

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

**A ESTABILIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR ESTADUAL E O
SEU DESEMPENHO FACE AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM:
resultados visíveis e invisíveis**

Marcilene de Andrade Vieira

Belo Horizonte
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Marcilene de Andrade Vieira

**A ESTABILIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR ESTADUAL E O
SEU DESEMPENHO FACE AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM:
resultados visíveis e invisíveis**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profº Drº Carlos Roberto Jamil Cury

Belo Horizonte
2008

Marcilene de Andrade Vieira

A estabilidade profissional do professor estadual e o seu desempenho face ao processo de aprendizagem: resultados visíveis e invisíveis.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Carlos Roberto Jamil Cury (Orientador) – PUC Minas

Yoshie Ussami Ferrari Leite

Rita Amélia Teixeira Vilela

Belo Horizonte
2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

V658e	<p>Vieira, Marcilene de Andrade A estabilidade profissional do professor estadual e o seu desempenho face ao processo de aprendizagem: resultados visíveis e invisíveis / Marcilene de Andrade Vieira. Belo Horizonte, 2008. 169f. : Il.</p> <p>Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.</p> <p>1. Professores de ensino fundamental - Formação. 2. Estabilidade no emprego. 3. Desempenho. 4. Escolas públicas. 5. Fracasso escolar. I. Cury, Carlos Roberto Jamil. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 371.13</p>
-------	---

A Deus, que é fonte de inesgotável graça e misericórdia, ao meu querido marido, Walmir Vieira, por todo apoio irrestrito, as minhas três jóias, Lucas, Laila e Laura, pelo tempo subtraído deles. E a todos meninos e meninas, alunos da escola pública, que no tempo e no lugar certo, não lhes foi permitido aprender.

Agradecimentos

A Deus, que me ensina a olhar o outro com compaixão, e me dá forças para sonhar e lutar.

Ao meu querido mestre, com carinho, Prof° Carlos Roberto Jamil Cury, cuja orientação é reflexo de grande sabedoria e humildade, as quais são fontes agradáveis de inspiração.

A meus amados pais, por saber que me sustentam todos os dias em suas preces.

“Eu queria ter uma professora boazinha, não queria uma professora desse jeito não! Ela é muito nervosa.”
(Aluno A., 8 anos, fase II da escola “2”, analfabeto)

RESUMO

O presente estudo, que se insere na linha de pesquisa: educação escolar e profissão docente, busca analisar a relação do instituto da estabilidade profissional garantida aos professores da rede estadual de Minas Gerais na cidade de Belo Horizonte com o desempenho do docente do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, nessa rede de ensino. Para que pudéssemos alcançar nossa pretensão entendemos que o caminho metodológico que deveríamos percorrer seria a estratégia do Estudo de Caso. Primeiramente procuramos apresentar o tratamento jurídico dado à estabilidade, apontando os critérios e exigências constitucionais estabelecidos para esse instituto, bem como sua origem histórica e suas razões teleológicas. Dedicamo-nos em seguida à apresentação das escolas estaduais que foram o *locus* de nossa pesquisa. Analisamos o desempenho das professoras observadas nesta pesquisa, levando em conta as condições concretas de trabalho das escolas em que estão inseridas como profissionais do ensino. Posteriormente dedicamo-nos à reflexão sobre a profissionalidade a partir da perspectiva de José Contreras, conjugada com as de Terezinha A. Rios. Assim, procuramos elucidar questões como: O que implica ser um profissional? Quais seriam as dimensões da competência profissional que se evidenciam na atividade docente? Nesse sentido tomamos um caminho para identificar o fazer profissional a partir de valores e pretensões do que se deseja alcançar como profissional do ensino. Procuramos defender uma profissionalidade que se evidencia pelas dimensões da obrigação moral e ética e pelo compromisso com a comunidade e com a competência técnica. Em seguida, expomos nossas análises das observações e registros feitos no *locus* principal da ação profissional docente, tendo como referência habilidades que consideramos importantes e fundamentais para um efetivo e competente fazer profissional. Por fim, procuramos apontar os aspectos visíveis e invisíveis do desempenho das professoras pesquisadas com o instituto da estabilidade.

Palavras-chave: Estabilidade. Desempenho Docente. Profissionalidade. Fracasso Escolar.

ABSTRACT

The present paper which is in the research area of scholastic education and teaching profession is aimed at analyzing the professional performance of public school teachers in the first years of Elementary school in relation to the guaranteed professional stability offered by the State Government of Minas Gerais, in the city of Belo Horizonte, Brazil. In order to achieve this goal we have used the case study as the research strategy. At first, we show how the law treats stability pointing out the established constitutional criteria and demands for it as well as its historic origin and its teleological reasons. In addition to that, we present the list of the public state schools involved in the research. We analyze the performance of the investigated teachers taking into account the concrete work conditions offered by the schools where they work. Furthermore, there is a reflection on professionalism according to José Contreras conjugated with the perspective of Terezinha A. Rios. This way we try to elicit questions such as: What implies to be a teacher? What would the professional competence dimensions be which are evidential in the teaching process. We try to defend a professionalism that demonstrates itself through the dimensions of moral obligation, commitment to the community and also through technical competence. Then, we present the analysis of the investigation and the records we have done at the schools, having as a reference the abilities which we consider important and fundamental for an effective and competent professional. Finally, we point out the visible and invisible performance aspects of the investigated teachers with the guaranteed stability.

Key words: Stability. Teaching Performance. Professionalism. School Performance.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Fachada da escola.....	57
Figura 2 Biblioteca.....	58
FIGURA 3 Sala de Vídeo	58
FIGURA 4 Auditório.....	59
FIGURA 5 Espaço aberto para recreação.....	59
FIGURA 6 Refeitório	60
FIGURA 7 Fachada.....	61
FIGURA 8 Biblioteca	62
FIGURA 9 Pátio do recreio e salas de aulas - Visão do pátio, vista de frente para os fundos	62
FIGURA 10 Pátio do recreio e salas de aulas - Visão do pátio, com vista para o prédio administrativo	63
FIGURA 11 Auditório.....	63
FIGURA 12 Auditório - Quadra ao fundo.....	64

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Perfil da Rede Estadual de Ensino - Minas Gerais - 200528

GRÁFICO 2 Nível de Desempenho em leitura de alunos da REDE ESTADUAL em 200796

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Escola 1.....	67
QUADRO 2 Escola 2.....	67
QUADRO 3 Rede Estadual e Municipal - Dados de Proficiência	96

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Quantitativo de servidores docentes.....	94
TABELA 2 PROALFA - Rede Estadual	97
TABELA 3 PROALFA - Rede Estadual 3º Ano do Ensino Fundamental -Escola 2..	98
TABELA 4 IDEB observados em 2005-2007 e Metas para a rede estadual - MINAS GERAIS.....	138

LISTA DE SIGLAS

EC- Emenda Constitucional

ADE- Adicional de Desempenho Especial

ADI- Avaliação de Desempenho Individual

ADCT- Atos das Disposições Constitucionais Transitórias

AED- Avaliação Especial de Desempenho

CF- Constituição Federal

CIPA- Comissão Interna de Prevenção de Acidentes

CLT- Confederação das Leis Trabalhistas

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Estado

FGTS- Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FHC- Fernando Henrique Cardoso

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 da

Valorização dos Profissionais da Educação

INEP- Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

INSS- Instituto Nacional do Seguro Social

LC- Lei Complementar

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação e Cultura

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OPV- Orientação Para a Vida.

PIP- Plano de Intervenção Pedagógica

PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PROALFA- Programa de Alfabetização

PUC/SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE- MG- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SEPLAG- Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão

SIMAVE- Sistema Mineiro de Avaliação Escolar

SRE- Superintendências Regionais de Ensino

STF- Supremo Tribunal Federal

UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais

UNDIME- União dos Dirigentes Municipais da Educação

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 O PERCURSO METODOLÓGICO	27
3 CONCEPÇÃO DE ESTABILIDADE E SUAS RAZÕES NO BRASIL.....	32
3.1 Servidores Públicos.....	39
3.2 Estabilidade e Efetividade	40
3.3 Requisitos constitucionais para a Estabilidade Profissional.....	43
3.3.1 O concurso público.....	44
3.3.2 O estágio probatório.....	46
3.3.2.1 A avaliação especial de desempenho: um teste para os efetivos em estágio probatório.....	47
3.3.3 Avaliação de Desempenho Individual - uma exigência à eficiência em Minas Gerais.....	49
3.4. A efetividade e a estabilidade: o caso mineiro	53
4 QUEM SÃO AS ESCOLAS ESTADUAIS “1” E “2” E SUAS PROFESSORAS PESQUISADAS?	56
4.1 Descrição da Escola “1”	57
4.2 Descrição da Escola “2”.....	61
4.3 O perfil das nossas professoras estáveis.....	65
4.3.1 Escola 1.....	65
4.3.2 Escola 2.....	66
5 O PROFESSOR A PARTIR DA PROFISSIONALIDADE	68
5.1 A profissionalidade no fazer docente: uma concepção ideal.	70
5.2 A profissionalidade dentro de um contexto concreto: a realidade das escolas pesquisadas	78
5.3 Avaliação de Desempenho individual: entre o real e o legal nos casos estudados	90
6 O DESEMPENHO DOS PROFESSORES ESTÁVEIS NAS ESCOLAS 1 E 2: RESULTADOS VISÍVEIS E INVISÍVEIS.....	95
6.1 Habilidade de Organização do Contexto da aula (Planejamento).....	101
6.1.1 Introdutório	102
6.1.2 Fase I	104
6.1.3 Fase II	106
6.1.4 Fase III	108
6.2 Habilidade de Incentivo à Participação do Aluno:.....	109
6.2.1 Introdutório	110
6.2.2 Fase I	110
6.2.3 Fase II	111

6.2.4 Fase III	112
6.3 Habilidade no Trato da Matéria de Ensino	112
6.3.1 Introdutório	113
6.3.2 Fase I	113
6.3.3 Fase II	114
6.3.4 Fase III	115
6.4 Habilidade de Variação de Estímulos	115
6.4.1 Introdutório	116
6.4.2 Fase I	118
6.4.3 Fase II	118
6.4.4 Fase III	119
6.5 Habilidade do Uso da Linguagem:	120
6.5.1 Introdutório	120
6.5.2 Fase I	120
6.5.3 Fase II	121
6.5.4 Fase III	121
7 A ESTABILIDADE E O DESEMPENHO DOS PROFESSORES: ASPECTOS VISÍVEIS E INVISÍVEIS	124
8 CONCLUSÃO	136
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE	153
APÊNDICE A - MODELO DE CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA UNIDADE ESCOLAR	154
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ESTÁVEIS	155
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA	157
ANEXOS	159
ANEXO A - Comprovante de Notificação do resultado da Avaliação	160
ANEXO B - Instrumento de Avaliação de Desempenho Individual - Docente: EB	161
ANEXO C - FORMULÁRIO SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO SERVIDOR AVALIADO	164
ANEXO D - EXERCÍCIOS PARA VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	165
ANEXO E - POSSÍVEIS MOTIVOS DA MELHORIA DO DESEMPENHO ESCOLAR	166

1 INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa nasceu da convivência de três meses em uma escola pública estadual, especificamente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, na cidade de Belo Horizonte. Ali estávamos para cumprir estágio de finalização da pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Durante o estágio deveríamos fazer várias observações e anotações. Esse envolvimento despertou-nos o interesse em analisar mais a fundo o que observáramos.

Devido a uma certa vivência em escola da rede particular, cujas regras contratuais diferem das existentes nas escolas públicas, surgiu a idéia de analisar o tipo de contratação que garante a estabilidade e sua possível repercussão no desempenho dos professores.

Inseridos naquele contexto educacional, chamou-nos a atenção o comportamento, a postura e as atitudes que alguns professores assumiam na tarefa de educar no cotidiano da escola. A questão da estabilidade de emprego, garantida constitucionalmente e atribuída aos docentes do ensino público, seria o foco, de modo a verificar a importância desse instituto no processo de ensino e aprendizagem na escola estadual.

Entendendo a importância do ensino público no Brasil como lugar maior da formação das gerações, sabendo ser ele um tema de permanente discussão, então, analisá-lo a partir do ponto de vista da estabilidade dos docentes concursados, como um possível problema, torna-se oportuno, pois esse instituto normativo pode ser mais uma entre as muitas variáveis que condicionam o processo ensino e aprendizagem.

A Constituição Federal, ao declarar que,

A educação, **direito de todos e dever do Estado** e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.**(art. 205) (BRASIL, 2006, p.148, grifo nosso),

Revela a importância que esse direito subjetivo pode promover na vida do cidadão, principalmente quando lhe é garantida uma educação de qualidade.

Portanto, efetivar esse objetivo é tornar real um dos princípios que regem o Estado Democrático de Direito: o da igualdade. E esse princípio é a síntese dos fundamentos e dos objetivos fundamentais da República, os quais estão identificados no art.1º; inciso III da CF/88 - “a dignidade da pessoa humana;” e art. 3º incisos: I - “Construir uma sociedade livre, justa, solidária; III - erradicar a pobreza e marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos[...].” (BRASIL, 2006, p.3)

Nessa perspectiva, podemos então afirmar que a educação passa a configurar na vida do homem como um fator condicionante de sua dignidade, de sua existência, e um tema preponderante na luta contra as desigualdades sociais.

