadual.

O IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). Portanto, segue uma postura avaliativa muito parecida com o IDEB, que é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica- Saeb (INEP, 2019).

A importância do IDESP para a Secretaria de Educação de SP, decorre do fato de avaliar a qualidade do ensino nos anos iniciais (1º a 5º anos) e finais

(6º a 9º anos) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio para mostrar como anda a educação estadual paulista. A metodologia empregada no cálculo do Idesp permite que a escola acompanhe sua evolução de ano para ano. Assim, este índice tem o papel de “dialogar” com a escola, fornecendo-lhe ao mesmo tempo um diagnóstico que aponte os pontos vulneráveis e potencialidades e um possível caminho, permitindo sua “melhoria constante”.

Além disso, ao alcançar pelo menos parte da meta definida pelo Idesp, a escola conquista também o pagamento do bônus- dinheiro extra - por desempenho, que é proporcional ao resultado da unidade. Para compor o bônus também é levado em consideração a frequência do servidor e o nível socioeconômico da unidade escolar.

O nível socioeconômico é baseado nos questionários distribuídos no Saresp para pais ou responsáveis e alunos levando em consideração a situação socioeconômica dos estudantes, que varia de 0 a 10, sendo 10 a escola com o nível socioeconômico mais baixo. Ao fazer o cálculo deste índice, são consideradas as condições sociais dos alunos e a renda das famílias, respeitando as diferenças entre alunos da mesma escola e também as diferenças entre as escolas em si. Válido mencionar que o fator socioeconômico pode influenciar os resultados da avaliação.

Este fator é acrescido aos atuais índices e multiplicado por aquele que tiver o maior número: o Idesp da escola em relação à rede estadual ou se a unidade alcançou ou não a meta estabelecida. O maior prevalece. É importante ressaltar que, se a unidade escolar não atingir sua meta ou obtiver uma nota inferior à rede estadual, seus funcionários não têm direito ao bônus por desempenho.

A lei do Bônus foi instituída em 2008, Lei complementar nº 1078/08, Bonificação por Resultados, a ser paga aos servidores e professores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público.

A bonificação foi paga pela primeira vez em 2009 e garante até 2,9 salários extras para as equipes das escolas que superam suas metas. O valor que o servidor recebe é equivalente ao cumprimento da meta de sua unidade. Dessa forma, considerando o índice de partida – aquele alcançado no ano anterior – a unidade que alcançar 100% da meta receberá 100% do bônus²¹, aquela que alcançar o equivalente a 50% da meta, terá 50% do bônus, e assim por diante. O mesmo parâmetro vale para as escolas que superam²² suas metas, até o limite de 120%.

Portanto, professores e funcionários de escolas estaduais que atingem a meta do IDESP recebem um bônus proporcional à meta estipulada. Portanto, se a escola não atingir a meta, não há pagamento de bônus.

A divulgação do IDESP é feita através de ranqueamento, ou seja, classificação ordenada de acordo com critérios determinados, evidenciando para a sociedade quais são as escolas com os melhores e piores resultados. Qualquer cidadão pode ter acesso a estes dados via site da Secretaria da Educação do Estado de SP. Diante disso, espera-se por parte da Secretaria de Educação, que os resultados propiciem processo de fiscalização da sociedade com relação aos resultados da educação.

Para Sousa (2010), este processo pode gerar uma competição entre escolas para angariar o bônus, além de não incentivar os professores que estão alocados em escolas que costumam não ganhar o bônus.

Piorando esta situação, pode gerar uma competição dentro de uma mesma escola, que está habituada em angariar o bônus, pressionando

²¹ Lei de Bonificação por Resultados: Artigo 9º: o valor da Bonificação por Resultados - BR, a ser pago anualmente, será calculado sobre até 20% (vinte por cento) do somatório da retribuição mensal do servidor relativo ao período de avaliação, multiplicado pelo: I - índice agregado de cumprimento de metas específicas obtido pela unidade de ensino ou administrativa; e II - índice de dias de efetivo exercício.

²² Lei de Bonificação por Resultados: Artigo 9º: § 2º - Os servidores de unidades de ensino ou administrativas cujo índice de cumprimento de metas específicas for superior às metas definidas poderão receber um adicional de até 20% (vinte por cento) do valor da Bonificação por Resultados - BR, conforme resolução conjunta a ser editada por comissão intersecretarial, na forma do artigo 6º desta lei complementar.

principalmente aqueles professores em início de carreira, que ainda não estão acostumados com a política de avaliação externa, ou seja, preparar seus alunos para a prova, atingindo as metas propostas pelo Idesp.

Ao estabelecer a premiação ou incentivo financeiro como mecanismo de gestão do sistema de ensino, fortalece-se a perspectiva da competição, minorando as possibilidades de cooperação e de construção de identidade de rede entre as escolas (SOUSA, 2010, p.58).

Este sistema de ranking, que é resultado de informações publicadas no site da Secretaria da Educação, faz com que as pessoas vejam os resultados bons ou ruins das escolas. O entrave se dá, pois não é possível compreender, através dos dados apresentados, o contexto de cada unidade escolar, quem são os alunos, professores e funcionários, as reais dificuldades da comunidade escolar em trabalhar determinados conteúdos exigidos pela prova SARESP. Apenas fica evidente qual é a melhor e a pior escola, tomando como base este índice, o IDESP, uma falha muito grande, ainda mais se levar como fator a questão socioeconômica da comunidade, que pode influenciar a nota da escola.

Infelizmente, uma política de avaliação como esta, não leva em consideração os processos humanos, as dificuldades, os conflitos enfrentados pela comunidade escolar e o professor que está no início da docência, mas sim os números, estes são os verdadeiros porta vozes da qualidade da educação.

Fica evidente a perda de autonomia dos professores, tornando mero “peão” do tabuleiro chamado educação. Processos de autonomia e emancipação acabam ficando em segundo plano, pois não há mais tempo para isso, o que há é uma corrida incessante para obter o bônus. A educação passa a ser vista como mera mercadoria.

Com efeito, o exercício do magistério vem sendo crescentemente subordinado à divisão técnica e social do trabalho, o que, ou amarra o professor aos ditames de especialistas que foram removidos do contexto da sala de aula, ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que controlam a escola e aqueles que trabalham no

dia-a-dia, de fato, com os estudantes e com os currículos (GIROUX, 1987, p.09).

Além disso, para este autor, a escola e a educação estão inseridas num campo de forças,

[...] a partir do qual a cultura dominante produz, em parte, suas certezas ideológicas; mas também é um espaço onde as vozes dominantes e subordinadas, por meio de constante batalha e intercâmbio, definem-se e limitam-se mutuamente, em resposta às condições sócio-históricas 'carregadas' pelas práticas institucionais, textuais e vividas, que determinam a cultura escolar e a experiência professor/aluno em uma especificidade de tempo e espaço. (p. 83)

Cada escola, em particular, contribui para o direcionamento e posicionamento educacional de seus professores.

Uma coisa são os dados apresentados através dos números e ranqueamento de resultados, outra coisa é entender como eles são obtidos, qual caminho percorrido pela escola e professores, os desafios, as artimanhas para obter bons resultados.

Assim, a pesquisa teórica, com base nos dados obtidos via site da Secretaria da Educação e estudos na área, não daria conta em fornecer as respostas necessárias neste estudo acerca dos dilemas enfrentados pelos professores diante do SARESP e sua política de bônus, principalmente em relação aos professores iniciantes na carreira docente. Logo, torna-se indispensável ouvir alguns professores. Mas, antes de ouvi-los é preciso compreender quem são estes professores, segundo o aporte teórico apresentado adiante.

4.1 Professores Estaduais e seus números

Segundo a Secretaria da Educação do estado de São Paulo, no ano de 2019 a rede estadual de ensino de São Paulo contou, em seu quadro de

docentes, com quase duzentos mil professores, vejam como mais detalhes na tabela 4.1.

Fazem parte do quadro permanente professores concursados e professores contratados pela categoria “F” e “L”. Mais adiante será apresentada as categorias de trabalho docente da rede estadual de ensino. O cálculo, com base na tabela 4.1, evidencia que 19,2 % dos funcionários trabalharam no ano de 2019 em regime temporário.

Tabela 4.1 - Número total de professores ativos da Educação Básica na REE/SP por situação funcional (2019)

	Quadro Permanente	Quadro Temporário
Ciclo Básico I	25.321	13.294
Ciclo Básico II	125.439	22.512
Total de docentes	186.566	

Fonte: Cadastro funcional de docentes da educação CGRH (inclui professores afastados e de licença). Data de junho de 2019. Elaborado pela autora.

Com base nos relatos dos professores entrevistados neste estudo, os professores em início de carreira geralmente iniciam como professores temporários, e acabam passando por diversas instituições escolares antes de serem efetivados através do concurso. Fatores como este acabam desmotivando o professor iniciante, é o caso do professor Basílio da escola Jordão, primeiro ano lecionando e em escola estadual paulista:

Acabei de me formar. Agora sou categoria O, mas comecei como categoria V [eventual e temporário] como substituto e a categoria V só recebe hora aula dada. Toda aula que eu dava recebia sobre ela. É a categoria mais baixa [sem benefícios]. Este contrato você abre direto na escola. Fiquei dois meses como categoria V, depois em maio [2019] virei categoria O, fui na Diretoria de Ensino.

Peguei aula de uma professora daqui que abandonou as aulas aqui para fazer mestrado fora. Eu peguei 16 horas-aula. Como sou categoria O é necessário sempre ter um mínimo atribuído, 19 horas aula. Eu tinha que ficar indo toda Sexta-feira na Diretoria de Ensino para pegar uma turma [extra] de substituição para complementar a carga horária.

Outro fator de destaque é que o professor temporário e iniciante acaba perdendo muito tempo no deslocamento entre escolas, pois, como é o caso de Basílio, que não têm aulas o suficiente para estabelecer vínculo com uma escola, não há dedicação exclusiva com a escola. Há uma preocupação evidente em preencher sua carga horária para manter-se categoria O e ter algum benefício, além da questão salarial, tão importante para promover uma educação de qualidade.

Basílio em continuidade com o tema sobre o início de sua carreira diz:

Consegui [aulas] em outro bairro, que é longe daqui, fiquei um mês lá e depois peguei mais turma lá. Dou aula para três turmas diferentes, com conteúdos diferentes, assim é puxado. A professora de Ciências [daqui] saiu de licença maternidade, ela dava aulas de manhã e peguei as aulas aqui, aí deu a quantidade da carga horária [que precisava]. Eu dava aula todos os dias no final da tarde e peguei as aulas para complementar no começo da manhã, aí ficou um buraco enorme, uma janela. Fico bastante tempo na escola. Tem dias que consigo voltar para casa e almoçar, mas de quarta e quinta fico o dia todo.

Basílio revela que, muitas vezes, acaba substituindo aulas em solidariedade aos colegas e a gestão da escola, pois professores faltam sem aviso prévio, e para não deixar alunos sem professor ele faz a substituição de graça, sem receber salário por estas aulas. Segundo ele: *meu início de carreira foi muito conturbado, está sendo ainda. Você chega aqui [escola estadual] e vê uma realidade muito diferente [que estudou] na Universidade.* Infelizmente, ainda há um abismo entre teoria e prática, aprendizagens vistas no mundo universitário estão aquém da realidade vivida, principalmente nos primeiros anos da docência.

Contratações temporárias têm levado à alta rotatividade de professores nas escolas, além do abandono destes, são fatores impactantes à qualidade da educação, pois não permitem estreitamento de laços entre professor e comunidade, há uma fragmentação no vínculo. Outro problema são as diversas categorias e seus mecanismos de contratação, que não são atrativos à carreira docente, principalmente para o iniciante, que se vê consumido por um sistema demasiado danificado.

Para Lapo e Bueno (2003) a alta rotatividade do professor limita os vínculos do professor com a escola, gerando danos no que tange a um ensino de qualidade. Além de contribuir para a precarização do trabalho docente.

Há uma tendência na contratação de professor temporário em vez de efetivo, mediante concurso público, medidas paliativas são tomadas, pois segundo o governo do Estado de SP²³, é uma contratação meritória “porque são esses profissionais os responsáveis por substituir professores efetivos de cargo que precisam se afastar por motivos de saúde e licença-maternidade”, entre outros motivos.

No entanto, esta é uma tendência de longa data, a precarização do trabalho docente decorrente da contratação em caráter temporário vai na contramão da valorização da educação. Segundo Neto (2015) a redução na contratação de professores efetivos PEB I inicia em 1994 e vai até 2005:

Saindo de 51.459 e chegando em 24.634, queda de 26.825 professores concursados em 11 anos. O concurso para provimento PEB I veio em 2005, quando pela primeira vez na série histórica subiu o número de concursados para 29.835, sendo 37,3% do total. Porém, já no ano de 2007 o número de efetivos volta a diminuir até o final da série histórica, que termina com apenas 19.633 PEB I efetivos que lecionavam na REE/SP. Em contraste, o percentual de professores não concursados mantém a média de 67% de 1994 até 2014, com algumas flutuações no meio período, como em 2008 que atingiu 58% do total. Assim, os dados novamente apontam que a política da SEE/SP foi de extinção dos anos iniciais (p.169).

²³Informações disponíveis em: <https://publicadoeducacao.wordpress.com/2017/05/29/governo-de-sao-paulo-autoriza-contratacao-imediata-de-765-professores/>. Acesso em: 15 agosto de 2019.

De acordo com Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH)²⁴ em 2014, último concurso para PEB I, abriu 5.734 vagas para toda rede de ensino fundamental I do estado de São Paulo, número bem inferior ao necessário, pois em 2019 a rede ainda dispunha de 13.294 professores trabalhando em regime temporário. O último concurso demonstrou que a intenção era apenas *tapar o sol com a peneira* e não investir de fato em educação de qualidade, com professores efetivos e com melhores condições salariais.

Em contrapartida, PEB II teve uma crescente significativa na maioria dos anos, a partir de 1999, um dos motivos pode ser o acato, mesmo 10 anos depois de sua promulgação, a Constituição Estadual em 1989, que exige uma regularidade na abertura de concursos públicos a serem realizados de quatro em quatro anos. Esta exigência só foi estendida aos professores de PEB II, “o que mostra uma perspectiva de desmonte dos anos iniciais na rede estadual, com graves conseqüências para a qualidade” (NETO, 2015 p. 171).

Um ponto que chamou atenção nos dados apresentados por Neto (2015) foi a exoneração significativa de professores não concursados da rede paulista de ensino. No ano de 2013 para 2014, 7.500 professores PEB II deixaram de lecionar.

É evidente que o professor iniciante a que tratamos aqui sofre pressões de diversos lados, que muitas vezes contribui para o abandono na carreira. É elementar uma discussão mais abrangente levando em consideração as reais dificuldades que o docente enfrenta no início de sua carreira.

²⁴ Maiores informações: <<http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/concursos/>> Data de acesso: 19 set. 2020.

4.2 Professores em início de carreira na rede estadual paulista: os temporários e efetivos

Como vimos no item anterior, a inconstância nas contratações docentes na rede paulista de ensino pode ser fator desmotivador na carreira docente, principalmente para os iniciantes. Neste item, é possível ver que as diversas categorias (de contrato de trabalho) docentes também são motores que contribuem para alta rotatividade, desmotivação, pressão e abandono do magistério.

Segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) em dados apresentados sobre as categorias no ano de 2019, a famosa categoria O²⁵, que refere-se ao professor temporário, criada há cerca de dez anos por um decreto assinado pelo então governador José Serra (PSDB), abarca quase 30 mil docentes, com um plano de contratação com "data de encerramento". Nesta categoria, o docente é contratado com base na Lei Complementar 1.093/2009, o contrato se efetiva depois de aprovação do candidato em processo seletivo simples e classificatório. Além disso, este professor passa a ter direito à previdência vinculada ao INSS e não mais direito à aposentadoria pela SPPREV, ou seja, as regras da aposentadoria não são iguais às do Serviço Público, pois estão sujeitas às regras do Regime Geral de Previdência Social (INSS).