Reconhecer o direito à educação como uma via para reduzir as desigualdades é reconhecê-la como instrumento capaz de promover saberes sistemáticos, através dos quais:

o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar sine qua non a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. (CURY, 2005, p.20)

Dessa forma, torna-se evidente, ainda citando o mesmo autor, que o “pleno desenvolvimento da pessoa não poderia realizar-se sem o aprimoramento efetivo da capacidade cognitiva, uma marca registrada do homem.” (CURY, 2005, p.22)

Embora o princípio da igualdade se constitua em um direito normativo, sabemos que o que hoje nos apresenta a realidade educacional nacional está bem longe de ver cumprir este intento constitucional. A educação oficial brasileira traduz uma outra direção: das desigualdades sociais e econômicas. A educação pública que hoje está posta aos brasileiros não realiza as possibilidades de mudança qualitativa no sentido de uma maior igualdade de oportunidades. O atual quadro da educação brasileira, em boa parte resultante de uma tradicional injustiça social, não expressa, na prática, um direito constitucionalmente protegido. O usufruto qualitativo dessa educação ainda é um privilégio acessível a uma parcela restrita da nossa sociedade.

Por outro lado, a eficiência, que é um dos princípios fundantes da Administração Pública, de acordo com o art. 37 da Constituição, e que deve garantir a prestação dos serviços de qualidade às demandas da sociedade, não tem se

efetivado de forma a atender às exigências da área educacional. Na verdade, o que temos visto no contexto educacional é um certo grau de ineficiência do Estado em criar as condições para o que a Constituição nos garante como direito do cidadão e dever do Estado: um ensino de qualidade. Prova disso são os resultados divulgados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) de alguns indicadores educacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)¹. Em 2003, revelou que o Brasil obteve o pior desempenho entre os 41 países participantes na prova de Matemática. Em 2006, participaram 57 países. Além dos membros (30 países) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), foram convidados 27 países. Em sua terceira participação no Pisa, o Brasil mostrou desempenho similar aos anos anteriores em Ciências, uma ligeira queda em Leitura e um aumento significativo em Matemática, que valeu destaque por parte da OCDE.

Na última aplicação do Pisa, o Brasil subiu 14 pontos em Matemática, só superado, entre os convidados, pela Indonésia (31 pontos) e, considerando os membros da OCDE, pelo México (20 pontos).

Também, a avaliação de 2003, realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) revelou que 55% das crianças que freqüentavam a 4ª série² do Ensino Fundamental têm uma competência de leitura abaixo de um nível considerado apropriado à série e 52 % não resolveram plenamente questões de soma, subtração, multiplicação e divisão.(ARAÚJO, 2004a)

Por outro lado, esses resultados contrastam com a trajetória histórica da educação nacional com as diversas lutas em defesa da educação pública de qualidade. Nessa trajetória, foi se aprimorando e ampliando o entendimento do que seria a educação e a educação pública.³ Após alguns retrocessos e avanços nas garantias constitucionais ao longo de nossa história, no que tange a educação oficial, ainda estamos com saldo devedor de um ensino de qualidade, que confira ao cidadão brasileiro oportunidades de maior igualdade social.

¹ Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é uma avaliação (trienal) internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. Os melhores resultados em 2006 ficaram com: Finlândia, China (Hong Kong e Formosa), Canadá, Japão, Coréia, Nova Zelândia, Holanda e Suíça.

² Optamos neste projeto utilizar o gênero “ano”, conforme Lei 9394/96 da Educação e não o termo “série”. Nas citações, reproduziremos o termo utilizado pelo autor ou pela agência oficial.

³ Cf. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e o Manifesto de 1959.

Diante dos resultados divulgados pelos órgãos oficiais e face aos princípios educacionais estabelecidos pela legislação, é difícil não concluir pela distância entre o real e o proclamado e, dentro de nossa delimitação, do que prevê o art.37 estabelecendo a eficiência como um dos princípios das políticas educacionais adotadas pelos governos para superar a questão da falta de qualidade do ensino público.

Na história do Brasil, a questão da educação pública jamais foi tão evidenciada na mídia, na vida política e na consciência do cidadão comum. Vem-se reconhecendo amplamente que a educação é um direito fundamental ao desenvolvimento social e econômico, e que o ensino no Brasil, especialmente aquele oferecido pelo setor público, é insatisfatório diante dos padrões internacionais quanto à sua qualidade e das próprias necessidades dos cidadãos.

No que se refere à quantidade, especificamente no primeiro segmento do Ensino Fundamental, tem sido anunciado o índice de 97% de matrículas, como resultados das metas estabelecidas no Plano Decenal de Educação para Todos, no então governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Através desse Plano, vários mecanismos foram criados para operacionalizar tal política, entre eles o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF). Este último veio para redistribuir, por 10 anos, recursos financeiros para a universalização especificamente do Ensino Fundamental obrigatório, ou seja, para os alunos de 7 a 14 anos.⁴ (PACHECO; SCHOLZE, 2004)

Passado o tempo previsto para o FUNDEF e alcançado o percentual já mencionado de matrículas no Ensino Fundamental, e não desconsiderando o importante crescimento no acesso a esse nível de ensino, a realidade nos impõe outra verdade, outra demanda - a necessidade de ampliar os investimentos financeiros para que se cumpra a exigência jurídica, histórica e real descrita no art. 206, inciso VII - "garantia de padrão de qualidade." (BRASIL, 2006, p.149). Especialistas e órgãos competentes vêm analisando nos últimos anos os efeitos do financiamento promovido pelo FUNDEF, e constatou-se que, com a universalização do Ensino Fundamental, a qualidade não foi efetivada. Ou seja, um número significativo de crianças entrava para a escola, mas não conseguia desenvolver uma

⁴ Atualmente vige um novo Fundo pela EC 53/06: o FUNDEB, que abrange a educação básica em suas etapas e modalidades. Esse Fundo está regulamentado pela Lei n. 11.494/07.

aprendizagem dentro dos padrões aceitáveis, como declarou o Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2006⁵: “A qualidade da educação do Brasil está entre as três piores do globo, ao lado da Indonésia e da Tunísia.” Tal situação denuncia que não basta apenas garantir acesso, é necessário garantir a permanência, garantir a continuidade aos outros níveis de ensino, com qualidade, ou seja, garantir uma educação que promova o pleno desenvolvimento da pessoa. Assim, “uma educação bem sucedida deve conjugar um fluxo escolar regular com o progresso cognitivo dos estudantes, efetivando o seu pleno desenvolvimento.” (ARAÚJO & LUZIO, 2005a)

À luz dessa realidade e com um esforço conjunto entre o governo federal e representantes da classe educacional vêm sendo realizados vários debates para que a redistribuição dos impostos vinculados através do novo Fundo (que foi aprovado mediante a Emenda Constitucional n. 53/06 e que por meio da lei 11.494/07 regulamentou a referida EC e suas conseqüências) também alcance os outros níveis de ensino. Isto porque, dados conclusivos afirmam que para melhorar as condições da escolarização nos anos iniciais é necessário melhorar também as condições de investimentos na educação infantil, conforme declaração do ministro da Educação, Fernando Haddad, no Portal da Secretaria de Educação Básica (SEB): “Sem investimento na Educação Infantil, não haverá qualidade no Ensino Fundamental. O Brasil também precisa de investimentos no Ensino Médio para que o aluno chegue motivado ao Ensino Superior.” (HADDAD *apud* BRASIL, 2007) .

A realidade educacional, portanto, exige novas políticas públicas que busquem contemplar outros níveis e as diversas dimensões do problema educacional no Brasil. O FUNDEF, ainda que tenha promovido avanços em algumas áreas, como por exemplo, no acesso ao Ensino Fundamental, não foi suficiente para resolver problemas cruciais de permanência da população no sistema escolar. As condições materiais de trabalho que afetam diretamente alunos e professores, a qualidade na formação dos docentes, a precariedade pedagógica dessa ampliação de matrículas e a não expansão e melhoria física do parque escolar, concomitantemente com a expansão da matrícula, são algumas das situações que precisam ser consideradas também na busca por qualidade.

Logo, o que se constatou foi que “boa parte dos avanços quantitativos experimentados nos últimos anos está sendo comprometida pelos gargalos

⁵ Elaborado pela Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a cultura (OEI). Com base nos dados oficiais até 2003. (WAISELFISZ, 2007)

qualitativos do sistema educacional brasileiro”, afirmou Waiselfisz (2007),⁶ consultor e autor do trabalho promovido pela Organização dos Estados Iberoamericanos.

Diante de tal situação, o FUNDEB (substituto do FUNDEF) prevê a ampliação dos recursos financeiros por quatorze anos, a começar de 2007, ano em que entrou em vigor, a toda a Educação Infantil (0 a 6 anos), bem como ao Ensino Médio. O novo Fundo prevê também como medida o aumento na verba vinculada destinada para a valorização dos profissionais da educação, passando de 60% (como vigia no FUNDEF) para 80% (FUNDEB).

Agora em 2008, graças ao pacto⁷ firmado em 1994 entre as entidades educacionais e o governo, entrou em vigor através da Lei n. 11.738, no dia 16 de julho deste ano, o piso salarial nacional dos professores da educação básica. Os entes federativos, ainda que com os empecilhos que vêm sendo apontados por dirigentes estaduais e municipais, têm até 2010 para reestruturarem seus orçamentos a fim de cumprirem o pagamento integral do piso, que ficou estabelecido em R\$ 950,00 (novecentos e cinqüenta) reais, para uma jornada de 40 horas semanais.

Com o novo fundo, há uma estimativa de que serão beneficiados cerca de 48,1 milhões de alunos da educação básica contra os 30,2 milhões⁸ do FUNDEF. Com isso, espera-se que os investimentos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) consigam caminhar na direção de equacionar a difícil conta: quantidade mais qualidade.

Portanto, ante a essa nova investidura, espera-se que o anseio histórico de uma educação de qualidade seja uma conquista mais próxima da realidade do que tem sido até então.

Diante disso, surge a questão: Que tipo de educação seria capaz de conferir a todos que dela têm direito a efetivação de um dos princípios fundamentais do homem, a igualdade com qualidade, consagrado em nossa Constituição Federal?

⁶ WAISELFISZ, Julio Jacobo. Dados retirados do artigo intitulado: Brasil melhora na alfabetização, mas ensino é ruim, diz relatório, 2007.

⁷ Compromisso firmado no Palácio do Planalto, entre Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Estado (CONSED), União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e outros.

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Censo Escolar de 2005.

No intuito de buscar respostas sobre essa problemática, muita literatura já foi e tem sido produzida por diversas áreas do conhecimento, num esforço conjunto com a educação, com o objetivo de contribuir para a solução do fracasso escolar. Ao longo dos anos, algumas abordagens foram sendo formuladas tentando explicar a razão do fracasso, analisando-o a partir de diferentes focos. Assim, foram formuladas teses, as quais tentavam responder à questão sob as perspectivas médica, psicológica, psicanalítica, antropológica cultural, lingüística, entre outras. Apesar de todas elas tentarem explicar a questão sobre aspectos diferentes, quase todas tinham um traço comum: localizar a causa do fracasso no aluno ou na família.

Apesar de toda a produção feita nesse sentido, ainda estamos longe de ver superado esse grande problema que ainda conduz a educação nacional para o patamar das piores do mundo, como publicação⁹ de uma pesquisa mundial, a qual denuncia a constatação de que o Brasil posiciona-se, em termos de capacidade de leitura, no último lugar entre os 32 países avaliados nesse quesito. Assim, os dados conclusivos desse *ranking* afirmam que 32% de nossas crianças não conseguem passar para o 2º ano do fundamental; 55% dos estudantes do 4º ano não compreendem a idéia principal de um texto simples e apenas 2 de cada 10 adultos brasileiros dominam a leitura. A pesquisa finaliza constatando que 30% da população brasileira é semi-analfabeta.

As políticas públicas que têm sido implementadas até hoje não têm dado conta de apresentar resultados desejados e esperados quanto ao acesso, permanência, e a mais recente exigência, à qualidade da educação básica, conforme indicam os dados preliminares do último Censo Escolar (2005), o qual conclui que:

o Brasil tem 55.471.755 alunos e alunas matriculados nas 207.214 escolas do ensino básico. A educação infantil aumentou 4,35% em relação a 2004. No ensino fundamental a diminuição foi de 1,4%. Já o ensino médio teve pouca variação nos últimos 3 anos. Conclusão: o número de matrículas em todo o Brasil diminui aproximadamente 1,3%. (BRASIL, 2005).

Ou ainda, conforme declaração do então diretor de avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa/Ministério da Educação e Cultura (INEP/MEC), Carlos Henrique Araújo (2005): “um terço dos estudantes brasileiros da 1ª série do Ensino Fundamental, em 2003, foi reprovado ou

⁹ IOSCHPE, 2006.

abandonou o sistema escolar”.

Os desafios na busca por qualidade assumem a mesma proporção desse país de dimensão continental. Portanto, as ações que podem promover soluções efetivas não são simples. Várias políticas públicas que já foram e têm sido implementadas pelos governos até hoje não têm sido eficientes para garantir educação de qualidade a todos os brasileiros. Um exemplo disso é a proposta da descentralização de responsabilidade no financiamento da educação entre os entes federados. O Governo Federal dilui sua responsabilidade.