De acordo com a Apeoesp, é uma contratação "bastante precária", incapaz de resolver as reais necessidades da educação paulista. A professora Coralina concorda, pois passou por uma fase difícil quando era categoria O, havia uma grande dificuldade em estabelecer vínculo com a escola e comunidade. Segundo ela: *trabalhei de substituta em muitas escolas antes de efetivar.*

A contratação de docentes pelo sistema estadual paulista divididas em categorias, como no caso de Coralina referente à categoria O, revela-se um

²⁵ Docente candidato à admissão após a publicação da LC 1.093/2009, ou seja, o professor já contratado, com aulas.

interstício na qualidade da educação e da carreira docente, principalmente do professor em início de carreira.

Coralina continua seu relato sobre as dificuldades enfrentadas nos seus primeiros anos de docência quando o professor não é efetivo, concursado. No seu caso, que foi categoria O por mais de três anos de docência:

É difícil no começo, os alunos não te respeitam muito porque você é nova. Quando é professor de substituição é pior ainda. É difícil a construção de uma relação. O começo foi para experimentar a mim mesma e ganhar dinheiro e fazer relação com as escolas e alunos.

Além disso, há uma dissidência entre os docentes efetivos e demais categorias, estes professores tornam-se os verdadeiros “tapa buraco” ocupando lugar ínfimo dentro do sistema educacional, pois segundo Coralina, que é professora PEB II de matemática:

Não substituí apenas matemática quando comecei. Os dois primeiros anos foram bem difíceis, muitos dos meus amigos desistiram aí [neste processo de ser professor substituto e não efetivo], porque não desenvolve conteúdo direito, tem a questão do planejamento, das provinhas instituídas [Saresp, por exemplo]. Muita coisa para lidar.

Na prática, os professores da categoria O realizam as mesmas funções dos concursados, mas não gozam dos mesmos direitos e nem possuem um vínculo empregatício duradouro, além de que, como pode ser visto nos relatos, muitas vezes acabam lecionando disciplinas em que não tiveram a formação necessária, a famosa substituição aleatória de professores.

Até 2017, após a prestação de serviço continuada, ou seja, aulas durante o ano letivo, os docentes desta categoria eram afastados por 180 dias a partir de dezembro, a chamada “duzentena”. Ou seja, eram desvinculados do sistema educacional e somente podiam retornar por volta de seis meses depois.

Neste sentido, a Lei complementar nº 1.314/17 altera a lei nº 1.093/09 sobre a contratação por tempo determinado de professores da categoria O, que representa uma grande conquista, pois segundo a lei: “fica excepcionalmente

reduzido para 40 (quarenta) dias, no ano letivo de 2018, o prazo estabelecido no §1º do artigo 6º para celebração de novo contrato de trabalho pelos docentes contratados nos termos desta lei complementar.” A lei acaba modificando o cumprimento de 180 dias obrigatórios de intervalo para que ocorra uma nova contratação. Segundo a Apeoesp, tais medidas representam solução emergencial, pois antes disso, 30 mil docentes ficavam impedidos de lecionar por um período, o ideal seria uma mudança estrutural, uma nova lei para contratar professores, equiparando os direitos com os professores efetivos.

Outra conquista desta categoria, o direito de gozar de serviços do Iamspe (Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual). Com a mudança, os professores desta categoria passam a ter direito aos serviços médicos mediante contribuição de 2% do salário.

O grande problema desta categoria é que o docente quase nunca trabalha numa escola fixa, chegando a trabalhar em duas ou três para completar a carga horária, isso dificulta estabelecer vínculo com a escola e comunidade escolar.

O professor de história Ernesto, da escola Jordão, também trabalha pelo regime da categoria O, fala com desânimo sobre o futuro: *não tem concurso faz muito tempo e, pelo que parece, não vai abrir nunca mais*. Apesar de ser professor de história, conta sobre a substituição de professor em outras disciplinas devido à demanda da escola.

Às vezes eu substituo, hoje vou substituir o professor de matemática, por exemplo. Não é muito fácil, como trabalhei com processo de alfabetização de adultos num projeto da faculdade, eu aprendi muito sobre a matemática básica. Às vezes, é o que ensino e isso que eles precisam.

Os relatos deixam evidente a forte precarização da profissão docente, pois é muito comum um professor substituir uma disciplina do qual ele não tem formação necessária.

Nesta mesma direção, há uma outra categoria, V, que é o contrato eventual de professor e é aberto na própria escola, esta categoria vexatória não permite evolução na carreira e não é atrativa, pois não há aulas atribuídas. Segundo Basílio, professor PEB II de ciências:

comecei como categoria V, em março de 2019, como substituto e categoria V só recebe hora aula dada. Toda aula que eu dava recebia sobre ela. É a categoria mais baixa. Este contrato você abre direto na escola. Fiquei dois meses como categoria V, depois em maio virei categoria O, fui à Diretoria de Ensino.

A entrevista deste professor deixa evidente sua preocupação em mudar o mais breve possível a categoria de seu contrato de trabalho, pois o que ganha de salário não lhe permite muitas expectativas. Ele continua:

Há um descaso total do Estado, principalmente para quem está começando, categoria V e O. Você não tem muito vínculo com o aluno, você não planeja juntos os professores efetivos. O grande problema é que os professores efetivos participam do planejamento a partir do primeiro dia de aula. Quando a categoria O entra, já entra depois do planejamento. Às vezes, o professor pega licença [afastamento] de um mês, a gente (categoria O e V) entra e começa a trabalhar um conteúdo, depois volta o professor, fica complicado para o aluno. Não tem sequência nenhuma, não conseguimos montar uma sequência, pois não sabemos o que o outro professor trabalhou, não é passado isso pra gente. Geralmente, quando é falta do dia, apenas, a gente substitui e dá português ou matemática. Pois é o que o Saresp cobra: português e matemática. Eu substituo às vezes, pois minha janela é grande, mas não ganho nada a mais por isso. Substituo porque, às vezes, estou aqui parado. As minhas janelas não são remuneradas. O [professor] categoria O ganha horas/aula dadas, vale alimentação, férias, transporte e décimo terceiro. Por isso, quando o [professor] categoria V começa a trabalhar precisa pegar perto da casa dele, pois só ganha hora aula dada, não há benefícios. O Estado, tudo que puder enxugar no orçamento o faz.

Segundo a Secretaria da Educação do Estado de SP, é feito anualmente um contrato com cerca de dez mil professores eventuais (categorias S e V), este tipo de contratação se faz necessária para que os alunos não fiquem sem

aula quando um professor precisa faltar. Assim, estes professores são remunerados apenas pelas aulas efetivamente dadas.

Há um leque grande de categorias para contratação de professores na rede estadual de ensino. O quadro 4.1 apresenta uma síntese destas categorias e vínculo empregatício.

O número expressivo de categorias evidencia lacunas na contratação e valorização docente, como aponta a APEOESP, há um número expressivo e assustador de professores contratados e não concursados.

Quadro 4.1 - Categorias de contratação de trabalho SEESP.

Categoria	Descrição
A	Efetivo, titular de cargo contratado por meio de concurso público.
P	Não Efetivo, estável pela Constituição.
F	Não Efetivo, estável. Docente que tinha aulas atribuídas em (02/06/07) data da LC 1.010/2007
S	Docente com vínculo após (02/06/07) LC 1.010/2007 e antes de (17/07/09) LC 1.093/2009.
L	Docente com aulas após (02/06/07) LC 1.010/2007 e antes de (17/07/09) LC 1.093/2009.
O	Docente candidato à admissão após a publicação da LC 1.093/2009, ou seja o professor já contratado, com aulas (Temporário).
V	Docente contratado como eventual, sem aulas atribuídas. (Após lei 1093/2009).

Fonte: Elaborado pela autora.

Em resposta às reivindicações por melhorias na carreira docente, algumas mudanças aparecem na portaria CGRH-04, de 02/9/2019, que dispõe

sobre as inscrições do Processo Anual de Atribuição de Classes e Aulas para o ano letivo de 2020 e portaria CGRH-6²⁶ complementar a CGRH-04 que propõe modificações na contratação de professores:

Artigo 1º - O processo anual de atribuição de classes e aulas e sua consequente inscrição tem por premissas o pertencimento, o engajamento e a constituição da equipe escolar, a fim de incrementar o processo de ensino - aprendizagem e promover a melhoria da formação continuada dos docentes, bem como promover a maior interação entre os pares e a execução das aulas planejadas, observadas as seguintes prioridades:

I - fixação do docente em uma única unidade escolar;
II - manutenção do docente na maior carga horária possível, conforme a quantidade de aulas existentes na unidade escolar;
III - o desenvolvimento da formação continuada nos momentos de trabalho pedagógico coletivo.

Há também mudanças na jornada semanais de trabalho:

Parágrafo único - Aos docentes em exercício nas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e das séries do Ensino Médio passam a exercer as jornadas semanais de trabalho, em aulas de 45 minutos, na seguinte conformidade:

I - Jornada Integral (“Completa”) de 40 horas, correspondentes a 32 aulas com alunos e 21 aulas de trabalho pedagógico, sendo 7 aulas em ATPC e 14 aulas em ATPL;
II - Jornada Básica de 30 horas, correspondentes a 24 aulas com alunos e 16 aulas de trabalho pedagógico, sendo 5 aulas em ATPC e 11 aulas em ATPL;
III - Jornada Inicial de 24 horas, correspondentes a 19 aulas com alunos e 13 aulas de trabalho pedagógico, sendo 5 aulas em ATPC e 8 aulas em ATPL;
IV - Jornada Reduzida de 12 horas, correspondentes a 9 aulas com alunos e 7 aulas de trabalho pedagógico, sendo 4 aulas em ATPC e 3 aulas em ATPL.

²⁶ Mais informações podem ser consultadas em: <https://publicadoeducacao.wordpress.com/2019/10/01/portaria-cgrh-6-2019-complementa-a-portaria-cgrh-4-de-02-9-2019-que-dispoe-sobre-as-inscricoes-do-processo-anual-de-atribuicao-de-classes-e-aulas-para-o-ano-letivo-de-2020/>. Acesso em 20 jun 2020.

Infelizmente, a presente pesquisa não conseguiu apurar os desdobramentos desta portaria na prática devido ao pouco tempo de sua validade, além de que, o ano de 2020 teve alguns agravantes²⁷.

Além disso, segundo a Assembléia Legislativa de São Paulo, professores contratados por categoria V, S e O, por exemplo, estão sem lecionar e sem salários por não conseguirem aulas no início do ano.

Há um projeto de lei²⁸ tramitando na mesma casa prevendo pagamento a esses trabalhadores, em caráter extraordinário, durante a pandemia. No entanto, mesmo com as portarias CGRH-04 e complementar CGRH-06, que visam pertencimento do professor à instituição, buscando dar melhores condições de ensino e de aprendizagem, há um evidente desinteresse pela classe docente, devido o abandono salarial e apoio necessário em tempos de pandemia, sem garantias e perspectiva para um futuro não distante. Tais fatores contribuem para desencorajar a docência, quando voltamos os olhares aos professores em início de carreira este processo é ainda mais penoso.

4.3 As escolas da pesquisa: Pinheiros e Jordão

São Carlos tem 1.418 professores (efetivos e temporários) lecionando rede estadual paulista (Tabela 4.2). Há professores atuando no ensino fundamental I, II e Médio. Segundo a Secretaria de Educação do estado de São Paulo²⁹, o município possui 38 escolas estaduais.

Na presente pesquisa, para ampliar a visão do que chamamos *impacto bônus* na vida do professor iniciante, buscamos ouvir alguns professores que

²⁷ O ano de 2020 foi atípico devido à Pandemia de COVID-19, professores estão lecionando as aulas remotamente.

²⁸ Projeto de lei nº 237/2020 que pede autorização do Poder Executivo para que adote medidas excepcionais nos contratos de prestação de serviços para assegurar o pagamento de professores eventuais, professores temporários e funcionários terceirizados. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000322533>. Data de acesso: 03 maio de 2020.

²⁹ Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Relat_Escola.asp?ID_DIR=073&ID_MUN=637&ID_DIST=&NM_MUN=SAO%20CARLOS&NM_DIST=&CD_ADM=1&Nova=1. Acesso em agosto de 2020.

lecionam no ensino fundamental I e II. Assim, tentar perceber se existem mudanças e diferenças no comportamento de professores para angariar o bônus, na escola de ensino fundamental I para a escola de ensino fundamental II.

A escola Pinheiros³⁰ é uma escola que está alocada num bairro mais centralizado e atende alunos do ensino fundamental I e a escola Jordão está localizada na periferia de São Carlos e atende ensino fundamental II. Ambas as escolas possuem notoriedade por irem bem nas provas com bons resultados no Saesp e atingirem as metas do Idesp (Tabela 4.3).

Tabela 4.2 - Número de professores PEB I e PEB II ativos na Diretoria de Ensino de São Carlos (2019).

	Classe		Aula	
	Quadro Permanente	Quadro Temporário	Quadro Permanente	Quadro Temporário
Professor PEB I	149	125	21	37
Total	274		58	
Professor PEB II	-	-	878	209
Total	-		1.086	

Fonte: Cadastro Funcional da educação (estão incluídos Servidores Afastados, em Licença e em Substituição). Elaborado pela autora.

Nas duas escolas, em conversa preliminar com a gestão, explicando sobre os objetivos do estudo, os diretores deixam claro que há uma pressão por parte do Estado para que os alunos atendam às exigências do Idesp.

A gestora da escola Pinheiros, Cecília, conta sobre sua preocupação em não colocar professores em início de carreira nos quintos anos³¹, exatamente

³⁰ Os nomes foram modificados para preservar a identidade dos professores, gestores e da própria escola.

³¹ É importante lembrar que terceiro ano do ensino fundamental I e sétimo ano do ensino fundamental II fazem a prova também, mas os resultados não são considerados para cálculo do IDESP.

para não obstaculizar a preparação para o Saesp, devido à falta de experiência na docência.

Para gestora Cecília, sobre o professor em início de carreira:

A gente [equipe gestora] até prefere não colocar professores em início de carreira ou que acabaram de se formar nos quintos anos, justamente pela falta de experiência com a preparação para prova.

Tabela 4.3 - Comparativo dos anos 2018 e 2019 média Saesp Ensino Fundamental³²

Média Saesp 2018						
Instâncias	Português			Matemática		
	3º Ano	5º Ano	9º Ano	3º Ano	5º Ano	9º Ano
Rede Estadual	189,7	217,0	249,6	217,1	227,4	255,6
Interior	199,5	227,1	250,7	227,6	242,9	260,8
Diretoria de Ensino	197,9	230,6	252,0	223,5	246,5	261,5
Escola Pinheiros	207,6	239,9	-	232,8	259,6	-
Escola Jordão	-	-	259,4	-	-	255,9
Média Saesp 2019						
Instâncias	Português			Matemática		
	3º Ano	5º Ano	9º Ano	3º Ano	5º Ano	9º Ano
Rede Estadual	187,2	216,8	249,6	212,9	231,3	259,0

³² Os dados podem ser consultados em: <http://saesp.fde.sp.gov.br/>. Acesso: 22 jul. de 2020.

Interior	197,3	228,4	251,5	223,6	246,3	266,9
Diretoria de Ensino	201,5	231,9	253,4	221,6	251,7	268,8
Escola Pinheiros	218,8	241,4	-	232,4	256,0	-
Escola Jordão	-	-	247,8	-	-	254,0

Fonte: Saesp (2019). Elaborado pela autora.

Fica evidente em seu relato, que os professores são formados, ou seja, treinados, para promover uma aprendizagem aos alunos que será cobrada no exame, logo vão bem, recebem o dinheiro extra, o bônus.

Esta cobrança não parte apenas da equipe gestora, mas da Diretoria e Secretaria Estadual de Ensino. Para o diretor Brás, da escola Jordão, a cobrança feita ao docente é resultado da pressão que os gestores sofrem: *primeiro a gente responde ao Estado, depois ao professor. O Estado é nosso chefe direto.*

É notório, seja nos relatos da equipe gestora ou dos professores, que há um *impacto bônus* permeando as relações, os conteúdos, o currículo e as avaliações. Impacto bônus pode ser entendido como cobranças, pressões e punições.

As duas escolas apresentadas aqui obtiveram um resultado satisfatório no Saesp no ano de 2018 e 2019 (tabela 4.3).

Além da média alcançada pelas instâncias paulistas de ensino, o Saesp evidencia qual nível de proficiência elas estão, além de tecer um nível de competência que vai de abaixo de básico a avançado, como pode ser visto a seguir.

Tabela 4.4 - Nível de proficiência Saresp Ensino Fundamental.

Níveis	Português			Matemática		
	3º Ano	5º Ano	9º Ano	3º Ano	5º Ano	9º Ano
Abaixo do Básico	< 125	<150	< 200	<150	< 175	< 225
Básico	125 a < 175	150 a < 200	200 a < 275	150 a < 200	175 a < 225	225 a < 300
Adequado	175 a < 225	200 a < 250	275 a < 325	200 a < 250	225 a < 275	300 a < 350
Avançado	≥ 225	≥ 250	≥ 325	≥ 250	≥ 275	≥ 350

Fonte: Saresp, 2019

Na escola Jordão de ensino fundamental II, somente o nono ano realizou a prova e com base nos resultados apresentados na tabela a escola apresentou nível Básico de proficiência, isso é definido a partir das expectativas de aprendizagem estipulados para cada ano ou série e disciplina do currículo do Estado de São Paulo. O nível Básico apresentado, segundo o Saresp³³ significa que os alunos neste nível possuem domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas precisam de algumas estruturas para responder ao currículo do ano/série posterior. Assim, de acordo com as proposições do Saresp é necessária uma recuperação intensiva. Embora os dados apresentem uma pontuação significativa, não são suficientes para afirmar, segundo os resultados, que a escola atingiu os objetivos propostos de aprendizagem.

A questão que intriga é: os alunos têm uma educação significativa, com conhecimentos abrangentes além de português e matemática, que são cobrados na prova Saresp? Além disso, os docentes têm autonomia para preparar aulas e conteúdos ou o *impacto bônus* está à frente deste sistema educacional?

A escola Pinheiros de ensino fundamental I atingiu nível adequado, ou seja, os alunos deste nível de proficiência demonstraram, segundo os números

³³ Para consultar mais informações sobre resultados e expectativas do Saresp 2018: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2018/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>

apresentados, um domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que estavam. No entanto, segundo o quadro abaixo, ainda há necessidade de recuperação contínua, trabalho que deve ser realizado constantemente.

Quadro 4.2 - Encaminhamento Pedagógico a partir da nota obtida em cada escola.

Abaixo do Básico	Medida a ser tomada
Básico	Recuperação Intensiva
Adequado	Recuperação Contínua
Avançado	Aprofundamento

Fonte: Saresp 2018.

Embora haja, pelo menos em tese, um plano de recuperação ou aprofundamento de conteúdos para dar prosseguimento na formação contínua de alunos, não é possível disfarçar a contradição existente no ambiente escolar, pois existem muitos imperativos dentro e fora da instituição educacional. O discurso é a busca por melhorias nas condições de ensino e aprendizagem, por uma educação de qualidade, no entanto, não há espaços para um debate reflexivo e argumentativo para implementar mudanças efetivas, o sistema educacional relativiza com discurso “tapa buracos” de que há investimentos constantes na educação e que o bônus é apenas uma retribuição pelo bom trabalho exercido pelos professores.

Adiante, o leitor verá que o discurso dos professores em início de carreira diante das pressões da política de bônus é resultado de uma política melindrosa em favor da Educação, proposta pela Secretaria estadual de educação do Estado de São Paulo.

4.3.1 As vozes dos professores iniciantes: escuta sobre os desafios enfrentados diante do Saresp

O relato dos professores para a pesquisadora gira em torno dos temas pressão e preparação para a prova do Saresp e as dificuldades encontradas no início da carreira. Os professores entrevistados: Iracema, Betânia e Coralina, possuem cinco anos, em média, de experiência na docência, tempo de corte exigido no presente estudo. Já Basílio, Ernesto e Emília são os professores com menos experiência docente. Os professores Basílio e Ernesto, que trabalham em regime temporário na escola Jordão de ensino fundamental II, se formaram na faculdade em 2018 e tiveram a primeira experiência na docência em 2019. Emília, professora efetiva de primeiro ano no ensino fundamental I, se formou em 2017, começou atuar em 2018, mas no ensino estadual faz apenas quatro meses que assumiu a sala de aula, anteriormente, lecionava num colégio privado. Mesmo depois de assumir sua vaga na escola estadual, consegue manter os dois empregos. Segundo ela:

Não tinha ideia de como era trabalhar no Estado, pois ano passado trabalhei na Educação Infantil e lá não tem tanta burocracia como aqui [escola do Estado]. A única experiência que eu tinha [antes de entrar nesta escola] era com o Diário de Classe, experiência burocrática que também tem aqui no Estado. Eu trabalhava o dia todo numa outra escola privada, agora eu tô lá de manhã, saio de lá e venho direto para cá, não tenho tempo nem para comer. Aqui entro às 12h30, vou comer só na hora do intervalo. Não tenho tempo nem de respirar, venho direto, saio de uma sala e já entro na outra. Só quando estou dirigindo que paro para respirar [descansar].

Na entrevista, Emília continua e afirma que apesar de ter estudado em uma boa universidade como a UFSCar, no curso de pedagogia que possui cinco anos de duração e muitas disciplinas para ter uma boa preparação na docência, sente que há uma ruptura entre a teoria e a prática.

Eu fiz vários planos de aula em algumas disciplinas, mas chegando em sala de aula, na prática, esses planos não me ajudaram em nada, pois vem tudo instituído. A faculdade não me ajudou muito no início de carreira. Está sendo difícil, muito

difícil, por não saber o que fazer exatamente, me sinto, muitas vezes, perdida. Principalmente, porque é ano de alfabetização. Eu já tinha estudado as hipóteses silábicas na faculdade, eu me dedicava bastante, era boa aluna, mas, mesmo assim, uma coisa é a teoria, outra é prática. Você ter que saber em que hipótese o aluno está, qual atividade desenvolver, como ajudar, estimular o aprendizado, fazê-lo avançar e, lidar com 33 crianças de seis anos, não é fácil. Tudo isso são dificuldades. Quando eu entrei, eu chorei muito, deu uma melhorada agora, mas não está sendo fácil.

Para Betânia, professora de português da escola Jordão, que possui cinco anos de experiência na docência:

A realidade é muito diferente do que vimos na faculdade. É muita teoria que não se relaciona com a prática. Isso acaba afetando a carreira do professor, há muitas desistências [de aluno e de professor] e acaba acarretando no nosso trabalho.

Fica evidente que falta uma ponte entre teoria e prática, isso pode ser visto em diversos momentos nos relatos aqui apresentados. Todos esses relatos me alertaram sobre diversas questões como, por exemplo, se as universidades têm preparado o estudante para lidar com estes desafios que podem ser vorazes na carreira docente? A formação inicial em trabalho e a escola permitem um olhar sensível ao docente com pouca experiência? O que se tem feito, neste sentido? É urgente fazermos esta discussão seja no campo acadêmico, na universidade, nas escolas e no sistema de ensino.

A fala de Ernesto permite-nos fazer uma crítica sobre o real papel da universidade na aproximação da teoria e prática, o posicionamento do entrevistado sobre esta carência revela que,

A gente aprende mesmo na vivência, pois a [discussão que ocorre na] faculdade é bem distante desta realidade vivenciada aqui. O professor da faculdade pedia para montar projetos para trabalhar em sala de aula, algo que é impossível eu fazer aqui, não dá tempo de preparar e trabalhar com projetos em sala de aula, só o conteúdo, ainda sim, já é difícil.

A cobrança está por todos os lados, manifesta também no relato de Emília:

O Estado tem um monte site diferente, para cada coisa eu tenho uma senha, a nota é num site, a sondagem é em outra. Ai tem tudo isso, a coordenadora me ajudou a passar as primeiras notas. Mas não é aquele suporte que eu precisava. As maiores dificuldades foram o conteúdo, a alfabetização e o sistema. Aqui [escola Estadual] tem a AAP (Avaliação de Aprendizagem em Processo) ai tem as habilidades, pois cada questão tem as habilidades esperadas dos alunos. É uma sondagem feita todo bimestre. A gente [professor] tem que digitar no sistema todos os acertos e erros de cada criança, também a cada bimestre, as notas, as faltas e as sondagens que são feitas a cada bimestre [esta prova é obrigatória]. De quando eu comecei a trabalhar (2018 em escola privada de educação infantil) até hoje não mudou muita coisa, ainda me sinto insegura. Deveria ter alguém [professor, coordenador, gestor] responsável pelo professor iniciante. Não sei quem, mas deveria sim ter apoio necessário.

Iracema, também professora do primeiro ano, ingressou como docente na escola estadual ano de 2019. Assim como Emília, nunca havia dado aula nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ambas relatam sobre as dificuldades enfrentadas para alfabetizar as crianças. Segundo Iracema:

O que me assusta mais é o número de alunos por turma. Mesmo que você chegue cheio de ideias e motivado, o número de alunos te impede de fazer um bom trabalho. A pior é conseguir conciliar tudo. Eu tenho vinte e seis alunos agora, mas eram trinta. No primeiro ano eu tenho agenda e caderno de recado e preciso preencher todos os dias, isso demanda muito do professor. Isso leva muito tempo e, para conciliar tudo, não é fácil. Ainda que não tenho alunos da Inclusão, que pede um trabalho mais preparado do professor. Nesta escola que comecei não fui bem recebida. Pela gestão, diretor e coordenador, sim, mas os professores não, pois eles tinham a sensação de eu estava tirando o emprego do outro [se referindo à professora que dava aula e que não era efetiva da rede]. Parecia que eu tinha tirado a vaga dela, assim o clima era muito ruim, pois eu entrei em maio e ela teve que sair, perdeu o emprego dela. Eles [professores] não gostavam muito de mim, eu me sentia totalmente deslocada, não fazia parte do grupo. Não era uma exclusão clara, mas eu sentia, não me davam espaço, não me ouviam. No primeiro dia que entrei tinha um Sarau na escola, e a professora [que lecionava antes de mim, para mesma turma] estava lá, pois ela foi convidada, já que ela preparou os alunos para a apresentação durante alguns meses. Os alunos já estavam agitados por conta da

apresentação e eu também, já que era nova de casa [pouco tempo que estava na escola]. Todo mundo me avaliando lá [Sarau] e eu nervosa, os pais também estavam me observando. Que sensação ruim este primeiro dia. No outro dia, quando dei a primeira aula, era meu segundo dia de trabalho, os alunos ainda estavam agitados pela mudança de professor, ao organizar a fila, os alunos gritando, empurrando, você acredita que ligaram para a antiga professora para dizer que eu não dominei a sala? As próprias professoras fizeram isso, fiquei chateada. Falaram para a professora que eu não estava me adaptando, esse era meu segundo dia. Minha maior dificuldade foi lidar com os outros professores, a pressão que sofri no começo. A outra professora que também dá aula no primeiro ano não me ajudou, eu não tinha experiência nesta fase. Demorou muito para trocar meia dúzia de palavras com ela. Mas eu não pedia ajuda, eu solicitava a coordenadora quando eu precisava de alguma coisa. Demorei meses para falar com ela. Eu procurava vídeos no Youtube, da Magda Soares, sobre letramento para não ter que pedir ajuda para ninguém. No primeiro ano há uma cobrança para ver a evolução dos alunos em cada fase, por exemplo, se saíram da pré-alfabética para a alfabética, isso é cobrado em cada bimestre. Os professores experientes não trabalham em cooperação com os iniciantes, não havia ajuda.

Emília também aborda sobre a pressão que os professores mais experientes causam:

Tem autoritarismo dos professores mais velhos sim, não aceitam e não querem novas idéias, talvez por medo. Ninguém sentou comigo para explicar sobre a escola, se tivesse um respaldo maior a gente se sentiria mais seguro. Primeiro ano já difícil para as crianças, muito diferente a estrutura, a professora que estava no meu lugar, que era temporária, no entanto era mais experiente, ficou chateada, pois entrei no lugar dela [como efetiva]. As crianças sentiram, os pais também, mas entenderam.

As duas “marinheiras de primeira viagem” sentem como se tivessem pegando um lugar de outro docente. Evidentemente, Iracema e Emília sofrem muitas pressões dentro do ambiente escolar, seja pelas atribuições à carreira docente, pelas exigências do processo de alfabetização e, principalmente, pelos próprios professores que fazem parte da chamada *equipe* escolar. No entanto, a escola e equipe docente que deveriam, ao menos, ser solícitas e

estender a mão, não o fazem a princípio. Ao contrário, agravam ainda mais os primeiros momentos da carreira docente, um começo factualmente difícil, marcado pela falta de experiência.

Ainda permeada pelo início da carreira e suas dificuldades, Emília deixa claro que tem muitas dúvidas sobre o magistério:

Já questioneei sim minha carreira, deu vontade de desistir. A gente vê muita teoria que nem sempre na prática não vai funcionar, depende da turma que você pega, quantidade de alunos, recursos. Aqui não tenho quantidade de xérox, na outra escola [privada] que trabalho, umas das mais conceituadas aqui, tudo que pedimos (professores) eles compram, eles perguntam semanalmente. Tudo que é de papelaria é providenciado muito rapidamente. Tudo, qualquer tipo de recurso. Aqui [escola estadual] não tem impressora, tenho que imprimir do meu bolso. A gente acaba imprimindo o mínimo possível. Se quero uns cinco xérox, aí elas, agentes escolares, conseguem imprimir na secretaria. O resto, é tudo do nosso bolso, por isso eu uso muito a lousa. E o primeiro ano precisa bastante de imagem, tem atividade que é legal o impresso.

Emília conclui sobre seu segundo ano de atuação na carreira docente, primeiro ano na escola estadual, em que leciona no primeiro ano do ensino fundamental I: *eu não quero mais pegar o primeiro ano!*

Já a professora Iracema, que têm experiências anteriores em escolas municipais como substituta ou temporária, leciona há quase cinco anos, mas não de maneira ininterrupta, fez vários bicos entre uma docência e a outra, recentemente foi efetivada como professora na rede estadual paulista de ensino. Segundo ela:

O que mudou na minha carreira foi olhar diferente para a educação, Estado e prefeitura não tem nada a ver, no Estado o olhar é totalmente voltado para o resultado, na prefeitura não há esta preocupação, o professor tem mais autonomia. Isso é muito claro no Estado, me sinto dentro de uma empresa, o resultado é cobrado nitidamente, não é velado. A escola que estou se preocupa muito com resultado, é uma escola central e antiga.

É unânime o questionamento sobre a carreira docente, segundo Betânia, professora de português do EF II: *Já questioneei sim minha carreira, a gente se sente sozinho, alunos que não colaboram, o sistema que está fazendo isso [pressionando por bons resultados] com a gente, é muita cobrança.*

Além de toda exigência há uma forte política de responsabilização pelos resultados atingidos, isso faz parte do *impacto bônus*, enraizado na grande maioria das escolas estaduais paulistas. Por essa razão, o que se faz com o resultado da avaliação é mais questionável do que o próprio resultado da avaliação. A cobrança por resultados e sua responsabilização será abordada no próximo tópico.

Ainda sobre as demandas ao professor iniciante, Coralina, professora de matemática há cinco anos, revela que:

Professor em início de carreira acaba sendo pressionado, pois se eu preciso correr com conteúdo e já não estou no meu primeiro ano lecionando, imagina o professor novo, porque além de tudo, precisa entender sua relação com a didática, com planejamento, o sistema estadual de ensino, os alunos.

É válido lembrar que, desde sua efetivação como professora, Coralina permanece na mesma instituição, a escola Jordão. Ela continua sobre o início de sua carreira:

O primeiro ano foi mais para entender o sistema, como a escola trabalhava, os alunos, fora a distância, a escola é periférica e muito distante do centro. A partir do segundo ano fui ficando mais segura na escola. Antes de mim, muitos professores passaram por lá e não ficavam lá, por isso a partir do segundo ano foi melhor (...). Quando entrei nesta escola, entrou uma leva junto comigo, tinha professores de português, geografia, história, professores mais velhos de casa tinha uns quatro. Nas conversas que a gente tinha, não sentia muito apoio dos professores mais velhos. O que tinha era uma rede de apoio entre os mais novos, estávamos em seis, criamos um corpo de união, éramos a maioria.