[...] Essa descentralização é herança colonial, confirmada no império e em todas as normas de educação desde então. Nunca se logrou que o poder público central tivesse responsabilidade relevante na escolarização das maiorias. A essa característica correspondeu, sempre, a consagração de desigualdades regionais agudas, a pulverização de sistemas (redes), a desarticulação curricular ou a sua rígida verticalidade e o estabelecimento de ação concorrencial entre as esferas de governo subnacionais. (ABICALIL, 2004, p.14-15).

À descentralização, frente a tantas desigualdades e a perversa concentração das riquezas regional e social, opõe-se a concepção de um sistema nacional de educação. A descentralização, tal como hoje se apresenta, está mais para a transferência de competências e responsabilidades às esferas subnacionais e menos capazes do ponto de vista do financiamento. Apesar de a União responder por sua rede federal de Ensino Superior, o tamanho reduzido da responsabilidade pública federal no financiamento dos sistemas de ensino traz desequilíbrios para uma oferta qualificada. **Alguns estados** já sinalizam sua preocupação com a fatia dos recursos que foi determinada pela política de Fundos, conforme declaração feita pelo atual governador da Paraíba, Cássio Cunha Lima (2007): “Este ano os Estados vão entrar com R\$ 8 bilhões dos recursos do Fundo, enquanto a União contribuirá com apenas R\$ 2 bilhões.”¹⁰

As intervenções e interferências exógenas à educação, políticas públicas verticalizadas, a não prioridade e/ou a dificuldade no cumprimento, pelo governo, das leis estabelecidas, tanto pela Constituição Federal, quanto pela própria lei que rege e regulamenta a educação no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as quais visam assegurar o direito à educação de qualidade e igualitária a todos os cidadãos, são, em nosso ponto de vista, as verdadeiras fontes geradoras e

¹⁰ LIMA (2007).

mantenedoras do processo de exclusão/expulsão (fracasso escolar). Somando-se a isso, as políticas públicas educacionais que até hoje foram implementadas, não são resultados de uma política de Estado, mas representam a ação de vários governos, os quais, pela rotatividade, não conseguem consolidar projetos e programas educacionais. Portanto, a superação do fracasso passa por mudanças significativas em nível macro.

Não obstante a toda essa situação e entendendo que, como educadores, não podemos "congelar" os efeitos dessa educação que tem sido excludente, a pesquisa buscou analisar uma das variáveis (estabilidade profissional do docente da escola pública estadual), de caráter mais pontual e focalizado, a fim de verificar se há um peso relativo dessa variável no desempenho docente e, por conseqüência, no processo de aprendizagem dos alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, a pesquisa procurou apontar as razões histórico-legais a respeito do instituto da estabilidade garantida aos profissionais (professores, gestores e técnicos) da rede estadual de ensino, através da legislação constitucional e infra-constitucional. Para isso, analisamos documentos trabalhistas, manuais normativos, e entrevistamos profissionais de órgãos competentes, professores e outros profissionais da educação.

Por todas essas razões foi que nos dispusemos a investigar sobre a ação educacional dos docentes estáveis, focando a natureza do envolvimento e do comprometimento que cada uma das professoras estáveis estabelecia com o processo de ensino e aprendizagem.

Esclarecida a razão de nossa intenção de investigação, nosso primeiro passo foi na tentativa de encontrar outras pesquisas ou produções que abordassem o tema: estabilidade profissional e desempenho docente. Nesse sentido, realizamos uma ampla revisão bibliográfica consultando livros, dissertações, teses e outras publicações. Após várias consultas em acervos de bibliotecas e em bibliotecas virtuais percebemos a inexistência de pesquisa sobre o assunto, o que nos motivou ainda mais a realizar nossa investigação.

Durante nosso processo de revisão bibliográfica localizamos uma dissertação intitulada: Professores efetivos, professores substitutos: caminhos de persistência e rendição norteados pelo tipo de contratação, Alves (1998), da Universidade Federal de Santa Catarina - Psicologia. Embora sua pesquisa tivesse outro foco de investigação, a questão da estabilidade dos professores efetivos (estáveis) foi

mencionada, ainda que de forma breve, contudo, nos trouxe alguma contribuição, no sentido que identificou uma possível relação da situação de estabilidade com o desempenho do docente público.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo deste trabalho encaminhou-nos à pesquisa qualitativa. Nosso interesse em investigar as implicações da estabilidade do professor do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, da rede estadual, e sua relação com o desempenho profissional docente dessa rede levou-nos à necessidade de uma estratégia de investigação, o que resultou na opção pelo Estudo de Caso. Esse tipo de abordagem possibilitou descrever o que observamos nas particularidades de cada caso. Isso só foi possível porque essa estratégia, além de possibilitar a análise dos fenômenos em seu ambiente natural, também possibilita a coleta dos dados por diversos meios, viabiliza uma integração com os sujeitos e ambiente pesquisados, o que favorece a obtenção dos resultados, permite tratar a realidade de forma completa e profunda e elaborar os relatos numa linguagem e numa forma mais acessível do que os outros tipos de relatórios de pesquisa. Além dessas características, na prática dessa abordagem, outras técnicas podem ser utilizadas como apoio para coleta e tratamento das informações.

Diante da opção pelo Estudo de Caso, tomamos como campo duas unidades escolares da região Metropolitana “A” da cidade de Belo Horizonte, as quais tinham em seu quadro de docentes professores com estabilidade profissional.

A rede estadual de ensino é responsável por 41,7%¹¹ das matrículas da Educação Básica no país. Em Minas, a rede pública possui 4.666.757 alunos (87,4%) na Educação Básica, dos quais 50,5% encontram-se na rede estadual e 36,4% na rede municipal. A rede federal é responsável por apenas 0,5% do alunado. Dos 2.695.889 estudantes da rede estadual, 62,9% estão no ensino fundamental e 29,4% no ensino médio¹².

¹¹ Dado do Censo Escolar 2006 da Educação Básica

¹² Dados obtidos pelo Portal da Secretaria de Estado de Educação, no link Panorama da Educação Básica, cujos resultados são o cruzamento dos dados do Censo Escolar do MEC e as pesquisas domiciliares do IBGE. Acesso em 17 de mar. de 2008.

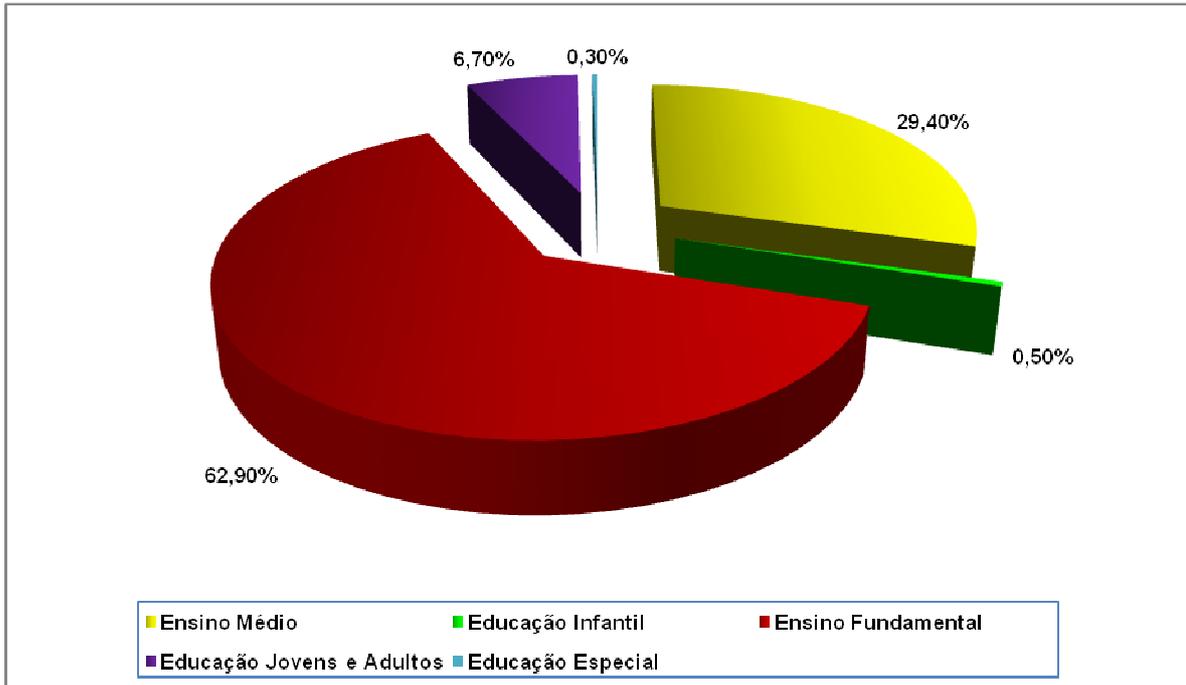


Gráfico 1: Perfil da Rede Estadual de Ensino - Minas Gerais - 2005
 Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o gráfico, o Ensino Fundamental é a etapa em que o Estado tem direcionado maior foco de atendimento, embora a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabeleça que o Estado deve incumbir-se de “assegurar o ensino fundamental e oferecer, **com prioridade**, o ensino médio.”(inciso VI do art.10, grifo nosso)

A Secretaria de Estado de Educação (SEE) em Minas conta em sua estrutura com 46 Superintendências Regionais de Ensino (SRE), que atendem aos 853 municípios do estado.

No Estado de Minas Gerais, o Ensino Fundamental está organizado em Sistema de Ciclos¹³ (Ciclo Inicial de Alfabetização, que atende crianças entre 6 a 8 anos e tem duração de três anos; e Ciclo Complementar de Alfabetização, que atende crianças de 9 a 10 anos e tem duração de dois anos). Esse sistema

¹³ . Em cumprimento à Resolução n. 521/2004, § único do Título II capítulo I (Dos Níveis da Educação Básica) da SEE que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais. As escolas estaduais organizar-se-ão em sistema de Ciclos conforme o que está previsto: os cinco anos iniciais do ensino fundamental, organizados em ciclos, regulam-se pelo disposto na Resolução SEE nº. 469/2003 e, no que couber, pelas disposições desta Resolução. Resolução 469/2003 Art. 3º - As séries iniciais do ensino fundamental de nove anos serão organizadas de modo a constituírem dois ciclos de estudos:
 I - Ciclo Inicial de Alfabetização com duração de três anos;
 II - Ciclo Complementar de Alfabetização com duração de dois anos.

caracteriza-se por ser um processo através do qual a aprendizagem se dá por etapas ou fases, cujos conteúdos significativos são avaliados sistematicamente para se alcançar os objetivos de final de Ciclo. Nesse sentido, o Ensino Fundamental, como afirma a SEE, deve garantir o domínio dos instrumentos essenciais à aprendizagem para toda a vida: a leitura, a expressão oral, o cálculo, a capacidade de solucionar problemas, elaborar projetos de intervenção na realidade.

A regional Metropolitana A, escolhida por nós, é constituída por 159 escolas estaduais, distribuídas em dezoito (18) municípios¹⁴, dentre estes, Belo Horizonte, que atendem, tanto o Ensino Fundamental como o Ensino Médio.

No primeiro segmento do Ensino Fundamental, ou seja, nos 4 (quatro) primeiros anos (campo de nossa análise), a rede estadual de ensino conta com cerca de 1.648¹⁵ funções docentes que compõem a região Metropolitana A, cujos titulares atendem cerca de 2.291.780 alunos¹⁶. Só Belo Horizonte conta com 1.342 desses professores.

Visto a importância do Ensino Fundamental para o desenvolvimento das crianças e o número expressivo de alunos atendidos pela rede estadual, entendemos, portanto, que se torna assim relevante investigar a atuação dos professores e a relação desta com a estabilidade. Optamos pelo *quantum* de dez (10) professores estáveis e que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental da rede estadual para serem objetos da investigação. A opção por essa quantidade é por entendemos que seria um demonstrativo que nos possibilitaria uma análise comparativa satisfatória. Lembramos que todos os nomes dos sujeitos dessa pesquisa foram trocados para resguardar a identidade de cada um deles.

O primeiro contato nas duas unidades escolares da Metropolitana A ocorreu com a entrega de documento oficial (APÊNDICE A) do Programa de Mestrado às diretoras das instituições. Após sua permissão, procuramos com a Coordenação identificar os professores do Ensino Fundamental que já fossem funcionários estáveis. Identificadas algumas professoras nessa condição, distribuimos um

¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação, 2008.

¹⁵ Este quantitativo refere-se ao número total de professores exercendo a docência, deixando de considerar que existem professores que exercem dupla jornada, ou seja, são detentores de duas ou mais matrículas para os cargos de docência.

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação, 2008.

questionário (APÊNDICE B) a fim de detectar o perfil do professor desejado, ou seja, o que mais se adequava aos critérios da pesquisa (estáveis, com mais de cinco anos de docência efetiva e que já haviam passado pela Avaliação de Desempenho Individual - ADI)

Para perceber o fazer pedagógico das professoras com estabilidade das escolas escolhidas, dedicamos o período de observação de uma semana por professora, ou seja, dez semanas ao todo. Nesse período, buscamos focalizar nossa atenção para o processo educativo que ocorria dentro da sala de aula. Dessa forma, na prática diária de cada docente observamos suas atuações a partir dos seguintes critérios: dedicação ao planejamento, a execução, a organização e estratégias das atividades diárias, o relacionamento com os alunos, o domínio da turma e do conteúdo, a pontualidade, a assiduidade, o dinamismo e a criatividade.