Na mesma direção, Ernesto, professor não efetivo, parece não estar satisfeito com seu cotidiano docente:

Primeiro ano na escola, o estágio [da faculdade] não me preparou para trabalhar com educação. Os professores universitários não têm noção como é o trabalho nas escolas públicas estaduais. Este ano duvidei muito da minha capacidade [contando sobre suas dificuldades em início de carreira]. Meu início de carreira tem sido difícil, tem dias que não consigo dar aula, mas têm dias que a aula vai.

A carreira docente tem se revelado desafiadora para os professores entrevistados. Um fator adicional que reflete em ônus é trabalhar na categoria V, segundo Basílio: *minha maior dificuldade era a substituição, pois nesta categoria você substitui qualquer disciplina, mesmo não sendo formado naquela área, o que dificulta o trabalho. Então cheguei e não conhecia o cotidiano escolar.*

Mais uma vez, a fragmentação entre teoria e prática chama atenção. A universidade e os professores precisam se aproximar da realidade educacional. Basílio continua:

Eu tinha uma professora na Universidade que sempre dizia de projetos e maneiras efetivas para ensinar o aluno e isso não funciona aqui nesta realidade. Aí você perguntava para ela [professora] quando era isso e ela dizia que era em 1980, outra realidade, né? Vive no casulo dela, muito tempo fora da realidade das escolas hoje em dia. A gente levava coisas do estágio para ela e ela dizia que estava errado porque a literatura indicava outra coisa. Tem coisa que não funciona na realidade deles e é preciso tentar outra coisa, outra abordagem. Não é desvalorizar a literatura, mas tem muita coisa que não se aplica, não dá certo aqui.

Mais do que seguir os mandamentos da literatura é preciso considerar a realidade no qual o professor está inserido. A escola Jordão, de ensino fundamental II, é uma escola que está localizada na periferia de São Carlos, em que há muitos problemas ligados à violência, drogas, economia, entre outros. Antes de tudo, é preciso estabelecer uma relação de proximidade e vínculo com o aluno e comunidade escolar.

O vínculo aqui é fundamental, é necessário estar do lado do aluno, principalmente aqui, a realidade dos alunos é muito difícil. Muitas vezes, numa disciplina de cinqüenta minutos, eu perco trinta minutos tentando organizar a sala para nos vinte

minutos finais eu iniciar e falar uma aula inteira, assim tem que continuar no outro dia (Basílio, 2019).

Sobre as dificuldades de principiante na carreira docente, Basílio revela que:

A todo o momento questiono minha carreira, eu falo assim: primeiro que algumas escolas parecem uma prisão e você entra e vê que os alunos vêm por obrigação, o ensino não tem sentido. Não é mais atrativa a escola. Eles [alunos] não querem estudar porque a escola não dá perspectivas, se arruma um emprego já está bom, não vêem sentido no estudo. É muito difícil, não gosto muito de falar de alunos ruins ou bons, mas têm uns que se destacam, são poucos, mas existem. Nesse sentido, quando eu vou planejar as aulas, eu tento trazer exemplos da vivência deles.

Ainda pensativo sobre as questões propostas na entrevista, ele finaliza: *tenho amigos que começaram a trabalhar e desistiram, pois a realidade é muito dura, muito fácil você desistir*. Infelizmente, é uma realidade recorrente em nosso país, bem como no sistema estadual paulista de ensino.

4.3.2 O que dizem os professores sobre o Saresp

Tem-se a impressão de que a escola é permeada por tensões constantes, ora são as dificuldades enfrentadas no início da carreira, ora são outras pressões, tais como provas em larga escala, por exemplo, o Saresp.

Uma vez mais, os relatos apresentados a seguir deixam claro a falta de autonomia do professor devido ao sistema educacional estadual paulista pouco flexível. Parece haver um incessante jogo de forças na construção e desconstrução da identidade docente, permeada por movimentos de concessões, denúncias, resistências e escolhas, possíveis de alterar o curso da educação.

Os relatos sobre as pressões do Saresp dos professores Basílio e Ernesto, de ciências e história do fundamental II, respectivamente, e de

Iracema e Emília, ambas professoras de primeiro ano do ensino fundamental I, dizem sofrer pressões mais brandas, mas não deixam de ser cobranças feitas pelo sistema educacional. Para ter um bom resultado na prova do Saesp é preciso ter uma preparação desde o primeiro ano, Iracema afirma que:

O resultado do quinto ano é um resultado desde o primeiro ano, pois isso, eles cobram desde o primeiro ano, para ver o resultado no quinto ano [quando fazem a prova Saesp]. Tem uns simulados para os alunos desde o primeiro ano, há trocas de professores na aplicação da prova [muito parecido com o dia da prova Saesp]. A escola é muito exigente, a gente estuda muito na formação de ATPC [Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo], é proibido mexer com diário, agenda, recortar as coisas no ATPC, a gente precisa estudar no coletivo.

Ela continua o relato afirmando que há uma preparação a longo prazo para atingir as metas do Saesp:

Trabalhamos muito AAP [Avaliação de Aprendizagem em Processo], é uma prova que o aluno desde o primeiro ano vai sendo preparado para o Saesp. É uma prova pronta que recebemos e aplicamos para os alunos. Esta prova mede a taxa de desenvolvimento da escola, é uma prova interna, a nota é postada no sistema. (...) Outra coisa, se meus alunos forem mal três vezes em tal habilidade da prova AAP cobrada eu sou chamada pela coordenação para dar explicação, porque eles foram mal e não evoluíram. Perguntam: 'como você está trabalhando tal habilidade?' Então, a preocupação já começa na AAP com o objetivo de alcançar o Saesp.

Emília concorda que a pressão inicia já no primeiro ano em que o objetivo é preparar o aluno para a avaliação no quinto ano, segundo ela:

A visão que eu tenho é que o governo despeja as coisas na escola, o professor é muito sucateado, não tem recurso, não tem valorização no trabalho, é muita criança na sala, é muita cobrança e o Saesp é uma dela, isso desde o primeiro ano.

Para Ernesto, professor de história, no qual esta matéria não é cobrada no Saesp, conta que, mesmo assim, há uma pressão latente:

Nós, de outras áreas, que não são cobradas no Saresp [aparentemente], acabamos ajudando de outras maneiras, ensinamos os alunos a interpretar gráficos, focar bastante em interpretação de texto, pois é muito cobrado no Saresp e essencial em todas as outras matérias. Os professores sempre falam: 'vamos trabalhar interdisciplinaridade' Eles [professores de matérias que caem no Saresp] indicam para gente o que seria interessante trabalhar em outras disciplinas que ajudam o aluno a ir bem no Saresp.

Basílio, professor de biologia, também precisa trabalhar em seus conteúdos com os alunos produção de textos, análises de gráficos e matemática de modo a preparar os alunos para o Saresp:

Fazemos simulados com os alunos e isso faz com que os professores pensem no que pode cair em relação a prova do Saresp. Na minha área tenho que trabalhar produção de texto, leitura e matemática dentro da biologia. Nós, corpo docente, nos reunimos e pensamos como cada um pode contribuir para ajudar o aluno no Saresp, mesmo não caindo minha disciplina, que é biologia. De toda forma, todas as provas que vem de fora faz com que nós (professores) adaptamos nossos conteúdos. Elas contribuem para isso, os alunos acabam indo bem nestas provas. (...) Eu acho que todas as disciplinas deveriam ser cobradas, mesmo que o básico seja ler e fazer contas de matemática.

Basílio termina afirmando e reivindicando uma prova mais abrangente: *acho importante levar em consideração outras disciplinas e não só português e matemática na prova.*

A professora de português, Betânia e a professora de matemática, Coralina, ambas professoras do nono ano da escola Jordão, são professoras que têm cinco anos³⁴ de experiência em média, além disso, estão acostumadas com a avaliação Saresp e toda pressão enraizada no sistema de ensino e na escola, afirmam que todo ano é a mesma coisa, é preciso preparar os alunos

³⁴ Durante a realização do trabalho de campo, nas escolas visitadas, não havia professores iniciantes na carreira docente nos anos que fariam a prova Saresp, por exemplo, quinto e nono anos. Os professores que lecionam nesses anos, geralmente, possuem mais de quatro anos de experiência. Inclusive, a diretora da escola Pinheiros deixou claro que prefere não colocar professor sem experiência nos anos que é cobrado o Saresp.

para a prova com o objetivo de alcançar o bônus. Evidentemente, há uma pressão muito maior com os docentes e alunos dos quinto e nono anos, que fazem a prova *pra valer* do Saresp.

Basílio, em seu primeiro ano de docência (2019) percebe quanto professores de português e matemática são pressionados para que os alunos se saiam bem na avaliação do Saresp, segundo ele, a *professora de português está sobrecarregada por causa disto, ela se empenha muito e está cansada, é muita cobrança. Ela é muito ativa.*

Professora de matemática do nono ano, Coralina, evidencia que as provas em larga escala e a preparação dos alunos para que tenham um bom desempenho é um grande obstáculo para sua autonomia como docente. A autonomia docente é determinante para haver qualidade do ensino. Por outro lado, o argumento da Secretaria Estadual da Educação evidencia que tais avaliações colaboram positivamente, pois os resultados sinalizam se é necessário uma formação mais efetiva em serviço para o alcance da qualidade da educação. Assim, sob este argumento, as avaliações também permitem o desenvolvimento da autonomia do estudante, o que não foi salientado por nenhum professor durante as entrevistas. Em objeção a isso, Coralina revela que:

O que mais dificultou no começo e até hoje foram as provas, até hoje eu fico meio assim, não dá para planejar. Este ano teve a ADC [Avaliação Diagnóstica Complementar], simulado pro SAEB, não tinha Saeb há um tempo e voltou este ano, teve dois simulados [matemática e português] para preparar para o SAEB. A diretoria de ensino fez a gente ligar pros alunos porque era final do primeiro semestre já, [final do segundo bimestre] final de junho porque tinha que aplicar a prova [simulado do SAEB]. Neste simulado os alunos tiveram 25 minutos para fazer cada bloco de questões, mais 5 minutos para passar no gabarito. Foram quatro blocos. Não podia passar para o segundo bloco sem terminar o primeiro. É um treino. (...) A gente faz vários cursos de formação, fizemos três este ano na diretoria de ensino para fazer as recuperações dos alunos da AAP [Avaliação de Aprendizagem em Processo]. Professores de matemática fizeram. Além disso, sempre há uma conversa com a coordenação mostrando os índices do SARESP. Neste curso de formação da Diretoria, analisamos os dados AAP e não do Saresp porque os dados do Saresp são dados apenas da escola, no geral. Assim, traçamos propostas

para alcançar resultados. Vemos os dados no geral, da escola e da sala e até do aluno, isso das provinhas AAP e não do Saresp [pois não é possível ver os dados dos alunos individualmente].

É indiscutível o quão o professor fica limitado em sua prática, todo conteúdo trabalhado precisa ser adaptado para atender as exigências da Diretoria de Ensino. O problema em questão é que o Saresp acaba não ajudando no diagnóstico da escola em busca de melhorias na qualidade da educação, pois os alunos fazem a prova no fim do ano e os resultados só saem no início do ano seguinte³⁵. Talvez, se a prova fosse aplicada antes do habitual, em meados do ano letivo, e os resultados obtidos com antecedência, os professores poderiam usá-los com maior proveito.

Outro problema, segundo professora Coralina, é que o resultado do Saresp *não mostra em número de alunos em cada nível, mas a porcentagem, assim não se sabe quais alunos estão em cada etapa*³⁶.

Apesar de todo trabalho feito em sala de aula e da formação da Diretoria de Ensino, não é possível afirmar que os alunos aprenderam de verdade e com qualidade, o *impacto bônus* implica muitas variáveis dentro do ambiente escolar, ainda mais se a escola recebe o bônus tradicionalmente. Coralina continua:

O Saresp não permite aferir o aprendizado dos alunos para gratificar os professores. Não sabemos se o aluno aprendeu direito. É um esquema de mérito! Quer dizer que uma escola que sobe seus índices trabalha bem? Esta medida não é suficiente para medir o aprendizado, por isso não é um bom instrumento.

³⁵ Neste caso, os alunos do nono ano que fazem a prova Saresp estarão em outra escola, primeiro ano do Ensino Médio, o que dificulta ainda mais a análise de desempenho dos alunos e da escola no Saresp.

³⁶ Refere-se ao nível de desempenho no Saresp, classificado em: Abaixo do básico; Básico; Adequado e Avançado.

Coralina continua e revela que os alunos ficam perdidos em meio a tanta cobrança e preparação para os exames em larga escala, tais como Saeb e Saresp, o que dificulta o desenvolvimento de autonomia do aluno.

Os alunos questionam muito pra que tanta prova, simulados, falamos que é importante para escola, para subir o índice da educação. Têm professores que fazem ameaças, que vão usar as notas do Saresp na nota final do bimestre, inclusive para passar de ano. Eles não entendem pra que serve Saresp, qual o objetivo. 'A nota do Saresp vai entrar no currículo [boletim]', disse outro professor para os alunos irem fazer a prova. Não fazemos [professores] muito para que eles compreendam, eles fazem porque pedimos e vão embora sem saber pra que serve o Saresp [referindo-se ao último ano dos alunos nesta escola, pois estão no nono ano e cursarão o ensino Médio em outra escola].

Como pode ser visto, tenta-se de todas as formas, barganhar com os alunos. Segundo Coralina, até os pais entram na negociata: *no Saresp, os pais são convidados a irem, ficam no corredor observando o que está ocorrendo. Uns cinco pais participaram no ano de 2019. É uma forma de aproximar a comunidade por meio desta prova.*

No entanto, parece mais um mecanismo de fiscalização do que aproximar comunidade da escola, pois haveria outros momentos em que isso poderia ser feito para estreitar laços. Fica mais evidente no relato de Coralina quando ela afirma que: *no Saeb só conta nota se 90% dos alunos forem.* Ou seja, se não tem quórum, não tem resultados.

A Professora Betânia, de português, mostra-se preocupada sobre os rumos da prova Saresp no ano de 2019, pois os alunos não apresentam aptidão para provas, tais como o Saresp.

Os alunos são preguiçosos este ano. A gente [professor] tem que estimular bastante, não tenho certeza de que conseguiremos alcançar o índice. Ano passado a gente tinha uma turma muito boa, alunos bons, inclusive uma aluna conseguiu bolsa integral numa escola privada. (...) Todo conteúdo para esta turma [nono ano e que fará a prova] é voltado para o Saresp. Este ano a meta subiu muito e nossos alunos este ano é mediano, não tenho muita certeza se vamos

alcançar este ano. Com a mudança de governo não sabemos muita coisa, eles aumentam o Idesp com relação a nota do ano passado.

Ela concorda, assim como salientou Coralina anteriormente, de que o Saresp precisa apresentar um resultado mais individualizado, do aluno e não a porcentagem dos que atingem a meta ou não.

Isso não acontece. Hoje o que se apresenta é o resultado global da escola que os alunos estão, é um resultado da escola. Eu não sei quantos alunos meus chegaram no nível avançado. No Saresp é outro professor que vem aplicar, assim os alunos precisam estar preparados para fazer a leitura da prova sozinhos [sem ajuda do professor].

Além disso, no ano de 2019 a escola teve que enfrentar mais uma exigência, a prova do Saeb, que acontece a cada dois anos, segundo Betânia: *este ano, o governo também mandou provinhas pro Saeb*³⁷.

Neste estudo, tentamos acompanhar o cotidiano escolar da escola Jordão e Pinheiros, antecedente às provas³⁸, no entanto, não foi possível, justamente porque estavam se preparando para este momento. Os diretores da escola Jordão e Pinheiros pediram, gentilmente, para eu adentrar às escolas somente em meados de novembro de 2019.

A entrevistada Betânia reitera a pressão que sofre durante todo ano letivo quando a questão são provas em larga escala, principalmente quando se refere ao Saresp, que pode resultar no bônus no início do próximo ano. Segundo ela, receber um dinheiro extra é um ponto positivo, mas que não

³⁷ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é a principal avaliação externa da educação brasileira. As aplicações são feitas a cada dois anos. Segundo o INEP, Em 2019, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) aplicou testes de Ciências da Natureza para uma amostra de estudantes do nono ano. Estudantes, professores, diretores e dirigentes da rede pública de ensino respondem a questionários específicos para cada ano que faz a prova. Os estudantes fizeram testes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Esses dois últimos, novidade da edição, foram aplicados exclusivamente para uma amostra de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

³⁸ O Saeb aconteceu entre os dias 21 de outubro e 1º de novembro de 2019 e a prova Saresp aconteceu nos dias 27 e 28 de novembro de 2019.

conta para fazer diagnóstico da educação, pois o resultado sai tardiamente quando os alunos já estão matriculados em outra escola, já que a escola atende apenas ensino fundamental II. Betânia declara que:

O resultado da escola e não do aluno [individual], além de demorar para sair o resultado, só ano seguinte, em março normalmente, e os alunos do 9º ano já estão em outra escola, não há chances para recuperar.

É ardil o trabalho dos professores, da gestão e da Diretoria de Ensino para alcançar o Saresp, muitas manobras são feitas. Ainda segundo o relato da professora Betânia:

Por exemplo, podemos reprovar, mas não reprovamos alunos. Mesmo que o aluno não faça nada, tem que dar recuperação, trabalho de compensação de faltas. A própria Diretoria de Ensino avisa que entrará em contato com os pais dos alunos passíveis de reprovação, para eles entrarem com recurso. Os números mostram uma coisa que não é, é uma maquiagem dos números. Tem um aluno que não vem desde o segundo bimestre e ele vai passar de ano.

Coralina, professora do nono ano, também se posiciona sobre as estratégias usadas para alcançar o bônus:

Tem um fator importante que é a evasão. A nota dos alunos mais a evasão [quantos abandonaram a escola], assim damos trabalhos de complementação de ausência. Trazemos de volta este aluno, não podemos perder este aluno, pois influencia no resultado do Saresp.

Um fator fundamental que pode aproximar o aluno da escola não se trata apenas do conteúdo trabalhado, mas sim do vínculo estabelecido, quando o aluno sente fazendo parte da escola, ela passa a ter sentido para o aluno, ele tem vontade de estar neste ambiente, se sente motivado. Motivação é a palavra chave que aproxima os alunos da escola e professores, pois os alunos enfrentam muitos dilemas em seu cotidiano, como já foi mencionado anteriormente. Durante a entrevista com a professora Betânia, uma aluna se aproxima de nós e a professora pergunta se ela está preparada para o Saresp,

ela por sua vez, responde que não, mas a professora afirma que sim, ela é uma ótima aluna. É preciso afirmar constantemente o quanto são capazes, trabalhar a auto-estima dos alunos diariamente e professora complementa:

Não posso apegar muito ao conteúdo, exigir muito, porque nem sempre funciona, temos que estabelecer vínculos. (...) Dos trinta e poucos alunos matriculados, nem todos vão [à escola] todos os dias, os que vão não deixam de comer, por isso, muitos vêm até o final do ano. Os outros já vão parando depois do Saresp.

A escola Jordão, que fica localizada na periferia de São Carlos, é uma escola em que seus alunos enfrentam problemas diariamente, tal como a fome. Certamente, não é possível generalizar, é preciso olhar cada situação em particular e, sem dúvida, é preciso ter o compromisso com a educação como instrumento de transformação para toda comunidade que vive em seu entorno.

Considerar de forma atenta, e sob diversos olhares, as demandas do alunado, da comunidade escolar, dos docentes, principalmente os iniciantes na carreira docente, que enfrentam diversos problemas, para que a educação não se afaste mais de seu objetivo primordial que é o conhecimento, mais que isso, um processo educativo amplo, promovendo autonomia, esclarecimento, emancipação.

Para que isso ocorra é preciso ter uma rede de apoio entre professores e equipe gestora. Segundo os relatos das professoras Betânia e Coralina, apesar de todos os problemas, sejam latentes ou não, elas estão nesta escola por opção. Betânia e Coralina são professoras efetivas desta escola. Betânia revela os problemas que enfrentou no início:

Foi difícil porque aqui é periferia, problemas que os alunos trazem de casa. Os professores não amparavam muito [no início da docência], tinha professores mais velhos, nós, as mais novas que entramos comigo, criamos uma rede de apoio. Uma professora mais velha que não está mais aqui me aconselhou que eu deveria não deixar os alunos levantarem e ficarem quietos no lugar, um comportamento mais autoritário. No começo, funcionou, mas não por muito tempo. É preciso ter vínculo com os alunos, falar a linguagem deles. Estar próximo deles para funcionar a educação.

Por outro lado, Coralina revela que é preciso haver um vínculo mais profundo entre equipe escolar e pensar a educação como compromisso de todos. Ela sente o cansaço diariamente, principalmente época que antecede os exames, inclusive chega a questionar sua carreira:

Final de ano principalmente, eu dou aula só pro nono ano e é muita cobrança, falo que vou desenvolver outras estratégias, mas nem sempre consigo fazer pela pressão. Eu sinto na sala dos professores que é muito raro ter uma conversa prazerosa na escola sobre a educação de um ponto de vista positivo. Do resto, é tudo de ruim que acontece na escola que conversamos [entre nós professores] ou é sobre vender algo aos professores, além de coisas superficiais como comprar maquiagem, batom... Alguns espaços, por exemplo, o replanejamento [começo de cada semestre] há uma reunião somente aos professores, mas não cumpre ao que deveria que é discutir sobre a educação, dar um gás novo [motivação], mas está cada um [professor] vivenciando seu próprio problema, suas angústias, quase sempre, sozinho.

Mais uma vez, aparecem relatos de desmotivação, confirmados no relato de Coralina: *tive muitos amigos que desistiram porque não tiveram apoio, porque não houve a ponte entre o que aprenderam na faculdade e a realidade escolar, que é bem diferente.*

4.3.3 O que dizem os professores sobre o Bônus

Neste item são apresentadas as percepções dos professores que trabalham direta ou indiretamente com alunos que fazem a prova do Saresp. Vemos que, de modo geral, eles vêem o bônus como algo positivo. O que é válido mencionar é que as escolas Pinheiros e Jordão recebem habitualmente o bônus, talvez seja uma justificativa para ver o bônus como positivo, pois as escolas aqui mencionadas estão acostumadas com o dinheiro extra no ano seguinte, pois os alunos atingem continuamente, pelo menos há alguns anos, as metas propostas na prova Saresp.

Segundo a professora Iracema, do primeiro ano, todo dinheiro extra é positivo, ajuda a complementar a renda, e como já foi mencionado anteriormente aqui, seu salário é muito baixo, em torno de dois mil reais.

Dinheiro do bônus, se for dez reais a mais, já está bom, você fica feliz, estimula o professor. Hoje não tenho esta preocupação direta em preparar os alunos para receber o bônus, mas a professora do quinto ano tem mais, ela é exigente, fala para nós, dos primeiros anos, ensinar o aluno a trabalhar em grupo. (...) [Sobre o ponto positivo em receber o bônus é] o dinheiro extra e acompanhamento do desenvolvimento do aluno, para o Estado ver como está sendo trabalhadas as habilidades, porque no Estado não dá para fingir.

Emília, também professora de primeiro ano, também vê como positivo receber o bônus, *um modo de avaliar como as crianças estão*, mas faz uma crítica: de que o bônus deve ajudar as escolas que mais precisam, mas o dinheiro acaba vindo para as escolas que atingem as metas esperadas na prova do Saresp. Muito mais do que isso, o bônus precisa ser transformado em política de valorização profissional, e ser incorporado para melhoria salarial. Segundo ela:

Receber o bônus eu acho bom, no primeiro ano não tem Saresp, mas as professoras que trabalham em turma que farão o Saresp, elas batalham bastante para receber o bônus, elas pegam firme no conteúdo exigido. Além disso, é uma cobrança muito grande para elas. (...) O bônus é um agradinho, melhor ter do que não ter, mas podia melhorar a condição de trabalho. É positivo no ponto que eu vou receber porque a escola foi bem, mas é injusto com as outras escolas que não recebem o bônus. Todo mundo batalhando, e às vezes, a escola que não foi bem tem outros problemas que impediram o bom desempenho: escolas de periferia, escolas com poucos recursos, e são as escolas que mais precisam de incentivo. Eles deveriam investir em todas as escolas, melhorar o salário.

A Professora Betânia, que leciona em turmas de nono ano que fazem o Saresp, também afirma o desejo de uma melhoria salarial, o que acabaria, em partes, com a pressão e preparação para as provas. Preparar os alunos para as provas não é garantia de que os alunos irão bem.

O bônus é positivo, é uma complementação que não está incorporada no meu salário, mas é claro, eu gostaria de ganhar todo ano. Mas se estivesse incorporada no salário não haveria esta pressão em preparar os alunos nesta avaliação [Saresp]. (...) O bônus estimula o professor, eu vou falar por mim, mas acho que este ano não vamos conseguir, por conta dos alunos medianos, mas meu trabalho foi o mesmo de todos os anos, apesar de toda dificuldade aqui. Eu trabalhei para o Saresp sim, se vai ter resultado não sei, mas temos esperança.

Ela continua e complementa sobre o ponto positivo para além do bônus: *avaliação em si, porque eles precisam ser acostumados a ser avaliados, isso vale para a vida.* Isso fica evidente o quanto a cultura avaliativa faz parte do contexto educacional como algo naturalizado e positivo, pois segundo a professora, na vida somos avaliados a todo momento, portanto, a avaliação em si não é o problema. A adesão da professora à cultura da avaliação é mais do que esperada. Parece que o problema aqui é outro: o desdobramento da política de avaliação na vida de docentes como, por exemplo, complementação salarial.

Betânia complementa sobre o trabalho docente e a baixa remuneração, que resultam na precarização desta atividade, bem como na desvalorização do professor, clama com urgência por mudanças, principalmente no quesito salarial. Ela reafirma: *o salário não é bom, a gente tem que fazer porque gosta, pois não há valorização salarial. Nós estamos muito tempo sem aumento, quando teve ainda foi abaixo da inflação.*

Fica mais que evidente, nos relatos apresentados aqui, que os professores postulam por melhorias na carreira docente, quase todas ligadas a uma condição salarial digna do trabalho realizado diariamente. Professora Coralina concorda e afirma que:

Bônus, não acho tão positivo porque eu acredito que um aumento salarial é melhor, pois é para todos. (...) Além disso, é necessário ter mais investimentos e recursos, como sala de computadores, aqui temos apenas uma sala com onze computadores que não são o suficiente, pois cada turma tem, em média, trinta alunos, é preciso ter materiais, entre outras coisas essenciais numa escola.

Ela continua e elucida que existem pontos positivos, apesar de toda pressão para com os professores e alunos, os resultados são importantes para analisar a educação de uma maneira ampla. Segundo Coralina, é uma avaliação importante, pois permite:

Ser uma prova em que a gente [equipe escolar] tem uma ideia de ampliar e ver como está a educação, como está a nota da escola referente à cidade e ao Estado. Pros alunos também, porque é uma prova grande, importante, para saber como é um vestibular, um concurso. Um modo de nivelar o que estão aprendendo, os conteúdos para ensinar também.

O Professor de história, Ernesto, que vivencia sua primeira experiência como docente, acredita que receber o bônus seja importante, embora nunca o tenha recebido, pois é sua primeira experiência na docência:

Acho que receber o bônus é positivo, mas não tenho certeza. Mas o Saresp seria mais positivo se ele abordasse outras matérias, além disso, dar um retorno aos professores, para a escola, por exemplo, fazer um trabalho de recuperação mais intensivo, principalmente, no nono ano. A atuação do professor não é exclusiva do bom desempenho no Saresp, tem outros fatores como infraestrutura, planejamento, formação continuada.

Ele complementa e explica que o Saresp, como é realizado e organizado, não permite ter uma visão geral de como está a educação dentro da escola, pois na prova são cobrados somente português e matemática, não dando valor necessário para outras disciplinas. Segundo ele: *é preciso cobrar outras matérias, como história, geografia. Cobrar menos questões de matemática e português e olhar outras habilidades. Fazer uma prova interdisciplinar.*

Basílio, que também vive sua primeira experiência como docente, diz: *acho extremamente positivo, pois estamos vivendo numa época de forte desvalorização do professor, que qualquer coisa que vier é lucro.* Além disso, a prova permite que o professor entenda quais necessidades educacionais os

alunos têm, *é benéfico para mim e alunos. Para mim, é bom para saber como ficou a aprendizagem dos alunos.*

Será mesmo que o bônus contribui para uma valorização docente? Ao que parece, não. É preciso uma análise mais fecunda sobre o bônus e seus impactos no trabalho docente.

O sistema educacional estadual paulista está organizado de modo a sobrecarregar o trabalho docente, além de tolher sua autonomia, pois o professor fica à mercê das imposições da política de bônus. Nos relatos fica evidente a preocupação em receber o bônus, como forma de complementação na remuneração, já que o salário base inicial é muito baixo. Assim, embora o bônus possa parecer frugal, ele acaba complementando a renda. A grande questão é que o bônus não chega para todos os professores e sim para aqueles que “merecem” e promovem uma educação efetiva e de qualidade, sucedendo assim em bons resultados dos alunos aferidos na prova do Saesp.

4.4 A avaliação, responsabilização e meritocracia dos professores pelos resultados dos alunos

Nas últimas décadas o uso de avaliação externa para medir a qualidade da educação através do desempenho dos alunos tornou-se recorrente. Esta medida já enraizada na política educacional brasileira e alguns lugares do mundo, por exemplo, Estados Unidos, possibilitou o surgimento de novas políticas direcionadas a esta temática, a chamadas políticas de responsabilização, que nada mais é do que responsabilizar a equipe escolar pelo resultado dos alunos em avaliações externas (BROOKE, 2008).

Para este autor, tal política não tem amplo apoio dos docentes, por diversos motivos, tais como:

os riscos educacionais reais associados a currículos orientados por testes, a aparente ameaça à autonomia dos professores e dúvidas quanto à validade das conclusões a respeito do desempenho das escolas, conclusões estas provenientes de sistemas de mensuração de larga escala que são pouco

sensíveis às características específicas das escolas ou distritos escolares (BROOKE, 2008, p.94).

Não só o Brasil, mas boa parte da América Latina tem como compromisso avaliar seus sistemas de ensino, além de participar de avaliações internacionais, como o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Tal programa permite fazer um aporte da educação a nível mundial, além de evidenciar um ranking de melhores e piores na educação.

A política de responsabilização, segundo Brooke (2008, p.94) é:

Uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais.

No entanto, responsabilizar a equipe escolar na tentativa de obter melhores resultados não é garantia de sucesso. Brooke continua sua análise de avaliações em larga escala no Brasil e o que fica evidente “é que os resultados escolares médios são extremamente fracos”, não há uma correlação entre êxito escolar e políticas avaliativas, ou seja, não passa de um estratagema.

A impressão que o governo tem de que a qualidade da educação básica está falhando em alcançar até mesmo os padrões mais baixos é corroborada pelo desempenho medíocre do Brasil em avaliações internacionais de larga escala que envolvem países de outras regiões (BROOKE, 2008, p. 94).

Segundo o Inep (2019) sobre o maior estudo da educação mundial, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), evidencia que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, confrontado com outros 78 países que também fizeram parte desta avaliação. Segundo o portal:

A edição 2018, divulgada mundialmente nesta terça-feira, 3 de dezembro [2019], revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009. [...] Esse cenário abrange, por exemplo, situações de incapacidade na compreensão de textos e na resolução de cálculos e questões científicas simples e rotineiras. Se comparado à média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil apresenta resultados ainda piores nas três áreas avaliadas [português, matemática e ciências].

A pergunta que não quer calar é: para que servem as políticas de avaliação em larga escala? As políticas avaliativas têm como propósito evidenciar os problemas educacionais e refletir sobre os ideais de uma educação de qualidade, propondo mudanças. Todavia, esse propósito tem se perdido no meio do caminho.