Além das observações na sala de aula de cada professora, realizamos entrevistas, nas quais optamos pelo tipo semi-estruturada (APÊNDICE C). Realizadas preferencialmente nesta ordem: observação e entrevistas, percebemos que assim poderíamos estabelecer um contato efetivo com os sujeitos da pesquisa, de modo confiante para ambas as partes. Além disso, o fato de ter cumprido cada observação antes de realizar a entrevista, nos ajudou a confrontar o discurso com a prática dessas professoras.

As entrevistas aconteciam no horário que mais convinha à professora. Todas fizeram sempre a opção de utilizar os horários das aulas especializadas (Educação Física, biblioteca ou Orientação Para a Vida (OPV)).

Após nossas primeiras ações e registros em campo, começamos a identificar a necessidade de definir questões que no primeiro momento deveriam compor nosso trabalho. Assim, percebemos que deveríamos apresentar o conceito jurídico da estabilidade, apontando os critérios e exigências constitucionais estabelecidos para esse instituto, bem como sua origem histórica e suas razões teleológicas.

Vimos a necessidade de apresentar as escolas estaduais que foram o *locus* de nossa pesquisa, buscando conhecer a estrutura física-organizacional, a fim de analisar o desempenho das professoras observadas nesta pesquisa, levando em conta as condições concretas de trabalho das escolas em que estão inseridas como profissionais do ensino.

Posteriormente dedicamos à reflexão sobre a profissionalidade a partir da perspectiva de Contreras (2002), conjugada com as de Rios (1999). Assim,

procuramos elucidar questões como: O que implica ser um profissional? Quais seriam as dimensões da competência profissional que se evidenciam na atividade docente? Nesse sentido, tomamos um caminho para identificar o fazer profissional a partir de valores e pretensões do que se deseja alcançar como profissional do ensino. Procuramos defender uma profissionalidade que se evidencia pelas dimensões da obrigação moral, compromisso com a comunidade e com a competência técnica.

Em seguida, expusemos nossas análises das observações e registros feitos no *locus* principal da ação profissional docente, tendo como referência capacidades que consideramos importantes e fundamentais para um efetivo e competente fazer profissional.

Por último, registramos nossas conclusões sobre a relação da estabilidade profissional com o desempenho do processo de ensino das dez professoras estáveis, sujeitos desta pesquisa.

3 CONCEPÇÃO DE ESTABILIDADE E SUAS RAZÕES NO BRASIL

O “*caput*” do artigo 41 da Constituição da República de 1988 dispõe sobre o instituto da estabilidade profissional assegurando a todos os servidores concursados, ocupantes de cargos efetivos. Assim, a estabilidade é uma prerrogativa constitucional dada aos servidores públicos, a fim de garantir-lhes a permanência na função pública, desde que obedecidos todos os requisitos previstos para essa estabilidade.

O instituto da estabilidade dos servidores públicos não é um tema recente na Administração Pública brasileira, nem tão pouco restrito à nossa nação. Há quem possa dizer que determinada classe de servidor público no período do Brasil Império já podia contar com certa segurança de permanência na função pública, conforme nos aduz Villa-Verde Filho:

Desde o império, já havia algumas normas esparsas que asseguravam a determinadas classes de funcionários certas garantias de permanência no serviço público. Araújo Castro(1917, p.132), no início do século, recordava que ‘antes da República, já diversos regulamentos consignavam disposições assecuratórias da permanência do funcionário’, citando como exemplo o art. 190 do Decreto nº9.912 A, de 26 de março de 1888 (VILLA-VERDE FILHO, 1997, p.188).

Não obstante a essa evidência primeira da estabilidade na Administração Pública brasileira, é somente com a Carta de 1934 (art.170, §3º) que este instituto tornou-se garantia a todos os servidores públicos civis contra exoneração abusiva. Dessa forma, tal instituto surge com o objetivo de “assegurar a continuidade do serviço, propiciar um melhor exercício de suas funções e, também, a obstar aos efeitos decorrentes da mudança do Governo”, conforme escreveu Meirelles (2004, p.422)

Retroceder um pouco mais no tempo e avançar para fora de nossas fronteiras geográficas, buscando na gênese da estabilidade perscrutar os fins a que se destina este instituto nos propiciará uma melhor compreensão. Assim, a partir dos estudos de Caetano, citados por Villa-Verde Filho (1997), nas velhas monarquias o poder que se concentrava nas mãos apenas do soberano não permitia a separação entre órgãos administrativos e os da Justiça. Todas as decisões eram de competência exclusiva do rei. Ele detinha para si a plenitude de poderes e das decisões.

Esse regime centralizador e absolutista, que perdurou por longas décadas, não subsistiu aos ideais político-filosóficos deflagrados pelo Iluminismo e pela Revolução Francesa, e surgiu, então, um novo paradigma: o constitucionalismo liberal. Neste, os órgãos administrativos ficaram, segundo Caetano citado por Villa-Verde (1997, p. 188):

ligados à política, e os seus agentes eram recrutados entre os indivíduos com serviços prestados ao partido que ocupava o governo e que usava as funções públicas como moeda de aquisição de apaniguados ou de pagamento de favores.

Essa forma de recrutamento sobreviveu por muitos anos, culminando o seu apogeu nos Estados Unidos do século XIX com o chamado “*spoil system*”, que consistia na expulsão dos recrutados pelo partido adversário, após a vitória eleitoral. Ainda segundo Caetano, essa mentalidade “perdurou até os novos regimes liberais, de onde surgiu a aspiração de estabilidade daqueles que exerciam as funções públicas e a tendência para a profissionalidade dos funcionários.” (VILLA-VERDE, 1997, p.188). Dessa forma, percebe-se uma inquietação de natureza administrativa, nesse contexto, que ansiava por um serviço público contínuo e profissional. Para isso, dever-se-ia superar a motivação (política) de contratação por uma forma profissional, para compor o quadro de funcionários do Poder Executivo do Estado.

É nesse contexto histórico que podemos vislumbrar a gênese da estabilidade e ao mesmo tempo entender seu ponto de vista teleológico, conforme aduz Caetano:

Efetivamente, à medida que se multiplicavam os serviços públicos, a experiência não tardou a demonstrar aos políticos que a máquina do Estado tinha de funcionar com regularidade e continuidade através das vicissitudes das vitórias partidárias e das mudanças governamentais (CAETANO *apud* VILLA-VERDE, 1977, p.363).

Assim como em diversos países, no Brasil a estabilidade é reconhecida como um princípio pelo qual se busca uma forma de manter a regularidade e a continuidade dos serviços públicos, tornando-se assim uma proteção à continuidade dos serviços, e, ao mesmo tempo, ao servidor público, defendendo-o contra os interesses políticos circunstanciais, conforme as declarações a seguir:

“A estabilidade é necessária na medida em que defende o Estado e seus funcionários contra os poderosos e os corporativistas” (PEREIRA *apud* VILLA-

VERDE, 1995, p. 188) .

E, ainda:

Claro está que o Estado precisa contar com um quadro de servidores estáveis, imunes aos humores e interesses dos políticos episódicos, levando-se em conta a necessária continuidade na execução dos serviços, planos administrativos, políticos, econômicos, moralidade e eficiência, que somente podem ser assegurados pela estabilidade da máquina burocrática. (RAMOS *apud* VILLA-VERDE, 1995, p. 188-189).

A estabilidade, conforme procuramos identificar, isto é, perscrutando os fins a que se destina, revelou-se um instrumento legal e importante para proteger os servidores e garantir a continuidade dos serviços públicos diante dos constantes abusos de poder dos políticos. Eis aí as razões que deram origem à estabilidade. Assim como todo preceito normativo, esse instituto tem como pilares sustentadores os princípios da neutralidade, imparcialidade e, mais recentemente, o da eficiência.

O princípio da neutralidade sustenta-se pela necessidade de haver no desempenho do exercício da função pública total compromisso tão somente com os interesses públicos e independência, como assevera Celso Antonio Bandeira de Mello (1994), citado por Villa-Verde Filho:

Tal regime, atributivo de proteções peculiares aos providos em cargo público, almeja, para benefício de uma ação impessoal do Estado - o que é uma garantia para todos os administradores-, ensejar aos servidores condições propícias a um desempenho técnico isento, imparcial e obediente tão-só as diretrizes político-administrativas inspiradas no interesse público, embargando, dessarte, o perigo de que, por falta de segurança, os agentes administrativos possam ser manejados pelos transitórios governantes em proveito de objetivos pessoais, sectários ou políticos-partidários. (MELLO *apud* VILLA-VERDE FILHO, 1997, p.189).

Nesse sentido, a estabilidade torna-se uma proteção, uma garantia de permanência do servidor na função pública, para que, assim sendo, possa cumprir com suas obrigações a fim de atender ao interesse público.

Diferentemente desse tipo de estabilidade (e no intuito de estabelecer um contraste com a garantia de permanência no serviço público, a estabilidade prevista na Confederação das Leis Trabalhistas (CLT)¹⁷ garante a permanência no trabalho somente nos seguintes casos:

- Gestante: A empregada grávida tem estabilidade desde a confirmação da

¹⁷ CLT/1943 - organiza a relação trabalhista da iniciativa privada ou até mesmo aos que prestam serviço indireto à Administração Pública.

gravidez até cinco meses após o parto. Essa estabilidade não se aplica à empregada doméstica. Além disso, qualquer empregada grávida tem direito à licença gestante paga pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), que é de 120 dias. A partir de 28 dias antes do parto já pode ser concedida.

- Dirigentes da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA): O empregado eleito para cargo de direção de comissões internas de prevenção de acidentes tem estabilidade desde o registro de sua candidatura até um ano após o final de seu mandato.

- Acidente de Trabalho: Se o empregado sofreu um acidente de trabalho e recebeu auxílio doença acidentário pelo INSS, tem direito a estabilidade de um ano após o retorno do auxílio doença acidentário. Mas é obrigatório que o benefício seja ACIDENTÁRIO. O auxílio doença simples não dá estabilidade ao empregado.

- Representação Sindical: O empregado sindicalizado não pode ser dispensado a partir do registro da sua candidatura a cargo de direção ou representação sindical e, se eleito, ainda que suplente, até um ano após o final do mandato, salvo se cometer falta grave nos termos da lei.

Em relação à demissão, o trabalhador celetista (termo designado ao trabalhador subordinado às regras da CLT) está sujeito a dois tipos de dispensa: primeiro por iniciativa do empregado (a pedido) e segundo por iniciativa do empregador (por justa causa e sem justa causa).

No caso de pedido de demissão são devidas as seguintes verbas: aviso prévio (se trabalhar o mês do aviso, caso contrário, pode ser descontado o valor do aviso - um salário - do que o empregado tiver a receber); saldo de salários (dias que o empregado trabalhou e não recebeu); décimo terceiro proporcional (aos meses que trabalhou); férias proporcionais (aos meses que trabalhou); 1/3 de férias (sobre o valor pago a título de férias proporcionais);

No caso de demissão sem justa causa do empregado são devidas as seguintes verbas: aviso prévio; saldo de salários (dias que o empregado trabalhou e não recebeu); décimo terceiro proporcional (aos meses que trabalhou); férias proporcionais (aos meses que trabalhou); 1/3 de férias (sobre o valor pago a título de férias proporcionais); multa de 40% sobre o valor total depositado na conta vinculada do empregado - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS); saque do FGTS depositado na Caixa Econômica Federal; seguro desemprego, se tiver no mínimo seis meses de trabalho.

Como visto, a “estabilidade” assegurada pela CLT tem natureza diversa da dos servidores públicos. Mesmo nos casos previstos, em que não poderão ser demitidos, a garantia de permanência é temporária e, passado o período legal, o empregador poderá decidir pela demissão sem justificativa.

No caso dos servidores civis da Administração Pública, a estabilidade veio conferir um serviço permanente e, ao mesmo tempo, fazer com que seus servidores não fossem submetidos aos abusos do poder da autoridade hierarquicamente superior, e não os submetendo às oscilações em virtude de um novo governo. Mas, por outro lado, com o passar do tempo, a estabilidade acabou ganhando críticas. Tais críticas afirmam que “ela tem promovido um servidor que recebe todas as vantagens enquanto não executa ou executa mal suas funções”, afirmou Fabiana de Menezes Soares. (1997, p.87). Nessa mesma direção, o atual ministro da Saúde, José Gomes Temporão, também alega que “a segurança da estabilidade, associada com a burocracia da Administração Pública, torna ineficientes o atendimento e o funcionamento de muitos hospitais do Sistema Único de Saúde.”¹⁸ E ainda conclui: “Em serviços como educação, a saúde e assistência social, eu não vejo como se possa justificar a estabilidade.”

Diante de tais críticas, a Reforma Administrativa ocorrida no governo de Fernando Henrique Cardoso, visando garantir mais transparência, eficiência e rigor no cumprimento das funções públicas, incorporou, por Emenda Constitucional, o princípio da eficiência ao rol dos princípios que regem a Administração Pública. Tal decisão, sobretudo, retirou o caráter absoluto da estabilidade, até então vigente, ao inserir aos critérios para a estabilidade a possibilidade de perdê-la, em virtude de sentença judicial transitada em julgado; mediante processo administrativo ou mediante procedimento de avaliação periódica de desempenho. (art.41, § 1º, I,II e III/CF).