Para Ocimar Alavarse (2016) em entrevista à Carta Capital³⁹ sobre políticas de bônus e responsabilização de seus resultados:

A bonificação tem por trás uma proposta de hiper responsabilizar os professores pelos resultados. Em algum grau, os professores são responsáveis pelas notas dos alunos, mas não totalmente. Sabe-se que cerca de 70% do desempenho acadêmico de um aluno é influenciado pelo nível socioeconômico e escolaridade da família, por exemplo.

Daniel Cara (2016), complementando a entrevista à Carta Capital, corrobora ao afirmar que o bônus é um pretexto já que não é incorporado à remuneração integral do professor, o que acabaria em montante descontado em folha na previdência. Segundo Cara, tal manobra evitaria “pagar melhores aposentadorias, [assim] usa-se a remuneração por bônus”.

A política avaliativa e, logo a política de bônus, adotada pelo governo

³⁹ Entrevista concedida à jornalista Thaís Paiva da revista Carta Capital sobre a Educação publicada em maio de 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/conheca-as-propostas-do-pmdb-para-a-educacao/>> Acesso em 07 junho 2020.

estadual paulista prevê tanto uma responsabilização por parte da equipe escolar pelos seus resultados bem como evidencia uma engenhosidade chamada meritocracia. Deixando manifesto o merecimento de alguns sobre outros o dinheiro extra, mais conhecido como bônus, pelo bom trabalho realizado.

A avaliação paulista Saresp se compromete em fazer um panorama da situação educacional para evidenciar e promover uma educação de qualidade, além de premiar a equipe escolar merecedora de tal feito. No entanto, muitas vezes, na busca por tais objetivos e alcance de metas propostas, unidades escolares acabam extrapolando, produzindo, o que Capocchi (2017, p. 27) chama de *efeitos colaterais*. Para o autor, tais efeitos produzidos “não são decorrentes das avaliações *per se*, mas resultam da combinação destas avaliações com políticas públicas de incentivos que as usam como subsídio para sanções e premiações”.

Na tentativa de alcançar os objetivos propostos, que os alunos tenham um bom desempenho nas provas e que os professores adquiram o bônus, muitos acabam anuindo à burla das provas. Parece haver uma manipulação do sistema ao trabalhar em provas bimestrais com questões dos Saresp anteriores, além do formato de provas muito parecidas. Outro ponto relevante é deixar facultativa a presença de alunos que possuem mais dificuldades, com relação à aprendizagem de conteúdo, no dia da avaliação oficial.

Segundo a professora que leciona no primeiro ano na escola Pinheiros, Emília, há uma preparação dos alunos desde o primeiro ano, mesmo que estes não façam a avaliação Saresp:

É um trabalho da escola inteira refletido numa prova, temos que preparar [os alunos] desde o primeiro ano. Até no ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) é abordado isso, estamos por dentro, mas com as turmas que vão aplicar é mais intensa esta formação. No último ATPC, na semana anterior, passaram um vídeo explicando sobre o Saresp [que será] semana que vem [27/11/2019]; *assim* a coordenadora está preparando umas provinhas para os alunos fazerem, para eles sentirem o clima e verem como é. No segundo ano, o governo sorteou uma sala para fazer o Saresp como teste.

Fica evidente não só uma preocupação por parte da equipe escolar em preparar os alunos para esta avaliação, mas uma cobrança do próprio sistema de ensino paulista. Emília complementa afirmando que: *as provinhas ajudam as crianças a se familiarizar, como é a prova múltipla escolha, [nós, os professores, analisamos] como elas devem se comportar na prova. Nos anos que fazem a prova Saesp há uma preparação mais intensa, com provas extras.*

Para professora Betânia, do nono ano da escola Jordão,

É uma pressão do Estado, da coordenação, com simulados, na busca de resultados. O professor iniciante sofre uma pressão sim, é tudo novo. O estado exige muito, planejamento, pressão [por] conteúdo, avaliação diagnóstica, tem a implantação da BNCC (...). Este ano, o governo também mandou provinhas pro Saeb [a prova é a cada dois anos e aconteceu neste ano, 2019].

Na busca por melhores resultados e bom desempenho, parece não haver tranquilidade, os professores se cobram para atingir a meta proposta e receber o bônus, além do mais, há evidente pressão por parte do sistema de ensino paulista sobre as unidades escolares.

Sobre os alunos com mais dificuldades serem aconselhados a faltarem no dia da prova Saesp, para não debilitar os resultados, a professora Coralina afirmou que:

Há alguns casos [sobre alguns alunos da inclusão] que foram aconselhados a não irem à prova do SARESP, porque não aprenderam muito ou não eram alfabetizados, mas este ano não houve isso.

José Marcelino de Rezende Pinto (2011) em entrevista à revista Adusp⁴⁰ se posiciona sobre o mérito do bônus e a política de responsabilização, segundo ele “nem prêmio, nem castigo, os professores precisam de condições

⁴⁰ Texto publicado na Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (Adusp) em 2011. Disponível em: <<https://www.adusp.org.br/index.php/defesa-do-ensino-publico/571-programa-de-bonus-e-equivocado-diz-marcelino>>. Data de acesso: 07 jul. 2020.

adequadas de trabalho”, ir além da política de avaliação pautada exclusivamente nos resultados de testes padronizados, mas que englobe pais, alunos, os professores e toda equipe escolar.

Ainda sobre a política de responsabilização associada à bonificação de professores pelos resultados obtidos em provas, Sousa, Maia e Hass (2014) apontam, através de estudos na área, que há um interstício entre o desempenho obtido pelos alunos e o bônus pago. Segundo as autoras:

A interpretação dos dados aponta oscilação de desempenho das escolas no decorrer dos anos analisados, não apoiando conclusões que indiquem melhorias gradativas e sustentáveis e identificando, inclusive, premiação de escolas que atingiram patamares inferiores aos de anos anteriores (SOUSA; MAIA; HASS, 2014, p. 188).

Para as autoras, não há convicção entre atender às metas propostas pelos sistemas de ensino e melhorar a qualidade da educação, não podendo afirmar que o prêmio, tal como o bônus paulista, recaia “em escolas que evidenciam real aprimoramento” (2014, p. 205). Ou seja, receber o bônus não significa necessariamente que a escola aprimorou a qualidade da educação naquele ambiente.

Para Madaus e Russell (2010) apud Capochi (2016) a avaliação interfere na aprendizagem em que se busca verificar. Ainda segundo os autores, tal mecanismo gera muitos efeitos colaterais.

Os efeitos negativos são muitos. Incluem o estreitamento do currículo, redução da atenção dada a assuntos não cobertos nos testes, alterações no currículo infantil, foco demasiado na preparação para os testes, corrompimento dos resultados dos testes, fraudes, (...) retenção em séries não avaliadas, aumento do abandono escolar, aumento da ansiedade e estresse dos alunos. Todas estas consequências paradoxais das avaliações (...) são crônicas, previsíveis e bem documentadas ao longo dos séculos, em todos os continentes. (MADAUS e RUSSEL, 2010, p. 28 apud CAPOCCHI, 2016, p. 44)

Para a professora do ensino fundamental II, Coralina, a escola tem uma preocupação muito clara em preparar os alunos para a avaliação, há *um*

incentivo muito grande da escola para os professores trabalharem as AAPs para preparar os alunos e por isso a escola vai bem. É uma corrida para o Saesp. Assim, não conseguimos trabalhar outros projetos, vivemos em função do Saesp. Há uma pressão muito grande.

A professora Coralina frisa que são poucas as oportunidades em poder fazer outros projetos, além de ter pouca autonomia em trabalhar com conteúdos que gostaria, pois é preciso atender às expectativas de conteúdos exigidos na prova.

Não dá espaço para a individualidade do professor em trabalhar, pela quantidade de conteúdo, pela cobrança, tenho alguns projetos e às vezes não dá pra trabalhar naquela sala. Acabo generalizando. A prova [Saesp] avalia a habilidade do aluno, mas é uma prova de múltipla escolha e não sabemos qual cálculo o aluno fez. Não tenho registro do aluno, assim tenho que dar outras provas para ver como eles fazem os cálculos. Um trabalho a mais [que preciso fazer] e às vezes não dá tempo [de trabalhar com os alunos].

Stecher (2002, p. 90) argumenta que ações para tornar os testes mais familiares aos alunos, como treinamento através de provinhas, podem interferir positivamente nos resultados, removendo obstáculos em relação ao formato das questões e ao registro das respostas. Na sua visão, o treinamento pode se concentrar em domínios em que os testes pretendem supostamente medir, o que não produz melhorias reais no conhecimento dos alunos.

(...) os esforços razoáveis para familiarizar os estudantes com o formato e outros aspectos de um teste podem aumentar a convicção dos resultados. Se os alunos não entendem as instruções do teste ou os formatos das questões, ou como eles devem registrar as suas respostas, esses resultados irão subestimar sua aprendizagem real. Remover esses obstáculos, que visam o desempenho pela familiarização dos alunos com o procedimento do teste, faz com que os resultados sejam mais reais. No entanto, esse treinamento pode também aumentar as notas, ao passo que ele aperfeiçoa o desempenho no teste, por meio de enfoques em características do teste que não são essenciais para dominar o que o teste deveria, de fato, medir. Porque essas características não são essenciais, a aprendizagem sobre elas não produz avanços reais no conhecimento dos estudantes (STECHEER, 2002, p. 90).

Ter bons resultados na avaliação não garante um efetivo aprendizado, para afirmar que o aluno de fato aprendeu, é preciso fazer uma leitura mais aprofundada dos resultados, além disso, é preciso considerar outras variáveis. Garantir um salário melhor em vez de bônus a todos os docentes seria um bom começo para haver mudanças notórias. Para Alves e Pinto (2011) a remuneração é o ponto chave ao se discutir sobre qualquer profissão, ainda mais numa sociedade capitalista. Para ter educação de qualidade, sem dúvidas, é preciso mais investimentos na carreira docente. É preciso pensar a educação como meta prioritária de governos e como isso seria exequível na prática, ou seja,

não é possível dissociar as questões relativas às condições de trabalho docente, incluindo o fator remuneração (...) da atividade financeira do Estado no que se refere à capacidade tributária dos entes federativos e o nível de prioridade dos investimentos em educação expresso pela execução orçamentária dos governos (ALVES; PINTO, 2011, p. 619).

Primeiramente, o Fundef e depois Fundeb amenizaram, em partes, as desigualdades da competência tributária entre os entes da federação, apesar disto não resolveu o primado do investimento em educação, isso se justifica, pois o fundo ainda aplica valores por aluno notadamente abaixo de outros países (ALVES; PINTO, 2011).

Para se dizer que uma escola ensinou bem seus alunos e que aprenderam não basta apenas ter em mãos os resultados dos testes padronizados, tal como o Saesp, pois os resultados não estão diretamente relacionados com a qualidade da educação. É preciso olhar para dentro de cada escola, compreender as relações implícitas, as pressões impostas, fazer uma análise mais profícua dos resultados.

Esta reafirmação da necessidade de avaliar para diagnosticar a educação parece ter outro intuito, de responsabilizar os professores quando os alunos não atingem as metas propostas ou, uma resposta de merecimento, quando recebem o bônus pelo bom desempenho dos alunos. Nenhuma das duas

opções parecem pertinentes. A avaliação precisa ter como propósito a emancipação, uma educação para formação, através da crítica e autonomia, permitindo contribuições efetivas dentro de cada unidade escolar.

4.5 Educação e Emancipação

Da tensão da relação entre educação e emancipação, Adorno nos convida a repensar alguns pontos. Sobre o poder do professor dentro do ambiente escolar, a autoridade do professor parece mais efetiva quando ele porta uma experiência à inexperiência do professor iniciante, pois já está acostumado em preparar os alunos para as provas do Saesp e tem como resultado o recebimento do bônus. Com isso, o corpo docente hegemônico, através de pressões do sistema de ensino, aposta na ideia de aluno padronizado e o professor como prestador de serviços, atendendo a seu cliente na busca por melhores resultados, ou seja, aquisição de conhecimento compatível com as exigências do Saesp. A professora Iracema, que leciona no primeiro ano da escola Pinheiros de ensino fundamental I, afirma que:

Hoje não tenho essa preocupação de receber o bônus, mas a professora do quinto ano tem mais, ela é exigente, fala para nós dos primeiros anos ensinar o aluno a trabalhar em grupo, preparar desde o primeiro ano para ir bem na prova quando chegar no quinto ano. (...) Outra coisa, se meus alunos forem mal três vezes em tal habilidade da prova AAP que é cobrada eu sou chamada pela coordenação para dar explicação, porque eles foram mal e não evoluíram. Perguntam: como você está trabalhando tal habilidade? Então, a preocupação já começa na AAP com o objetivo de alcançar o Saesp.

A autoridade do professor se faz quando seu saber é utilizado em relação aos dos alunos, na preparação efetiva para provas, através de simulados, conteúdos cobrados na avaliação. Evidentemente, há uma cultura avaliativa que a todos envolve, assim, preparar o aluno para o SARESP também pode significar um saber: que o aluno está despreparado para a prova e é candidato a estar despreparado para a vida. Então, quando o professor o

prepara para a prova, pode estar ajudando-o a preparar-se para a vida. No entanto, a pressão dentro do ambiente escolar é maior, o que dificulta muitas vezes um trabalho contínuo de uma educação para além da preparação do aluno para as provas.

Para completar, há também a pressão dos professores mais experientes sob os iniciantes, que exigem bons resultados dos alunos nas provas. Igualmente, há pressão do sistema educacional que exige outras frentes de atuação dos professores. Iracema corrobora ao afirmar que:

Professores mais velhos são totalmente autoritários, fica evidente. O caderno de bordo tem que descrever tudo que acontece na aula, a coordenadora me entregou e pediu para registrar tudo neste caderno e o preenchimento tem que ser diário, sem faltar informação, ela escreve: “faltou detalhes”. Quando vi esta quantidade de papel deu um desespero, muita coisa para fazer, fora dar aula. Tenho semanário, diário de classe, caderno de bordo, cadernos de recados para os pais, tenho que olhar todos os dias, se virar para fazer tudo isso. Não sento um minuto, uma correria demais.

Assim, essa prática acaba afetando também os professores iniciantes que ficam à mercê de uma cultura avaliativa e docente já enraizada, principalmente dos professores “autoritários” que evidenciam sem delongar a necessidade em preparar bem os alunos. A ideia de que o professor experiente “sabe mais” de conhecimento e “conhece” melhor a comunidade escolar acabam se tornando uma imposição social.

A representação da prova Saresp como sinal de êxito ao atingir as metas propostas faz com que os professores sintam um mal estar inicialmente, devido às pressões impostas, mas depois de um tempo acabam entrando nessa lógica, visando alcançar resultados para efetivar a política de bônus. Quando menos se espera, lá estão estes professores praticando o treino dos alunos e preparando para fazerem uma boa prova. O que é preciso pensar é se está ocorrendo uma educação efetiva dos alunos, se estão de fato aprendendo e se esta educação vigente possibilita autonomia do professor e aluno.

Muitos professores pensam haver uma verdadeira consciência, possibilitando sua emancipação e autonomia no espaço escolar, ou seja, uma

consciência esclarecida. No entanto, o real torna-se um imperativo à vida destes de forma que haverá sempre uma *adaptação*, não apenas por parte do corpo docente, mas de toda equipe escolar. A pressão e o processo de adaptação estão por todos os lados, produzindo uma “reação em cadeia”, segundo a professora de primeiro ano, Emília: *os coordenadores têm muita coisa para fazer como nós, é cobrança em cima deles também, por isso há uma cobrança forte em cima dos professores.*

Das lições adornianas, a educação não compreende uma simples transmissão de conhecimentos de educadores para alunos, ou no treino para as provas, mas a produção de uma verdadeira consciência, possibilitando aos sujeitos sua emancipação, ou seja, uma consciência esclarecida. É fazer uma análise mais aprofundada dos efeitos do Saresp no cotidiano escolar, o quanto ela contribui para mudanças de atitudes dos professores. Estes que inicialmente discordavam de tal prática, acabam se rendendo e fazendo parte da lógica do bônus.