Assim, o princípio da eficiência¹⁹, criado através da EC nº.19/98, conferiu à estabilidade uma flexibilidade na medida em que o servidor estável pode até mesmo ser demitido caso não esteja cumprindo com responsabilidade sua função. Para isso, ela estabeleceu normas que têm por fim promover maior controle de resultados

¹⁸ Entrevista concedida a Revista Isto é em 27 de jun. de 2007.

¹⁹ A intenção da inserção do princípio da eficiência na Administração através da reforma de 2002, segundo alguns críticos, estaria mais ligada a uma intenção economicista.

dos serviços prestados pelo servidor, bem como, as punições decorrentes da falta de adequação.

Dentre tais medidas de controle à eficiência, a mudança promovida pela citada Emenda trouxe novas exigências aos servidores públicos. Primeiro, para os concursados, houve a dilatação do tempo do estágio probatório, passando-o de dois para três anos de efetivo exercício. E, por conseguinte, instituiu a Avaliação Especial de Desempenho (art.41, §4º), que tem por finalidade avaliar o funcionário efetivo durante todo o período do estágio probatório, aplicando-a a cada ano do estágio. Dessa forma, não basta ter ocorrido o lapso temporal, mas faz-se necessário à estabilidade que o servidor tenha sido avaliado, por comissão para tal fim, favoravelmente.

Para os já estáveis, a nova redação impõe uma Avaliação de Desempenho Individual periodicamente. Ou seja, mesmo estável, o servidor poderá perder seu cargo, caso ocorram três avaliações desfavoráveis, além dos casos previstos na Constituição.

Por fim, visando manter a continuidade e promover a qualidade dos serviços públicos, a Administração Pública tem buscado efetivar a eficiência e a transparência, através da inserção de novos mecanismos legais. Decorre disso a necessidade de modificações em textos legais dos entes federativos, a fim de adequá-los às novas exigências da Administração Pública.

Tais intenções evidenciam a incorporação de aspectos novos a fim de superar o modelo da administração burocrática, que teve como seu principal analista Max Weber²⁰, e avançando na direção do que se postula no art. 37 da Constituição Federal do Brasil de 1988.

²⁰ Weber, ao analisar a teoria da dominação, identificou três tipos: a dominação tradicional, a legal e a carismática. Para Weber, afirma Pierre, a distinção dos tipos de legitimidade da dominação está na justificativa que o dominado apresenta para o seu ato de legitimação e não nas formas de execução do poder por parte do dominador. (WEBER, 1995, p.134). Assim, o tipo tradicional é aquele que em virtude da crença na santidade das ordenações e dos poderes senhoriais de há muito existentes. Seu tipo mais puro é a dominação patriarcal. O tipo legal caracteriza-se em virtude do estatuto. Seu tipo mais puro é a dominação burocrática. Sua idéia básica é qualquer direito pode ser criado e modificado mediante um estatuto sancionado corretamente quanto à forma. E, por último, o tipo carismático, onde a fé extracotidiana na santidade, exemplaridade ou heroísmo de uma pessoa, e nas ordenações que esta pode criar. Foi, portanto, a partir desse estudo que Weber analisou o processo do aparecimento da Administração Pública Burocrática, onde destacou a superioridade da autoridade racional-legal sobre o antigo modelo patrimonialista (este significava a incapacidade ou a relutância de o príncipe distinguir entre o patrimônio público e seus bens privados).

A Administração Pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, e do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência [...] (BRASIL, 2006, p.41)

Para Weber (1995), naquele momento histórico o modelo burocrático era o tipo ideal de organização da Administração Pública, pois, desde o ingresso até a promoção aos cargos mais altos da escala hierárquica, realizava-se com base no “saber profissional especializado”, superando, assim, o tipo de administração patrimonialista. Nesse sentido, o modelo burocrático caracterizou-se pela formalização, pela divisão do trabalho, pelo princípio da hierarquia, pela impessoalidade, competência técnica (meritocracia) e profissionalização do funcionário (esta última é uma resposta ao “*Spoil System*”: sistema em que quem tomava o poder ocupava os cargos).

Nesse modelo, identificou Weber, “o funcionário é aquele de formação profissional específica, cujas condições de serviço se baseiam no contrato, com um pagamento fixo, graduado conforme a hierarquia do cargo...”²¹ (WEBER, 1995, p. 350). A avaliação e a seleção dos servidores públicos são feitas em função da competência técnica. Daí a exigência de exames, concursos e diplomas como instrumentos de base à admissão e promoção.

Por visar o controle hierárquico e formalista sobre os procedimentos administrativos do Estado, toda ênfase recaía no processo, nos procedimentos.

Embora o modelo burocrático, para Weber (1995) tenha sido um tipo ideal de organização dentro de uma sociedade capitalista e democrática, mais tarde, com o advento do capitalismo moderno, esse tipo ideal “provou ser lento, caro e ineficiente”, como nos assevera Pereira.²²

Isso não significa, entretanto, que o novo modelo administrativo gerencial, implementado com a Reforma Administrativa, negue todos os princípios da administração burocrática. Mas, como afirma Costa²³:

²¹ WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**. 1995.

²² PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Gestão do Setor Público**: estratégia e estrutura para um novo Estado, 1998, p. 25.

²³ COSTA, Lucia Cortes. **O Estado Brasileiro em discussão**: análise do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - Governo FHC, 1996.

Pelo contrário, a Administração Pública gerencial está apoiada na anterior, da qual conserva, embora flexibilizando, alguns dos seus princípios fundamentais, como a admissão segundo rígidos critérios de mérito, a existência de um sistema estruturado e universal de remuneração, as carreiras, a avaliação constante de desempenho, o treinamento sistemático. A diferença fundamental está na forma de controle, que deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados, e não na rigorosa profissionalização da Administração Pública, que continua um princípio fundamental. (COSTA, 1996, p. 196).

Portanto, quando foi deflagrada a Reforma Administrativa, em 1995, pretendeu-se que o modelo e as heranças do modelo patrimonialista fossem substituídos pelo modelo administrativo gerencial, que se impôs ante as novas demandas da sociedade globalizada. Nesse modelo, a ênfase não mais recai nos processos, mas sim nos resultados. Nessa perspectiva, a nova visão administrativa do Estado procurou responder às exigências de um cidadão mais consciente de seus direitos. Assim, a Reforma Administrativa vem propor um serviço público mais eficiente ao inserir no seu bojo, dentre outros, a busca por qualidade dos seus serviços, quando, por exemplo, propõe a flexibilização da estabilidade dos servidores públicos.

3.1 Servidores Públicos

Para que a ação do Estado na prestação de seus serviços aconteça de modo concreto, ele necessitará contar com um conjunto considerável de pessoas físicas. Estas, então, deverão agir em nome do Estado, praticando atos correspondentes aos desígnios mais amplos do Estado. Para denominar esses que passarão a vincular-se ao Estado, mediante um regime jurídico público para cumprir ou fazer cumprir os serviços públicos, a Constituição de 1988 passou a denominá-los de servidores públicos.

Conceituar servidores públicos não é um exercício fácil. Ao examinar alguns autores sobre o tema nota-se a ausência de unanimidade de posições a esse respeito, chegando inclusive, alguns, a dizerem que não é possível formular um conceito universal da expressão servidor público²⁴. Aqui basta-nos, tão somente,

²⁴ De modo geral, servidor é quem serve a outrem, ou seja, alguém que está a serviço de outrem. Um servidor público exerce uma atividade pública no âmbito dos deveres do Estado com relação à vida

uma simples incursão descritiva a fim de os diferenciarmos entre outras designações, para que nossos leitores sejam esclarecidos a que categoria se trata esta pesquisa.

As alterações, no texto constitucional original, que tratam sobre a Administração Pública foram promovidas pela Emenda Constitucional de nº 19. Ela inovou, no sentido de dedicar uma seção específica para tratar sobre os servidores públicos. (Cap. VII, Seção II) Nota-se aqui também que tal mudança optou por denominá-los Servidores Públicos e não mais Funcionários Públicos como a Constituição anterior.

Partindo da classificação de Celso Antonio Bandeira de Mello (1975a, p. 6), pode-se dizer que, a partir da referida Emenda, são quatro as espécies de agentes públicos: 1. agentes políticos; 2. servidores públicos; 3. militares; e 4. particulares em colaboração com o Poder Público. Assim, o que se compreende é que os servidores públicos, como as demais categorias, são espécies dos agentes públicos administrativos.

Os servidores públicos, no sentido estrito, ou servidores públicos civis ou ainda estatutários:

são os titulares de cargo público efetivo e em comissão, com regime jurídico estatutário geral ou peculiar e integrantes da Administração direta, das autarquias e das fundações públicas com personalidade de Direito Público (MEIRELLES, 1990, p.393).

Portanto, servidores públicos são a categoria a que iremos nos referir neste trabalho. Pois são estes que, para serem investidos em cargo da Administração Pública, deverão cumprir as exigências (concurso, estágio probatório e avaliação de desempenho) constitucionais e poderão adquirir estabilidade.

3.2 Estabilidade e Efetividade

Parece ser senso comum entre muitos servidores públicos referir-se à estabilidade como sendo a própria efetividade ou vice-versa. Sendo assim,

cidadã. Nesse sentido, o servidor público, no exercício de suas funções, é quem colocou à frente de si a interesse coletivo.

necessário se faz explicitar, com ajuda dos doutrinadores, a distinção entre essas duas situações.

Embora haja uma certa querela doutrinária a respeito desses temas, a Emenda Constitucional nº19, cujo texto deu nova redação ao art. 41 da Constituição da República, coloca como condição à estabilidade a efetividade. Extrai-se, portanto, desse fragmento legal, que efetividade não pode ser entendida como estabilidade. Visto que uma é pressuposto da outra, não podem, assim, serem entendidas como sinônimos.

Importante explicar do que se trata, portanto, a querela. A discordância entre alguns doutrinadores está em alguns compreenderem que a efetividade é pressuposto à estabilidade, e para outros, não. Para Hely Lopes Meirelles a efetividade constitui pressuposto da estabilidade, conforme aduz o eminente jurista:

Não há de se confundir efetividade com estabilidade, porque aquela é uma característica da nomeação e esta é um atributo pessoal do ocupante do cargo, adquirido após a satisfação de certas condições de seu exercício. A efetividade é um pressuposto necessário da estabilidade. Sem efetividade não pode ser adquirida a estabilidade. (MEIRELLES, 2004, p.423).

Já Erasto Villa-Verde Filho (1997) defende que a estabilidade é característica de nomeação, quando menciona que “a estabilidade, diferentemente, é o direito que adquire o servidor nomeado por concurso após dois (hoje três) anos de efetivo exercício.” Ainda, este autor justifica sua oposição a Meirelles fundamentando-se no que determina o art. 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADTC), que assegurou aos servidores públicos com cinco anos de exercício na data da promulgação da Constituição estabilidade, sem lhes assegurar efetividade, a qual só seria adquirida após o concurso público. Deste entendimento, Villa-Verde conclui que efetividade não é necessariamente pressuposto da estabilidade.

Compreendido, portanto, o cerne dessa discordância, preferimos adotar a posição de Meirelles, por entendermos que a redação dada na atual Constituição é clara em determinar que só serão estáveis os servidores públicos civis, ou seja, os que preencherem todos os requisitos apresentados no texto do caput do art. 41: “São estáveis após 3 (três) anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público.” Portanto, entendemos que o que o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) fez foi resolver uma situação específica, dando a ela um caráter de excepcionalidade.

Explicitadas as razões de tal discordância entre os juristas, faz-se indispensável analisar cada um dos requisitos particulares da estabilidade e da efetividade. Assim, primeiramente, necessitamos conceituar a estabilidade e a efetividade. Vale mencionar que a esse respeito não temos significativas discrepâncias na doutrina nem na jurisprudência.

Sobre estabilidade afirma-se que esta é a:

garantia constitucional que tem o servidor público concursado, ocupante de cargo efetivo e aprovado no estágio probatório, de não ser demitido salvo em virtude de sentença judicial irrecurável ou processo administrativo em que lhe seja assegurada ampla defesa (VILLA-VERDE FILHO, 1997, p.186).

Embora o texto constitucional disponha dessa determinação, o mesmo documento permite uma exceção no caput do art. 169, caso as despesas com pessoal ativo e inativo da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios não excedam os limites estabelecidos em lei complementar. Portanto o § 4º do mesmo artigo dispõe:

Se as medidas adotadas com base no parágrafo anterior não forem suficientes para assegurar o cumprimento da determinação da lei complementar referida neste artigo, o servidor estável poderá perder o cargo, desde que ato normativo motivado de cada um dos Poderes especifique a atividade funcional, o órgão ou unidade administrativa objeto de redução de pessoal. (BRASIL, 2006, p.129)

Segundo o jurista Alexandre de Moraes (2005, p. 991), “a estabilidade é a “permanência no serviço público enquanto bem servir.” Tal permanência dependerá, como mencionado anteriormente, de aprovação na avaliação de desempenho do servidor, que passou a ser um requisito cujo objetivo é o de aferir a qualidade do desempenho do servidor e de outras situações previstas em lei. É o que podemos compreender com o texto do novo inciso do art. 41:

§ 1º O servidor público estável só perderá o cargo:
I- em virtude de sentença judicial transitada em julgado;
II- mediante processo administrativo em que lhe seja assegurada ampla defesa;
III- mediante procedimento de avaliação periódica de desempenho, na forma de lei complementar, assegurada ampla defesa.

Como se vê, não há de se confundir a estabilidade com a efetividade, pois enquanto a efetividade é uma característica da nomeação para provimento do cargo, bem como um pressuposto necessário à estabilidade, esta, por sua vez, é um atributo pessoal do servidor, que se adquire com o passar do tempo e após cumpridos os requisitos fixados em lei. A estabilidade é a aderência na função pública, e não no cargo²⁵, ou seja, o servidor estável pode ser removido ou transferido pela Administração. O estável não é inamovível. Caso, venha ser extinto o cargo, esse será posto em disponibilidade, remunerado proporcional ao tempo de serviço. Diferentemente da efetividade que é um status adquirido com o ato da nomeação e a respectiva aceitação.

3.3 Requisitos constitucionais para a Estabilidade Profissional

A investidura em um cargo na função pública pode ser feita por qualquer cidadão brasileiro, inclusive os estrangeiros naturalizados, desde que preencha os requisitos estabelecidos em lei. É o que nos diz a Constituição em seu art. 37, inciso I.

Embora muitos aspirem a um emprego público visando à estabilidade, somente uma espécie de servidores será contemplada com este instituto. Como já visto, no sentido *stricto sensu*, somente os servidores públicos civis terão essa seguridade. Embora essa distinção seja tema de discordância entre os doutrinadores, a maioria entende, como defende Diógenes Gasparini, que

A nomeação mediante concurso, para esse fim, é exigência prevista nesse dispositivo, encartado entre outros que cuidam dos servidores públicos civis, isto é, os que se vinculam à Administração Pública direta, autárquica e fundacional pública. Desse modo, resta indubitável que, mesmo tendo logrado aprovação e classificação em concurso público, os demais servidores públicos, como são, por exemplo, os ligados a entidades governamentais (sociedade de economia mista, fundação privada e empresa pública), não adquirem estabilidade. (GASPARINI *apud* VILLAVERDE, 1993, p.194)

²⁵ Salvo o que ficou disposto no art.169, §4º da CF.

Portanto, o que tem prevalecido é a interpretação de que apenas o servidor público civil (servidores da administração direta, das autarquias e das fundações de direito público que mantêm com o serviço público vínculo de natureza estatutária) pode ser contemplado pelo instituto da estabilidade. Logo, os requisitos legais para se adquirir a estabilidade só se apresentarão como exigência aos servidores públicos civis.

Portanto, basta uma simples leitura do texto constitucional, que exsurtem os requisitos para a estabilidade dos servidores públicos²⁶: aprovação em concurso público, estágio probatório de 3 (três) anos e avaliação de desempenho, os quais passamos a analisar a seguir.

3.3.1 O concurso público

A Constituição Republicana de 1934 determinava o concurso público em caráter específico para situações especiais. O concurso não tinha um caráter geral, antes era uma exceção. A lei determinava quais cargos deveriam observar as exigências de concurso público. É o que se pode concluir do *caput* do art. 170 e seu parágrafo 2º:

O Poder Legislativo votará o estatuto dos Funcionarios Públicos, obedecendo às seguintes normas, desde já em vigor: omissis.
§2º -a primeira investidura em postos de carreira das repartições administrativas, e nos demais que a lei determinar, effectuar-se-á depois de exame de sanidade e concurso de provas ou títulos. (BRASIL, 1934)

²⁶ Após a EC n.19 os Militares deixaram de ser classificados como servidores públicos e tornaram-se uma categoria regida por estatuto próprio. Classificados com categoria especial de servidores da Pátria, os Militares têm suas normas de ingresso e demissão esculpadas no Estatuto dos Militares (Lei nº 6.880/80), o qual prevê que as demissões se efetivarão por duas formas: a pedido e por ex officio. Neste último caso, se dará quando “o oficial da ativa passar a exercer cargo ou emprego público permanente, estranho à sua carreira, será imediatamente demitido ex officio e transferido para a reserva não-remunerada, onde ingressará com o posto que possuía na ativa e com as obrigações estabelecidas na legislação do serviço militar obedecidos os preceitos do art. 116 no que se refere às indenizações.” (Redação da Lei nº 9.297/96, caput do art. 117). Ainda poderá ser demitido ex officio, se o oficial houver perdido o posto e a patente. Estes casos só ocorrem quando o oficial for “declarado indigno do oficialato, ou com ele incompatível, por decisão do Superior Tribunal Militar, em tempo de paz, ou de Tribunal Especial, em tempo de guerra, em decorrência de julgamento a que for submetido.”(art. 118)

Os funcionários públicos que ingressavam no funcionalismo público sem concurso e sem a devida qualificação mantinham as peculiaridades do estado patrimonialista que marcou o período colonizador e imperial brasileiro. As sucessivas Constituições de 1937 e 1946 repetiram a fórmula da Carta de 1934. Foi só na Carta de 1967 que surgiu a exigência do concurso público para o acesso a todos os cargos e empregos públicos.

Art. 95. Os cargos públicos são acessíveis a todos os brasileiros, preenchidos os requisitos que a lei estabelecer.
 § 1º A nomeação para cargo público exige aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos. (BRASIL, 1967) .

A EC nº de 1969²⁷ retornava em seu art. 97 a questão aos moldes anteriores.

Art. 97. Os cargos públicos serão acessíveis a todos os brasileiros que preencham todos os requisitos estabelecidos em lei.
 § 1º A primeira investidura em cargo público dependerá de aprovação prévia, em concurso público de provas ou de provas e títulos, salvo os casos indicados em lei. (BRASIL, 1969)

O concurso público na Constituição Republicana de 1988 realizava os anseios de uma sociedade democrática e de livre oportunidade para todos, pelo sistema de mérito que selecionaria os mais aptos, sem distinção de cor, raça, sexo, religião e região. O Estado verificará a capacidade intelectual, física e psíquica dos interessados em ocupar funções públicas. O seu art. 37, inciso II, que trata sobre a exigência para investidura em cargos públicos, declara que:

Art. 37, II - A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração. (BRASIL, 2006, p.41)

Meirelles (2004, p. 413), ao tratar dessa matéria, afirma ser o concurso um:

meio técnico posto à disposição da Administração Pública para obter-se moralidade, eficiência e aperfeiçoamento do serviço público e, ao mesmo tempo, propiciar igual oportunidade a todos os interessados que atendam aos requisitos da lei, fixados de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego.

²⁷ Para a maioria dos doutrinadores, a EC nº1/69, que alterou quase que completamente todo o texto da Constituição de 1967, é tida como uma nova Constituição outorgado pela Junta Militar.

Assim, através da exigência de comprovação de qualificação dos candidatos pelo concurso, a Administração Pública pretende afastar qualquer possibilidade de favorecimento, de protecionismo e de abusos do poder político em distribuir cargos e empregos públicos. Tal exigência visa a cumprir os princípios da moralidade e da eficiência, os quais somam-se ao rol dos demais que regem a Administração Pública. Esta, entretanto, “é livre para estabelecer as bases do concurso e os critérios de julgamento, desde que o faça com igualdade para todos os candidatos”, nos lembra Meirelles (2004, p.415). Assim, o concurso afasta a possibilidade da Administração excluir ou reprovar com base em critérios subjetivos e contrários à transparência.

Quanto ao prazo de validade do concurso, o inciso III do art. 37 determina que “[...] será de até dois anos, prorrogável uma vez por igual período”.

O Supremo Tribunal Federal (STF), na edição da súmula de nº 685, declarou ser inconstitucional a investidura em cargo ou função pública sem prévia aprovação em concurso público de provas ou provas e títulos. No mesmo texto, ressalva a possibilidade, prevista em lei, da contratação para cargos de confiança, cargos comissionados ou nos casos de contratação temporária de excepcional interesse público, os quais estão previstos em lei. Decorre desse entendimento que, ressalvadas em lei as exceções, a Administração Pública tem, no concurso, a regra legal para admissão de novos servidores públicos, visto ser essa uma imposição constitucional que visa atender ao princípio da impessoalidade. Assim, os que desejam ingressar no serviço público deverão estar aptos a comprovar, através das provas e títulos, sua capacidade profissional no cargo pretendido.

Diante disso, constitui em flagrante de inconstitucionalidade o afastamento por transferência do servidor para outro cargo diverso daquele para o qual foi originalmente admitido, via concurso, conforme entendimento do renomado jurista Alexandre de Moraes (2006, p. 327), que afirma que essa situação configura-se com “óbvia ofensa ao princípio isonômico”.

3.3.2 O estágio probatório

Embora esse requisito já se constituísse como exigência de Constituições

anteriores, a EC nº 19/98 deu nova redação ao art. 41, modificando o prazo para 3 (três) anos, e não mais 2 (dois) anos, para que a Administração Pública possa avaliar o desempenho do servidor, verificando se ele está desempenhando bem sua função, e, por consequência, continuar ou não em sua função.

Durante o período de estágio probatório serão avaliadas a aptidão e a capacidade do servidor para o exercício da função, observados os seguintes fatores: a) assiduidade; b) disciplina; c) capacidade de iniciativa; d) produtividade; e) responsabilidade.

Quatro meses antes de findo o período do estágio probatório, a avaliação do desempenho será submetida à homologação da autoridade competente. O servidor não aprovado no estágio probatório será exonerado ou, se estável, reconduzido ao cargo anteriormente ocupado.

Esse prazo, denominado de estágio probatório, é, portanto, o período em que a Administração Pública tem para apurar se o servidor apresenta condições para o exercício do cargo.

3.3.2.1 A avaliação especial de desempenho: um teste para os efetivos em estágio probatório

Um Estado eficiente é hoje um dos grandes temas de discussão no seio dos governos e um desejo de qualquer sociedade. Desse modo, a reforma administrativa ocorrida no governo anterior, justificou-se principalmente porque procurou instituir caráter mais transparente, eficaz e democrático aos serviços públicos. O princípio da eficiência somou-se ao rol dos demais (legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade - art. 37/CF) a fim de dar maior controle ao exercício da função pública. Decorre daí que a inserção desse novo princípio (eficiência) exigiu novas medidas para aferir a qualidade de tais serviços. Tais medidas refletiram diretamente na estabilidade do servidor, conferindo a esta um caráter mais flexível.

Como dito anteriormente, a nova redação dada ao art. 41 da CF, pela Emenda Constitucional 19, exigiu novas condições para que o servidor público adquirisse a estabilidade. Uma dessas novidades encontra-se no § 4º do referido artigo no qual estabelece que “Como condição para aquisição da estabilidade, é

obrigatória a avaliação especial de desempenho por comissão instituída para essa finalidade.” (BRASIL, 2006, p.51)

A avaliação especial de desempenho, tema já explicitado na introdução deste capítulo, far-se-á conjugando fatores de desempenho técnico e disciplinar, observando os aspectos relativos à idoneidade moral, aptidão, disciplina, assiduidade, dedicação ao serviço, eficiência etc. Assim, após todo o período probatório, no qual é avaliado por seus superiores ou pares, o servidor efetivo, se aprovado, adquire a estabilidade.

No âmbito do estado de Minas Gerais, foi implantada, com a lei complementar nº 71 /2003, a Avaliação Especial de Desempenho (AED), nos termos do Decreto 43.764 de 16 de março de 2004, da Resolução SEPLAG nº16, de 22 de abril de 2004, e da Resolução SEPLAG/SEE nº5.690, de 29 de dezembro de 2004, ratificada em 28 de janeiro de 2005.

Para efetivar o que está posto em lei, a Secretaria de Estado de Educação elaborou um manual, no qual explicita como, quando e de que forma deverá ser feito o processo da Avaliação Especial de Desempenho.

Ao fim de todo o processo avaliatório, o servidor mineiro avaliado receberá uma notificação com o “Parecer Conclusivo” (ANEXO A) de seu processo. No caso da AED, estará “apto” a continuar no cargo para o qual foi nomeado aquele que:

obtiver o mínimo de sessenta²⁸ (60) pontos de aproveitamento no somatório dos pontos obtidos em todas as etapas e o mínimo de trinta (30) por cento de aproveitamento no somatório dos pontos obtidos no mesmo critério em todas as etapas de avaliação.(MANUAL DA AED, 2004, p. 15).

De modo contrário, será considerado “inapto” ou “infreqüente” e caberá exoneração. Embora essa possa ser uma das conclusões da Comissão de Avaliação, a ela caberá recurso, em última instância, ao titular da SEE.

Dito isso, torna-se, portanto, interessante mencionar aqui os principais objetivos que devem nortear ou conduzir tal avaliação, a fim de que possamos ter uma primeira noção do que será exigido do desempenho do professor, que, ao fim, adquirirá a estabilidade. Assim, destacamos:

²⁸ Atualmente, o conceito insatisfatório é "atribuído" ao servidor que obteve uma pontuação inferior a 70,00 pts.