Assim, a educação teria como premissa conscientizar as pessoas sobre estes dispositivos repressivos, valorizar o inconformismo, a individualidade. Mas, os diversos relatos dos professores neste presente estudo evidenciam o quanto estamos aquém de uma educação verdadeiramente autônoma e emancipadora.

A questão que fica: é possível existir uma consciência esclarecida e emancipadora diante de tantas pressões e imposições? Dentro do ambiente escolar existem forças, tal como o próprio sistema de ensino, que convergem à adaptação forçada pela escola e pela própria sociedade na qual estamos inseridos. No entanto, não podemos desconsiderar os saberes dos professores, mesmo que seja para preparar os alunos para uma cultura de avaliação, dentro e fora da escola. A consciência, em si, pode não ser suficiente para a efetiva emancipação, mas vai requerer a elaboração de novos saberes sobre a educação, sobre a escola e sobre o que esperamos de ambas que possam modificar, para melhor, a vida. É um trabalho árduo para não converter-se à lógica da adaptação, para não se deixar levar, como vimos diversas vezes nos relatos das entrevistas aqui apresentados.

Voltando à adaptação, a professora Iracema afirma que: *Dinheiro do bônus se for dez reais a mais já está bom, você fica feliz, estimula o professor.* É visível a reação da professora de conformismo e adaptação à lógica imposta, mesmo sendo uma professora iniciante e em seu primeiro ano em escola estadual. Ela, que nunca tinha recebido o bônus até então, gostaria de receber, pois seria uma chance de complementar a renda. Os demais professores não evidenciam nitidamente ser ruim preparar os alunos para as provas do Saresp com intenção de receber o bônus. Assim, as práticas pedagógicas, muitas vezes, tornam-se instrumentalizadas.

Segundo a professora Emília:

Receber o Bônus eu acho bom, no primeiro ano não tem Saresp, mas as professoras que trabalham em turma que farão o Saresp elas batalham bastante para receber o bônus, elas pegam firme no conteúdo exigido. Além disso, é uma cobrança muito grande para elas.

A formação é extenuada cada vez mais em favor da semiformação, o processo de crítica vai sendo minorado. Para professora Betânia, de português:

O bônus é positivo, é uma complementação que não está incorporada no meu salário, mas é claro, eu gostaria de ganhar todo ano. Mas se estivesse incorporada no salário não haveria esta pressão em preparar os alunos nesta avaliação [Saresp]. (...) Eu trabalhei para o Saresp sim, se vai ter resultado não sei, mas temos esperança.

Há ainda uma frustração dos professores por não atender às expectativas do Saresp, o que poderia resultar em ressentimento dos professores em relação aos alunos. A professora Betânia afirma:

O bônus estimula o professor, eu vou falar por mim, mas acho que este ano não vamos conseguir por conta dos alunos medianos que temos, mas meu trabalho foi o mesmo de todos os anos, apesar de toda dificuldade aqui.

Neste caso, o não recebimento do bônus recairia sobre os alunos “medianos”, pois o trabalho de sempre é realizado pelo professor, não há uma crítica mais abundante neste sentido.

A adaptação parece estar presente, pois os professores que a princípio discordavam e sentiam-se incomodados com práticas e relações endurecidas no trabalho, por exemplo, acabam se aproximando e repetindo tais comportamentos, sem mais questionamentos e senso crítico. Segundo a professora de matemática, Coralina, o Saesp é positivo e vai além do recebimento do bônus, pois:

É uma prova em que a gente tem uma idéia de ampliar e ver como está a educação, como está a nota da escola referente à cidade e ao Estado. Pros alunos também, porque é uma prova grande e importante, para saber como é um vestibular, um concurso. Um modo de nivelar o que estão aprendendo, os conteúdos para ensinar também.

No entanto, os resultados do Saesp são apresentados somente no ano seguinte da realização das provas pelos alunos, como já apontado anteriormente. Assim, outra pergunta que não quer calar: é possível fazer uma análise crítica da educação vigente ou verificar possíveis falhas, se os alunos que cursam o nono ano não estarão nesta escola no próximo ano? Para complicar ainda mais, o professor diante das pressões impostas se preocupa realmente com a educação de qualidade ofertada aos alunos? Tal como a educação é organizada atualmente, a resposta é não. Não há análise crítica. Ou seja, a semiformação impossibilita a verdadeira emancipação, em que a crítica acaba sendo reduzida.

A Professora Iracema deixa evidente que não há espaços para coletividade dentro do espaço escolar: *como é muita pressão você se preocupa com seu rendimento, não há preocupação com o colega do lado.*

A pressão e exigência do sistema de ensino estadual paulista acaba gerando um esvaziamento da crítica, provocado também pela sobrecarga do trabalho docente. Segundo Ernesto, professor de história:

Quando eu chego em casa, eu não tenho este tempo que eu gostaria para preparar minhas aulas. Eu chego exausto, tem assunto que eu gosto, que eu queria me aprofundar mais, estudar mais, mas não consigo, fica superficial [o ensino].

Ele ainda crê lhe faltar um pouco de autoridade e domínio da sala, pois muitas vezes os alunos não o respeitam. Ele afirma que isso acontece muito pouco com os professores mais experientes, pois, *converso com alguns professores e eles dizem que os alunos não são resistentes na aula deles. Eu não consigo ser muito autoritário.*

Retomando o primeiro capítulo, a autoridade do professor dentro do ambiente escolar se mostra vulnerável e desacreditada. Segundo um posicionamento adorniano, as reformas escolares são essenciais à educação, contudo não contribuem para mudanças efetivas.

As reformas escolares, tal como o Saresp, em que a intenção parece ser avaliar a qualidade da educação, iludem quando mostram se preocupar com a valorização e formação dos professores, validada pelo dinheiro extra, mais conhecido como bônus. Proporcionam, na verdade, o enfraquecimento da autoridade do professor na relação escolar, não somente na relação professor e aluno, como também em relação à autonomia do ensino, mas, sobretudo, no vínculo entre os próprios docentes de uma unidade escolar.

O professor, muitas vezes, se vê sem saída e converte-se à estrutura imposta dentro do ambiente escolar, estabelecendo-se através de atitudes padronizadas. Ou seja, eles compactuam com o sistema de avaliação e de recebimento de bônus, pois estão sob influência da indústria cultural, resultado da expansão da lógica capitalista sobre a cultura.

No entanto, segundo pensamento adorniano, o professor pode ocasionalmente não aderir completamente ao sistema, reagindo e confrontando os imperativos do cotidiano escolar. Embora a semiformação se faça presente na atualidade de maneira expressiva, através do espírito conquistado pelo fetiche da mercadoria em decorrência do imperativo da lógica do bônus, a formação não sucumbiu. Ela ainda pode aparecer na docência.

Assim, mesmo que lecionar possa parecer algo intrínseco e natural à carreira do docente, este precisa e deve questionar e refletir sobre a educação. Deste modo, a reflexão crítica do docente pode se opor e resistir à dominação.

Pelo que foi afirmado até aqui, o bônus nunca será suficiente: ele é efeito da má política educacional, que transforma colegas de trabalho em competidores, numa competição desleal. Ele é execrável. Em vista disto, a política de bônus gera um mal-estar inicial nos professores, que posteriormente acabam se habituando e aderindo a este sistema de avaliação.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo contribui com a discussão sobre o sistema de ensino estadual paulista e seus desdobramentos em relação ao Saresp, principalmente sobre suas exigências, pressões sobre os professores em início de carreira que precisam entrar na lógica de preparação dos alunos para que estes façam o exame e atinjam boas notas. Os resultados favoráveis às metas, propostas pelo sistema de ensino estadual paulista, proporcionam o recebimento do bônus para toda equipe de uma unidade escolar.

O recebimento do bônus, através dos relatos professores entrevistados, parece causar uma pressão no ambiente escolar, de um lado os professores mais experientes lutam para alcançar o bônus, com vias a complementação da renda, e de outro, os professores em início de carreira tentam se enquadrar na lógica da escola, com toda sua rotina e burocracias, além de garantir um aprendizado efetivo de seus alunos, superando as expectativas da política de bônus.

Resultado desta pressão, por parte dos professores experientes, da escola e do sistema de ensino, parece causar inicialmente uma sensação de mal-estar aos professores iniciantes. A princípio, estes professores parecem ficar incomodados com tais pressões, após algum tempo, se conformam e passam a se identificar com tal postura, além disso afirmam ser positivo preparar os alunos para as provas, assim esta atitude passa a ser “inerente” ao processo de ensino e aprendizagem, que resulta numa *adaptação* a este sistema, por parte dos professores.

Evidencia-se, assim, o controle do mundo administrado, que prescreve a consciência do professor, fazendo-o a se identificar com o que lhe é imposto e atender as exigências do SARESP para angariar o bônus, assim ele acaba se adaptando ao processo de dominação existente. Mesmo quando este professor pensa sobre os danos causados pelas relações opressoras de trabalho,

através das imposições do sistema de ensino paulista e outras relações dentro da escola, não deixa de se identificar com os valores predominantes da sociedade que impõe tais estruturas, evidenciando claramente uma adaptação ao sistema dominante. Consequentemente, a formação plena, ou seja, a verdadeira educação, que se apresenta ao sistema educacional como possibilidade de emancipação e autonomia torna-se, na verdade, semiformação quando a educação afasta-se de seu valor essencial, o verdadeiro esclarecimento. Assim, o professor acaba se conformando com a situação vigente e todas suas práticas pedagógicas tornam-se instrumentalizadas para entrar nesta lógica. Tais práticas pedagógicas acabam cerceando o desenvolvimento da crítica, da autonomia, cujo resultado remete ao conformismo e adaptação, ou seja, semiformação.

As reformas escolares, tal como o Saresp, em que a intenção aparente seja avaliação da qualidade da educação, tornam-se um engodo ao evidenciar ser um processo que contribui à formação dos professores, reafirmado pelo prêmio através do dinheiro extra, mais conhecido como bônus que é dado a equipe escolar pelo bom rendimento e alcance de metas propostas. Na verdade, elas contribuem para atender interesses próprios, governamentais e políticos e não da unidade escolar, dos professores, alunos e comunidade.

A mobilização feita em favor da preparação dos alunos para as provas é um movimento que nega a própria formação. Na verdade, contribui para o enfraquecimento da autoridade do professor na relação escolar, não somente na relação professor e aluno, mas, sobretudo, no vínculo entre os próprios docentes de uma unidade escolar, levando a competições acirradas, como é o caso do Saresp. A educação acaba se distanciando de seu valor fundamental, que é o desenvolvimento amplo e significativo do conhecimento. A Indústria Cultural priva o sujeito da sua autonomia, afasta-o do senso crítico, da *Bildung*, cultua a massificação da educação.

Segundo Adorno (1986, p. 723) “toda pressão estimula uma contra pressão”, o que resulta numa frustração, por parte deste professor iniciante da realidade escolar, pois na universidade, quando era aluno, não teve ou não participou dessa discussão. Ao se sentir pressionado às imposições do

ambiente escolar, este professor pode engendrar nos alunos a culpa pelo sucesso ou fracasso escolar, obtidos através da política de resultados, tal como o Saresp.

Logo, esta pressão ao professor iniciante pode atingir os alunos, resultando em cobranças, punições e memorização de conteúdo para fazerem bem a prova e atingirem as metas propostas com a pretensão de angariar o bônus. Ademais, as avaliações externas e seus resultados, como o Saresp, objeto de estudo desta pesquisa, com vistas a aferir a aprendizagem do aluno, não permitem a este professor refletir sobre a realidade, pois não há espaços para isso. Por essa razão, novamente, volta-se ao ponto de que os resultados em si não provocam tal movimento de mudanças, de melhoria da qualidade da educação, mas sim o uso que é feito deles.

Os resultados sem uma análise mais aprofundada não contribui para uma formação efetiva do docente que recém iniciou sua prática no magistério, pois não têm permitido uma capacitação destes, um espaço de diálogo, resultando em sobrecarga frente à busca por melhores resultados, além da pressão sofrida por parte dos professores experientes na busca pela efetivação da política de bônus. Portanto, é preciso fazer uma análise mais aprofundada dos resultados. É imprescindível educar os alunos para ter mais autonomia, prepará-los para as provas bem como para vida, com menos imposição. Apontar caminhos que permitam a construção de saberes, exercitando o pensamento independente, conquistas coletivas, compartilhamento de experiências. Tal movimento permitiria a emancipação do professor, do aluno, e de toda equipe escolar. Infelizmente, enquanto a política avaliativa do ensino estadual paulista estiver vinculada a política de bônus, dificilmente avançaremos nesta discussão.

Adicionalmente, a valorização profissional da carreira docente só se efetivará quando os insumos forem suficientemente adequados como, por exemplo, maiores salários e não o famoso “bônus”, destinado a uma parcela de docentes “merecedores” de tal prêmio. Segundo Pinto (2009), embora pareça um consenso de que professores são mal pagos, o tema ainda é polêmico, pois a mídia e alguns estudos acadêmicos, por vezes, evidenciam que os

professores não são tão mal pagos quanto é evidenciado, no entanto “os valores iniciais e finais da carreira, de maneira geral, são muito baixos” (p. 54).

Evidentemente, são necessários mais investimentos na área da educação, e que o bônus não é suficiente para atender as reais necessidades dos professores, além de provocar mudanças na conduta deles perante a educação materializada nas aulas. Embora o bônus possa ser uma complementação de renda para muitos professores, não valoriza a carreira docente, mas acaba promovendo a competição, o ranqueamento, meritocracia, fraudes nas provas e mudanças de atitudes no âmbito escolar. É preciso mais do que uma complementação, o bônus em si não é o suficiente.

Também é preciso investir em formação inicial e continuada dos docentes. A educação e a profissão docente precisam ser mais valorizadas e isso se dá, sobretudo, por maiores salários. Um bom indicador de uma profissão com notoriedade é o salário pago a esta, possibilitando seu sustento e fonte de vida (PINTO, 2009, p. 60).

Assim, enquanto houver política de bônus, um “agradinho” pelo bom trabalho exercido, a educação não se converterá como meta prioritária para possibilitar emancipação dos sujeitos, continuará sendo mera mercadoria .

A pressão através da política de bônus por meio da avaliação Saesp impacta todos os envolvidos: gestão, professores, alunos e a comunidade. O *impacto bônus* produz efeitos negativos sem precedentes no ambiente escolar, principalmente aos professores em início de carreira, sobrecarregando o trabalho docente, que por natureza é árduo no início.

O presente estudo permite compreender, através das entrevistas com os professores e posicionamento de autores sobre esta temática, que a política de bônus do Saesp implica em mudanças de atitudes pela equipe escolar na tentativa de preparar os alunos para atingir a nota esperada, logo, receber uma premiação em dinheiro. Esta mudança de comportamento é resultado da pressão sofrida pelos professores do sistema de ensino paulista. Em ambas as escolas onde colhemos as entrevistas parecem haver pressões vindas do sistema de ensino e da própria escola, corpo docente e gestão.

Em síntese, a análise das entrevistas deixa claro que a maior pressão que o professor iniciante sofre no ambiente escolar é do próprio sistema educacional estadual. Em todos os relatos, os professores afirmam o quanto são cobrados para atender às expectativas do Estado, ou melhor, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no que se refere ao bom aprendizado oferecido aos alunos para que tenham as condições necessárias para fazerem uma boa prova e obterem bons resultados.

A pressão dos professores experientes sob os iniciantes representa papel coadjuvante neste estudo, como foi mencionado anteriormente, esta relação entre professores experientes e iniciantes deixou de ser o foco deste estudo, segundo os relatos dos professores nas entrevistas, contracenando com a organização e estrutura da educação do Estado de São Paulo, ocupando papel de protagonista devido a pressão exercida nos professores.

Deste modo, é de fundamental importância levar esta discussão aos futuros professores durante a graduação para conscientizar da necessidade de inserir este tema nos cursos de formação de professores e na prática diária escolar. Esta discussão precisa permear as discussões da academia, bem como os espaços escolares, onde acontecem de fato as contradições, ambigüidades e dificuldades. Fazer deste lugar, a escola, um local de formação da consciência crítica e não de conformismo a lógica vigente.