- 1.contribuir para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública do Poder Executivo Estadual, para a melhoria da prestação do serviço público e, em especial, da qualidade da educação escolar;
- 2.afetir aptidão do servidor para o efetivo desempenho de suas funções;
- 3.identificar necessidades de capacitação do servidor;
- 4.fornecer subsídios à gestão da política de recursos humanos;
- 5.aprimorar o desempenho do servidor e do Sistema Estadual de Educação;
- 6.possibilitar o estreitamento das relações interpessoais e a cooperação dos servidores entre si e com suas chefias;
- 7.promover a adequação funcional do servidor. (MANUAL DA AED, 2004, p. 3)

Como forma de possibilitar o entendimento de como tais objetivos podem ser alcançados, anexamos a este trabalho o roteiro dos critérios (ANEXO B), criados pela SEE, que a Comissão de Avaliação terá como fio condutor para sua análise e posterior conclusão.

Esses objetivos apontam na direção de demandas que a realidade educacional tem enfrentado em seu cotidiano, tais como: melhorias nas políticas públicas, identificação de profissionais que não se adaptaram na função educacional, demandas de capacitação do servidor para melhorar sua atuação profissional, melhorias nas relações interpessoais, a fim de promover um trabalho mais produtivo.

Nota-se através de tais objetivos a preocupação em efetivar um trabalho educacional que redunde em qualidade de serviços educacionais na escola pública, o que colabora na efetivação do princípio da eficiência.

Resta-nos torcer para que o processo da avaliação seja capaz de cumprir os seus propósitos e redunde, assim, em benefícios concretos, efetivos no processo de ensino e aprendizagem.

3.3.3 Avaliação de Desempenho Individual - uma exigência à eficiência em Minas Gerais.

Diferentemente da proposta da Avaliação Especial de Desempenho (AED), a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) objetiva acompanhar o desempenho do profissional já estável, conforme meta prevista na Reforma Administrativa Pública, através da Emenda Constitucional n. 45: "A flexibilização da

estabilidade dos servidores estatutários, permitindo-se a demissão, além de por falta grave, também por insuficiência de desempenho e por excesso de quadros”.

O **estado de Minas Gerais**, para efetivar tal Avaliação, implantou por meio da Lei Complementar nº71, de 30 de julho de 2003, regulamentada pelo Decreto nº 43.672/03, Resolução SEPLAG n. 15 de março de 2004 “a obrigatoriedade da Avaliação de Desempenho Individual - ADI - para o servidor estável, ocupante de cargo de provimento efetivo [...]”. (MANUAL DA ADI, 2004, p. 3)

Considerando a singularidade e complexidade da área educacional, a Secretaria de Estado de Educação optou, mediante prerrogativas legais e em conjunto com a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG), instituir normas específicas destinadas a ADI para os servidores em exercício na Unidade Central e Regionais da SEE/MG e nas escolas estaduais. Para isso foi elaborado um manual explicativo, no qual estão elencados os objetivos e os critérios do processo avaliativo, bem como o período em que a avaliação deverá ocorrer.

Buscamos no próprio manual da ADI, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação, os objetivos que a Avaliação visa alcançar:

- valorizar e reconhecer o desempenho eficiente do servidor;
- aferir o desempenho do servidor no exercício do cargo ocupado ou da função exercida;
- identificar necessidades de capacitação do servidor;
- fornecer subsídios à gestão da política de recursos humanos;
- aprimorar o desempenho do servidor e do Sistema Estadual de Educação;
- possibilitar o estreitamento das relações interpessoais e a cooperação dos servidores entre si e com suas chefias;
- promover a adequação funcional do servidor;
- contribuir para o crescimento profissional do servidor e para o desenvolvimento de novas habilidades; e
- contribuir para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública do poder Executivo Estadual, a melhoria da prestação do serviço público e, em especial, da qualidade da educação escolar.(MANUAL DA ADI, 2004, p. 4-5)

Como podemos notar, a avaliação de desempenho é um mecanismo que busca conhecer e medir o desempenho dos indivíduos, estabelecendo uma comparação entre o desempenho esperado e o apresentado por esses indivíduos. A avaliação serve também como mecanismo de identificação das deficiências e aptidões dos servidores, o que permite desenvolver programas de capacitação e treinamento que possam diminuir ou até mesmo suprir tais deficiências.

Diante de tais objetivos, a Avaliação de Desempenho Individual revela-se como uma bússola que poderá indicar direções na busca da melhoria da qualidade

dos serviços, no aumento da competência e na recuperação da imagem, não somente do próprio servidor, mas também da instituição da qual faz parte.

Caberá a uma comissão legalmente constituída avaliar o desempenho do servidor estável, observando todos os critérios preestabelecidos no formulário de avaliação (ANEXO B)²⁹. A Comissão de Avaliação é responsável por atuar em momentos específicos, ao final da etapa ou período avaliatório. É essencial que seus membros atuem de maneira objetiva durante a execução dos trabalhos, tendo como parâmetro os elementos constantes do processo de Avaliação de Desempenho e que procurem garantir a imparcialidade, transparência e credibilidade do processo.

A Comissão é constituída de três a cinco membros, dentre estes, obrigatoriamente, a chefia imediata do servidor avaliado; um membro indicado pela chefia imediata, no caso das unidades central e regional e, no caso de escola estadual, pelo Colegiado Escolar; e um membro eleito pelos servidores. Cada membro titular deverá ter um suplente para substituí-lo em sua ausência.

Os resultados advindos da Avaliação de Desempenho Individual, além de objetivar promover a qualidade no desempenho do servidor, também servirá para gratificar monetariamente o servidor, com o chamado “Adicional de Desempenho Especial (ADE), cujo objetivo é ”incentivar e valorizar o desempenho, a formação e o aperfeiçoamento do servidor e sua contribuição para o alcance das metas institucionais do órgão ou entidade onde estiver em exercício”³⁰.

A proposta metodológica³¹ que conduzirá os procedimentos da comissão determina que a avaliação seja medida por meio de:

- 11 critérios definidos em Lei.
- cada critério possui itens de descrição e descritores.
- cada membro da Comissão Avaliadora atribui uma nota de 1 a 4 para cada descritor.
- Faz-se a média dos pontos atribuídos pelos membros da Comissão em cada descritor. A média é a nota do descritor.
- Somam-se os pontos de todos os descritores, multiplica-se pelo “Peso” e obtém-se a pontuação do critério.

²⁹ O formulário de Critérios da Comissão de Avaliação, que trata o ANEXO B, é o mesmo utilizado tanto na Avaliação Especial de Desempenho (AED) como na Avaliação de Desempenho Individual (ADI).

³⁰ Manual da Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos Servidores da Secretaria de Estado de Educação. p. 18.

³¹ Manual de ADI, p.37.

- Ao final, somam-se as pontuações obtidas em todos os critérios e faz-se a correspondência desta porcentagem com os conceitos estabelecidos em Lei: ou sejam:

- Excelente - igual ou superior a 90 pontos.
- Bom - igual ou superior a 70 pontos e inferior a 90 pontos.
- Regular - igual ou superior a 50 pontos e inferior a 70 pontos.
- Insatisfatório - inferior a 50 pontos. (MANUAL DA ADI, 2004, p. 37)

Importante ressaltar que os resultados tanto da Avaliação Especial de Desempenho quanto da Avaliação de Desempenho Individual são aferidos mediante a conjugação também do fator - condição de trabalho, que o avaliado, no caso, o professor, deverá explicitar através de um questionário (ANEXO C) preenchido durante o período avaliatório. Dessa forma, as informações dadas pelo professor, sobre suas condições de trabalho, deverão ser levadas em consideração pela Comissão que o avaliará.

Das duas avaliações aqui tratadas, a Avaliação de Desempenho Individual, porém, se reveste de singular importância nesta pesquisa. Pois esta, como já dissemos, dará tratamento específico no que tange ao desempenho do servidor estável, *in casu*, o professor da rede estadual, conforme determina a Meta 27 da Lei federal. 10.172/01- Plano Nacional da Educação, no capítulo IV (Magistério da Educação Básica):

Promover, em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores com base nas diretrizes de que trata a meta número 8, como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000).

E ainda, conforme a Resolução n.3/97 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, determina que a Avaliação Desempenho Individual também sirva como forma de incentivos financeiros:

VI- constituirão incentivos de progressão por qualificação de trabalho docente:

- b) o desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema;
- e) avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 1997)

Assim, mais adiante iremos abordar no item 5.3, como, no caso das escolas palcos dessa pesquisa, acontece o processo de avaliação de desempenho individual dos professores envolvidos nesta pesquisa.

3.4. A efetividade e a estabilidade: o caso mineiro

A partir de 1990 o governo do Estado instituiu através da Lei nº 10.254/90 o Regime Jurídico Único do Servidor Público Civil do Estado de Minas Gerais, que além de outras providências, transformou compulsoriamente os servidores detentores de emprego público em servidores efetivos, sem concurso público, como dispõe os art. 4º e 7º desta lei.

Art. 4º - O atual servidor da administração direta, de autarquia ou fundação pública, inclusive aquele admitido mediante convênio com entidade da administração indireta, ocupante de emprego regido pelo Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, terá seu emprego transformado em função pública, automaticamente, no dia primeiro do mês subsequente ao de publicação desta lei. (...)

Art. 7º - O servidor cujo emprego ou outro vínculo tenha sido transformado em função pública, na forma do art. 4º, será efetivado em cargo público correspondente à função de que seja titular, observadas as condições previstas nos §§ 1º e 2º do art. 6º desta Lei, desde que:

I - (...).

II - se não estável, seja classificado em concurso público que se realizar para provimento de cargo correspondente à função de que seja titular.

§ 1º - na hipótese do inciso II deste artigo, exigir-se-á do servidor de autarquia e fundação pública apenas aprovação em concurso público que se realizar para provimento de cargo correspondente à função que seja titular.

Como se observa, no ato da publicação da referida lei, o servidor ocupante de **emprego** público, ou seja, contratado mediante a regras da Consolidação das Leis Trabalhistas, teve seu emprego automaticamente transformado em **cargo** público, o que o torna, portanto, um servidor público civil efetivo regido a partir de então, pelo Estatuto dos Funcionários Públicos.

Posteriormente a Emenda Constitucional à Constituição do Estado nº49/2001 acrescentou, entre outros, o seguinte dispositivo ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias:

Art. 106 - Passam a integrar o quadro efetivo de pessoal da administração pública estadual, em cargo correspondente à função pública de que sejam detentores, os seguintes servidores admitidos por prazo indeterminado:

I - o detentor de função pública admitido até a data da promulgação da Constituição da República de 1988;

II - o detentor de função pública admitido no período compreendido entre 5 de outubro de 1988 e 1º de agosto de 1990, data da instituição do regime jurídico único no Estado.

Ao inovar as diretrizes federais as leis mineiras promulgadas, foram objeto de exame tanto pela Promotoria de Defesa do Patrimônio Público do Ministério Público e do Tribunal de Contas de Minas Gerais, que entenderam que tal inovação se constituía em flagrante de inconstitucionalidade, visto que o legislador infraconstitucional não pode estar alheio aos comandos da Carta republicana de 1988, conforme já salientado nos requisitos constitucionais sobre efetividade e estabilidade, que o ingresso no serviço público, excetuando-se os cargos em comissão, deve ser precedido de concurso público de provas ou de provas e títulos, consoante estatui em seu art. 37, II a CF/88. Ou ainda, o caso previsto pelo art. 19 da ADCT que assegura a efetividade ao servidor com cinco anos contínuos de exercício no serviço público quando da promulgação da Carta Magna. O preceito do art. 19 do ADCT/CF/88 deferiu a estabilidade aos servidores que não foram admitidos no serviço público na forma do art. 37, II da Carta Federal, mas a efetividade somente se adquire mediante aprovação em concurso público.

Insistindo na direção das leis infraconstitucionais a Secretaria de Educação, através da Resolução da SEE n. 1026, de 28 de dezembro de 2007, declarou como efetivo, o designado conforme o inciso supracitado, ao dispor em seu art. 9º:

As turmas, aulas e funções serão atribuídas aos servidores, observada a seguinte ordem de prioridade entre os detentores de cargo efetivo:
 I – nomeado ou efetivado por norma legal anterior à LC nº 100, de 2007;
 II – **efetivado nos termos dos incisos I e II do art. 7º, da LC nº 100, de 2007;**
 III – **efetivado nos termos dos incisos IV e V do art. 7º, da LC nº 100 de 2007. (grifo nosso)**

Tais incisos apresentam como efetivos os casos indicados no art. 7º da Lei Complementar nº100/2007:

Art. 7º Em razão da natureza permanente da função para a qual foram admitidos, são titulares de cargo efetivo, nos termos do inciso I do art. 3º da Lei Complementar nº 64, de 2002, os servidores em exercício na data da publicação desta lei, nas seguintes situações:
 I - a que se refere o art. 4º da Lei nº 10.254, de 1990, e não alcançados pelos arts. 105 e 106 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado;
 II - estabilizados nos termos do art. 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição da República;
 III - a que se refere o caput do art. 107 da Lei nº 11.050, de 19 de janeiro de 1993;
 IV - de que trata a alínea "a" do § 1º do art. 10 da Lei nº 10.254, de 1990, admitidos até 16 de dezembro de 1998, desde a data do ingresso;
 V - de que trata a alínea "a" do § 1º do art. 10 da Lei nº 10.254, de 1990,

admitidos após 16 de dezembro de 1998 e até 31 de dezembro de 2006, desde a data do ingresso.