Deste modo, o presente estudo evidencia a imprescindibilidade da inserção deste tema nos ambientes de pesquisa, visando alertar para a necessidade de se promover discussões, tanto na formação de professores quanto no cotidiano escolar, no dia a dia dos professores, e com outros agentes da educação.

Somente por meio de um diálogo amplo sobre as interdições no âmbito escolar, os professores, alunos e toda a comunidade escolar terão condições de superar os entraves da educação. É indispensável libertar toda comunidade escolar das inibições e limitações que reforçam medos contra o magistério, começando pelo diálogo e apontamentos desta problemática durante o processo de formação de professores. É preciso ampliar a discussão. Assim, o

presente estudo abre precedentes para estudos futuros sobre a temática aqui proposta.

Necessitamos reagir e se opor às imposições e pressões dos sistemas de ensino para assim convergir em uma educação de qualidade, possibilitando autonomia e senso crítico de toda equipe escolar, bem dos alunos. Assim, poderemos nos aproximar da emancipação, um processo de formação dos sujeitos. É indubitável usarmos a razão, fazer uma crítica constante do atual sistema educacional para que nos aproximemos da formação e contrapor à semiformação. A escola é um espaço de problematização do conhecimento e não um local de apenas transmissão de conteúdos prontos e acabados, somente por meio da educação efetiva poderemos lutar contra a alienação e massificação de ideias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. Zur Psychologie des Verhältnisses von Lehrer und Schüler Sobre a Psicologia da relação entre Professores e Alunos? Tradução de Antônio A.S.Zuin). In: **Gesammelte Schriften**. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1986.

_____. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

_____. **Educação após Auschwitz**. In: Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

_____. **Tabus acerca do magistério**. In: Educação e emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Tabus a respeito do professor. In: ZUIN, A. A.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N.R. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci, Claudia B. Moura Abreu. In: **Educação & Sociedade**: Revista quadrimestral de ciência da educação, Ano XVII, nº 56, Campinas: Editora Papyrus, 1996.

_____. "Indústria Cultural". Tradução de Amélia Cohn. In COHN, G. **Theodor W. Adorno**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986, p. 93.

_____. Teoria da semiformação. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco.(Orgs.) **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010, 250 p.

AFONSO, A. J.. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, pág. 1153-1174, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330201300040008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em fevereiro de 2020.

ALVES, T.; PINTO, J.M.R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impreso), v. 41, 2011. p. 606-639,

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC -SP; Cenpec, 2001. 224 p.

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, p. 315-344, 2010.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V.38, n,2, p. 373-388, abr/jun. 2012.

BRAGA, F. **Formação de Professores e identidade profissional**. Coimbra, PT: Quarteto Editora, 2001. Coleção Nova Era, n.º 8.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

Brooke, N.; Soares, J. F. (orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAPES, 2019. **Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=3023>> Data de acesso 29 junho de 2019.

CAPOCCHI, E. R. **Avaliações em larga escola e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, p.214. 2017.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009b. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COHN, G. (Org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986.

CORREA, B.; PINTO, J. M. R. **Estatutos e planos de carreira do magistério em cinco municípios paulistas: questões para a democratização da gestão escolar**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Espanha, 2010.

CORREIA, J. A.; FIDALGO, F.; FIDALGO, N. R. A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 33, p. 37-50, 2011.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1996 (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 14).

FERREIRA, L. A. et al. La realidad docent: la mirada del profesor de Educación Física Escolar. In: Congreso Internacional de la AIESEP: **Preparación profesional y necesidades sociales**. Anais, A Coruña/Espanha, 2003.

FLORES, M. A. (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação** – Volume 12, nº 1, 1999 – IEP – Universidade do Minho.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Avaliação educacional – blog do freitas**, 2012. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/politica-do-blog/>>. Acesso em dezembro de 2019.

_____. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v.43 n.148 p.348-365 jan./abr. 2013.

_____. Os reformadores empresariais da educonstanteação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401085&lng=en&nrm=iso>. Acesso em novembro de 2019.

FREITAS, D. N. T. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Caderno Cedes** [online], vol. 20, no. 50, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 15 setembro de 2019.

FONSECA, M. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crítica da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FONSECA, M. A.; RICHTER, M. L.; VALENTE, L. F. Regulação do trabalho docente: a presença da avaliação externa. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 2, n. 2 – jul./dez. 2012.

FRANKFURT, S.H. **Da Escola Normal à Habilitação Específica para o Magistério em 2º grau e apropriações (1961-1981)**. Tese (Doutorado), Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 237. 2011.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em setembro de 2019.

GATTI, B. A. Testes e avaliações do ensino no Brasil. **Educação e Seleção**. São Paulo, n.16, p.33-42, 1987.

_____. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v.4, n.1, p.17-41, 2002.

_____. Avaliação e qualidade da educação. **Cadernos ANPAE**, v. 01, p. 53, 2007.

_____. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, p. 718, 2009.

_____. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995, p.141- 169.

GOULART, D. C., PINTO, J. M. R., & CAMARGO, R. B. de. (2017). Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD - Educação Temática Digital**, 19, 109-133. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647797>>. Data de acesso: 05. ago. 2019.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HERNANDES, E. D. K. **Os propósitos e os impactos causados em uma escola da região de Assis pela implantação e pelas mudanças de rumo do Saresp**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2003.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. **Textos Escolhidos**, pp. 31-68. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, número 4, 1997.

KANT, I. Resposta à pergunta: "Que é esclarecimento?". In: **Textos Seletos**. Petrópolis:Vozes, 1985.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Avaliação em Larga Escala: uma proposta inovadora. **Em Aberto**, Brasília, v.15, n.66, p.29-34, jun.1995.

KORETZ, D. Us students international test. Tradução de João Pedro da Silva. In: **The New York Times**. New York, 2019. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2019/12/03/us/us-students-international-test-cores.html?action=click&module=Top%20Stories&pgtype=Homepage>> Acesso em 10 janeiro de 2020.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>> Acesso em: 25 out. 2019.

LIMA, E. F. **Sobrevivências**: no início da docência. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

MARIANO, A. L. S. **A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional**: algumas características. 2006. Disponível em: <www.anped.org.br > Acesso em: 20 agosto de 2019.

MATOS, O. C. F. **A Escola de Frankfurt**: luzes e sombras do iluminismo. 2. ed. São Paulo : Moderna, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de janeiro: Abrasco, 2000.

_____. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 78 p.

NETO, J. Q. **Docentes não concursados na Rede Estadual de Ensino de**

São Paulo: ordenamento jurídico, perfil e remuneração. Dissertação (Mestrado)- Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, p.210. 2015.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em setembro de 2019.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 julho de 2019.

PERONI, V. M.V. Reforma do estado e políticas educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 1, -jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17362/9526>>. Acesso em: 20 agosto de 2019.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1993.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor, Desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_04_2009_remuneracao_adequada.pdf> Acesso em janeiro de 2020.

PIOLLI, E. A valorização docente na perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 483-491, set.-dez., 2015.

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro, Agir, 1974.

PUCCI, B. Tenho uma leve impressão de que estou sendo vigiado. In: **Comunicações: Caderno do Programa de Pós-graduação em Educação**. Piracicaba: UNIMEP, ano 08, número 01, junho/2001, p. 199- 200.

_____. **A escola e a semiformação mediada pelas novas tecnologias**. Piracicaba: PPGE/UNIMEP. CD-Rom do Congresso Internacional Teoria Crítica e Educação. 2004.

_____. ZUIN A. A. S.; LASTÓRIA. L. A. N. (orgs.). **Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores associados, 2010.

_____. **É a educação ética uma forma de violência contra o educando?** Linhas Críticas, vol. 18, núm. 36, maio-agosto, 2012, p. 283-297.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 479-506, Aug. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200009&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Nov. 2019.

RIBEIRO, D. S. **Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo (Saresp): a educação a serviço do capitalismo**. 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ROCHA, C. J. Educação e emancipação na teoria crítica da sociedade de Theodor W. Adorno. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa – BA, v.19, n.2, p.194-217, junho, 2019. Disponível em: <<https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/1180/731>>. Acesso em novembro de 2019.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 133, p. 147-170, abril de 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 de agosto de 2019.

SANTOS, U. E.; SABIÁ, C. P. P. Percurso histórico do SARESP e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 354- 385, maio/ago. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Comunicado SE de 22.03.95. **Dispõe sobre as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998**. Diário Oficial do Estado de São Paulo, SEE, 23 mar. 1995c.

_____. **SARESP**: documento de implantação. São Paulo: FDE, 1996.

_____. **Lei Complementar nº 890, de 28 de dezembro de 2000**. Institui Bônus Gestão às classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério e dá outras providências. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo, SEE, 2000.

_____. **Lei complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008**. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo, SEE, 2008. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1078-17.12.2008.html>> Data de acesso: maio de 2019.

_____. **Matrizes de referência para a avaliação Saesp**: documento básico/Secretaria da Educação. Coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

_____. **Resolução SE 41, de 31 de julho de 2014**. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo, SEE, 2014. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/41_14.HTM?Time=11/11/2020%2010:50:06>. Acesso em outubro de 2020.

SILVA, M.C.M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M.T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto, Porto, 1997. p.53-80.

SOARES, J. F. A avaliação como instrumento de garantia do direito à educação (entrevista). **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.2, n.1, p.183-213, julho 2012.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, pág. 903-923, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de julho de 2019.

SOBRINHO, J. D. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/> Data de acesso: 20 janeiro de 2020.

SOUSA, C. P. (Org.) et al. **Avaliação do rendimento escolar**. 17. Ed. Campinas: Papyrus, 2010. 176 p.

SOUSA, S. Z.; MAIA, M. M. V.; HAAS, M. C. Avaliação, índices e bonificação: controvérsias suscitadas por dados da rede estadual paulista. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 188-209, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2772>>. Acesso em: fevereiro de 2020.

SUDBRACK, E. M.; COCCO, E. M. Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade? **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 347-370, jul./dez. 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**. Ano XXI, nº 73, dezembro de 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago. 2000.

VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docência em America latina: La deuda pendiente. In: Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**. Universidad de Granada, España. v.13, n.1, 2009. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2019.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, n. 54. p. 143-178, 1984.

WEBER, S. Plano nacional de educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set.-dez., 2015.

WERLE, F. O. C. (Org.) **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Brasília: Liber Livro, 2010.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ**, 2011, vol.19, n.73, pp. 769-792.

ZUIN, A. **Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia**. Campinas, Autores Associados, 1999.

_____. Sobre a atualidade dos tabus em relação aos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 417-427, agosto, 2003. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em maio de 2019.

_____. **Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

_____; GOMES, L. R. Teoria Crítica e a sociedade da cultura digital. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.1, p.97-107, jan./maio, 2017.

_____. et al . **Teoria crítica, formação cultural e educação: homenagem a Bruno Pucci**. Organizado por Antônio A. S. Zuin, Belarmino C. G. da Costa, Luiz Roberto Gomes, Luiz A. C. N. Lastória. Piracicaba: Editora Unimep, 2018. 396p.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTÕES DAS ENTREVISTAS

Qual é o seu vínculo empregatício atual?

- () Professor (a) efetivo (a)
- () Professor (a) substituto (a)/eventual

Primeira parte: Início de carreira

- 1) Em que ano você se formou?
- 2) Há quantos anos você leciona?
- 3) Quantos anos você está nesta escola?
- 4) Como foi o seu início de carreira?
- 5) Como você foi recebido na escola? Esse tratamento mudou ao longo do tempo?
- 6) Quais foram as maiores dificuldades encontradas quando iniciou a docência? Como resolveu?
- 7) Do seu início de carreira até agora, o que mudou?
- 8) Em sua opinião, alguém deveria “ser o responsável” pelo acolhimento do professor iniciante?
- 9) Os professores mais experientes trabalham em cooperação com os iniciantes?
- 10) Houve algum momento no qual você questionou a sua carreira? E durante a formação inicial?

Segunda parte: Saesp

- 1) Receber o bônus através do Saesp é positivo ou negativo, em sua opinião?
- 2) O bônus estimula ou não o professor iniciante em sua prática pedagógica?
- 3) Estudar e preparar o aluno para o Saesp incentiva o professor iniciante?
- 4) O professor experiente mostra os possíveis caminhos para alcançar o bônus a você, professor iniciante?
- 5) Quais são os pontos positivos e negativos do Saesp em sua opinião?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MAL-ESTAR ENTRE PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA DIANTE DE PRESSÕES DO SARESP

Eu, Natália Menin da Silva, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “Mal estar entre professores em início de carreira diante de pressões do Saresp” orientada pelo Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin.

Este projeto de pesquisa se insere nas discussões sobre as percepções dos professores em início de carreira acerca da política de bônus no ensino fundamental I. Esta pesquisa tem como objetivo identificar, através de diálogos e entrevistas, quais são as pressões que o professor em início de carreira sofre diante da política de bônus. Além disso, entender como os professores experientes participam deste processo. Você está sendo convidado a participar desta pesquisa porque você é professor/a desta instituição e poderá contribuir para a realização do estudo. A sua colaboração neste estudo consiste em participar de uma entrevista semi-estruturada individual, sobre o trabalho docente frente ao Saresp nesta escola. Se em algum momento você necessitar de maiores esclarecimentos relacionados à pesquisa, coloco-me ao seu inteiro dispor. Para isso, basta contatar-me no telefone apresentado no final deste documento.

A entrevista será individual e realizada no próprio local da escola ou em outro local, se assim o preferir. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar risco, estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar com algumas questões referentes à dinâmica de dificuldades no trabalho docente. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas se as considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e esperamos que este estudo possa oferecer benefícios a você, professor/a, na busca por informações e formação continuada.

A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua

participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a escola ou com seus professores. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semi-estruturada serão transcritas pela pesquisadora. A transcrição das gravações será realizada na íntegra pela pesquisadora.

Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (016) 3351-8938.

Considerando as explicações apresentadas neste documento, eu, _____, autorizo minha participação nesta pesquisa, sabendo que fui informado(a) sobre os procedimentos e aceitei participar desta pesquisa em conversa com a pesquisadora. Declaro, portanto, estar ciente de que todos os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos e tratados de maneira sigilosa, tendo entendido com clareza os procedimentos que serão realizados.

São Carlos, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) pesquisado(a)

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PARA O/A DIRETOR/A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Rodovia Washington Luiz, Km 235 - C.P.676 – CGC 45358058/0001-40
13565-905 - SÃO CARLOS-SP-BRASIL
Centro de Educação e Ciências Humanas
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
secded@power.ufscar.br
FONE/FAX: externo (016) 3351-8365 – Ramal interno: 8931

Ilma. Sr. Diretor de Escola

Prezado(a) Senhor(a),

Venho solicitar autorização para que NATÁLIA MENIN DA SILVA, aluna regular do curso de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, sob minha orientação Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin possa realizar uma entrevista com professores em início de carreira da escola sobre suas percepções acerca da política de bônus no ensino fundamental I, a fim de buscar dados para sua pesquisa intitulada: “Mal-estar entre professores em início de carreira diante de pressões do Saesp”.

A referida pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar quais são as percepções e reações do professor em início de carreira diante do Saesp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), do fundamental I em uma escola estadual na cidade de São Carlos – SP. A aluna/pesquisadora busca identificar através de diálogos e entrevistas quais são as pressões que o professor em início de carreira sofre diante da política de bônus e dos professores experientes.

A aluna está ciente e atenta ao código de ética, não interferindo no trabalho da escola e nem utilizando qualquer dado que possa vir a prejudicar a Instituição, seus professores e alunos, em sua pesquisa final. Desde já agradeço a atenção e colaboração e me coloco à disposição para os eventuais esclarecimentos que se façam necessários.

Considerando as explicações apresentadas neste documento, eu, _____, diretor(a) da escola _____, autorizo a realização da pesquisa, estando ciente de que todos os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos e tratados de maneira sigilosa. E declaro, portanto, estar informado (a) sobre as condições da pesquisa, tendo entendido com clareza os procedimentos que serão realizados.

São Carlos, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) diretor(a)

Assinatura da pesquisadora