Neste sentido, a LC nº 100/2007 fez efetivar todos os servidores não-concursados no período de 1990 e 2006, e que na maioria eram quase todos da área da educação. Portanto, no caso mineiro, os professores contratados que foram efetivados pela LC nº100 passaram a usufruir de todos os direitos e garantias que os efetivados, via concurso, conquistaram.

4 QUEM SÃO AS ESCOLAS ESTADUAIS “1” E “2” E SUAS PROFESSORAS PESQUISADAS?

Como já esclarecemos na introdução deste trabalho, optamos pela rede estadual de ensino. Dessa forma, direcionamos esta pesquisa para essa rede de ensino, entendendo também que alguns indicadores têm apontando níveis insatisfatórios de qualidade nessa rede.

Durante todo o processo de estágio em que estivemos convivendo com a realidade educacional de uma escola estadual, algumas situações presenciadas naquele espaço escolar provocaram-me algumas inquietações e questionamentos. Em decorrência disso passamos a nos preocupar com a forma que o processo de ensino ocorria naquela instituição de ensino.

Como neste trabalho optamos pela técnica de estudo de caso, a primeira questão que se levantou foi: A partir de que critério devêramos escolher as escolas para esta pesquisa? Assim, após considerar essa questão com nosso orientador, decidimos estabelecer o critério de uma escola com maior e outra com menor índice de desempenho escolar, segundo os resultados da avaliação da Secretaria de Educação, na região Metropolitana “A” de Belo Horizonte. Tal critério justificou-se, pois pretendíamos analisar a questão central dessa pesquisa a partir de duas realidades educacionais com resultados opostos. Pois entendíamos que tal situação poderia nos trazer resultados diferentes.

Embora desejássemos identificar o peso da estabilidade inserida em escolas com resultados de desempenho diferentes, tivemos dificuldades em permanecer com o mencionado critério. Isso porque, nas unidades com tal perfil não havia números suficientes de professores estáveis no quadro de docentes. Fato esse justificado pela ausência de concurso público para provimento de cargo de professores há mais de dez (10) anos, na rede estadual. Assim, devido ao objetivo dessa investigação, que tem como sujeito principal o professor estável, passamos a procurar escolas, independentemente de seus resultados de desempenho, que contassem com um número mínimo de cinco professores estáveis em seu quadro de docentes. Dessa forma, ao visitar aleatoriamente algumas escolas na região Metropolitana A, encontramos duas escolas que atendiam à proposta da pesquisa. Portanto, passamos a descrevê-las nos itens seguintes.

4.1 Descrição da Escola “1”



Figura 1: Fachada da escola
Fonte: Foto de Marcilene de Andrade Vieira

A escola “1”, localizada na região Metropolitana A³² na cidade de Belo Horizonte, foi fundada em 1921. Sua estrutura física é constituída por um grande casarão do início do século XX. Este abriga 15 salas de aula, sala dos professores, biblioteca, sala de informática, refeitório, cantina, quadra e pequenos espaços descobertos para recreação. Sua propriedade está toda cerca com muros altos e gradil. Na portaria está instalado um porteiro eletrônico, o que confere maior segurança aos alunos e funcionários.

Essa escola é responsável pela oferta de ensino nos dois ciclos de alfabetização e atende cerca de 1.150 alunos nos dois segmentos do Ensino Fundamental, sendo que 570 estão no primeiro ciclo desse segmento (Introdutório, Fase I, Fase II e III), e os demais compõem o segundo ciclo.

³² Essa classificação é dada pela própria Secretaria de Estado de Educação. A região Metropolitana A é constituída pelos bairros do centro da capital de Belo Horizonte.

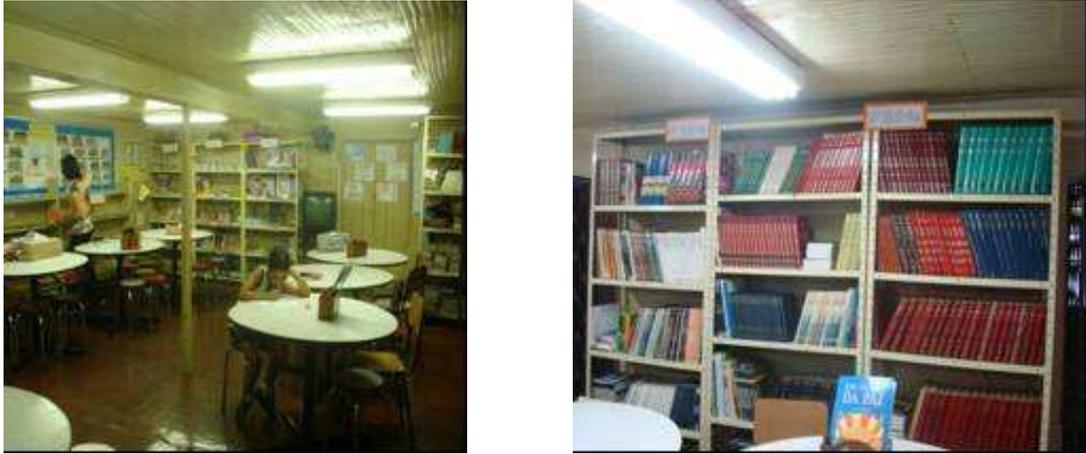


Figura 2: Biblioteca
Fonte: Foto de Marcilene de Andrade Vieira



Figura 3: Sala de Vídeo
Fonte: Foto de Marcilene de Andrade Vieira

A biblioteca está localizada na parte inferior do casarão principal, tem um modesto acervo de literatura infantil, algumas enciclopédias, livros didáticos e alguns materiais didático-pedagógicos. O espaço é bem organizado, tem boa iluminação, mesas e cadeiras em bom estado. Em um local anexo à biblioteca tem-se a sala de TV e vídeo (foto acima). Esse espaço não possui cadeiras, tão somente alguns bancos que ficam encostados na parede. Pelo que presenciamos os alunos assistem aos filmes assentados no chão.



Figura 4: Auditório
Fonte: Foto de Marcilene de Andrade Vieira

O auditório possui um bom espaço para as solenidades, festas e eventos. Ele ainda conta com um palco, serviço de som, cadeiras e tem boa iluminação. Pelo fato de ser um espaço com as laterais abertas, como se vê na foto acima, tem boa ventilação.



Figura 5: Espaço aberto para recreação
Fonte: Foto de Marcilene de Andrade Vieira

A área livre para recreação é composta pelo espaço que se vê na foto acima, outra área um pouco maior nas duas laterais do casarão principal e mais uma pequena área atrás da escola. Todos esses espaços são calçados.



Figura 6: Refeitório
Fonte: Foto de Marcilene de Andrade Vieira

Compondo a estrutura, a cantina, localizada em frente ao pátio central de recreação, possui seis mesas e bancos. É um espaço bem iluminado e com boa ventilação. Ao fundo fica instalada a cozinha.

Somadas a essa estrutura, conta-se ainda com a sala da supervisão e orientação, sala dos professores, com uma grande mesa e algumas cadeiras e ainda uma geladeira e mimeógrafo, sala de informática com dez computadores (essa sala, no período em que permanecemos na escola, nunca vimos ser utilizada para o seu fim, mas apenas para guardar as prendas da festa junina), sala de reprografia, secretaria e a sala da direção.

Por fim, a escola “1” tem boa estrutura física e organizacional, todos os seus espaços estão sempre muito bem limpos e conservados.

4.2 Descrição da Escola “2”:



Figura 7: Fachada
Fonte: Foto de Marcilene de Andrade Vieira

A escola “2” foi fundada em 1926 como ESCOLAS REUNIDAS. A partir de 1928 passou a se denominar Grupo Escolar, e passou a adotar o nome de seu patrono, que foi advogado, banqueiro e político.

Localizada na região metropolitana, atende a comunidades de diversos bairros adjacentes. A escola “2” atende a alunos da Educação Infantil ao segmento do Ensino Fundamental, organizada em ciclos: Introdutório, Fase I, Fase II, Fase III e 4º e 5º anos, os quais estão distribuídos em dois turnos.

Estruturalmente, a escola “2” tem um espaço físico muito bom. Além de suas 18 salas de aula, dispõe de biblioteca, sala de professores, quadra, auditório, cantina/refeitório e uma grande área livre para recreação. Atualmente está aguardando a verba para a obra já aprovada, para melhoria patrimonial. No que se refere aos aspectos pedagógicos, a equipe conta com duas supervisoras no turno da tarde, salas de aula, em média, com 30 alunos, professores na maioria com formação superior, tem à disposição vários recursos didático-pedagógicos e audiovisual.



Figura 8: Biblioteca
 Fonte: Foto de Marcilene de Andrade Vieira

Localizada de frente para o pátio de recreação, a biblioteca da escola “2” chama a atenção por ser um espaço bonito, bem decorado, com excelente iluminação e muito organizado. Dispõe de dez mesas com cadeiras em bom estado, cobertas por toalhas plásticas e sempre limpas. Ainda, a biblioteca dispõe de um microcomputador para auxiliar o trabalho da bibliotecária. Seu acervo é composto por literatura infantil muito variada e livros didático-pedagógicos.



Figura 9: Pátio do recreio e salas de aulas - Visão do pátio, vista de frente para os fundos
 Fonte: Foto de Marcilene de Andrade Vieira



Figura 10: Pátio do recreio e salas de aulas - Visão do pátio, com vista para o prédio administrativo
Fonte: Foto de Marcilene de Andrade Vieira

O pátio do recreio é todo circundado por salas de aula, cantina, biblioteca e o prédio da administração (prédio branco ao fundo). Embora a escola “2” disponha de uma grande área verde, não é permitido aos alunos usufruírem desse espaço no horário do recreio.



Figura 11: Auditório
Fonte: Fonte: Foto de Marcilene de Andrade Vieira



Figura 12: Auditório - Quadra ao fundo
 Fonte: Fonte: Foto de Marcilene de Andrade Vieira

A excelente área natural, como se vê na foto, não é utilizada ou explorada na recreação, nem mesmo como um recurso pedagógico, o que poderia promover um processo de ensino e aprendizagem mais atraente.

Como podemos notar ambas as escolas gozam de um bom espaço e boa estrutura física. Embora haja certa necessidade de melhorias patrimoniais, como pintura, por exemplo, elas não comprometem, diretamente, o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o que concerne ao aspecto pedagógico, duas questões nos chamaram a atenção: primeiro quanto à visão de ensino ainda tradicional, em que o processo de aprendizagem está centrado no professor, que busca transferir seus conhecimentos aos alunos, e os educandos assumem uma postura passiva diante de sua aprendizagem. Os conteúdos são passados pelo professor que espera que os alunos apenas os absorvam sem questionamentos e mostrem que os memorizaram a contento. Também o relacionamento apresentava-se de forma vertical entre professor e aluno.

Quanto à outra questão, trata-se da forma de organização das turmas dessas escolas. Observamos que a forma de constituição de cada classe é a partir da idéia de homogeneidade. Como declaração da própria professora da Escola 2:

[..] É tão interessante, porque o mês de fevereiro é pra conhecê-los aí depois vem o remanejamento no final de fevereiro. Então acabo fazendo os combinados duas vezes, em fevereiro e em março quando muda os alunos. [...]
 Remanejamento, a gente tenta por a sala mais ou menos homogenia.

Não consegue totalmente, mais ou menos assim, meninos que tem uma coordenação motora mais ou menos igual, meninos que tem um traçado, um colorido mais ou menos igual também, sabe? [...] ainda a gente tenta classificar. Tipo assim, o menino que não consegue nem pegar no lápis, aí vai pra uma sala mais de vagar, mais lenta. Meninos que conhece as letras, vai pra uma sala mais avançada, entendeu?

As classes são formadas a partir da seleção do desempenho dos alunos. Assim, os melhores constituirão a classe A, seguida da B, da C e assim por diante. Nessa “lógica”, portanto, a última classe é formada pelos ditos com maiores dificuldades na aprendizagem.

4.3 O perfil das nossas professoras estáveis

Esta pesquisa teve como sujeitos de investigação dez (10) professoras com estabilidade profissional que estavam efetivamente em sala de aula no primeiro Ciclo do Ensino Fundamental da região Metropolitana A, na cidade de Belo Horizonte.

4.3.1 Escola 1

a) **Professora Sônia** (Fase I) - Graduada em Pedagogia, pós-graduanda em Psicopedagogia, concursada e 8 (oito) anos na docência pública. O período na docência não equivale ao concurso, pois só tomou posse do cargo três anos após o concurso. Teve experiências de lecionar para o 1º, 3º, 4º anos do ensino fundamental. Sua experiência de docência não está restrita à escola pública. Já trabalhou na rede privada. Atualmente só trabalha na escola 1.

b) **Professora Fernanda** (Introdutório) - Formação em Magistério (antigo normal), há 28 (vinte e oito) anos está na docência. Sua experiência está restrita à Educação Infantil e ao primeiro Ciclo do Fundamental. Foi efetivada sem concurso público.³³ Foi efetivada como servidora pública em 19881.

³³. Todas os funcionários contratos antes da promulgação da Constituição de 88, com mais de cinco

c) **Professora Silvia** (Fase II) - Formada em Normal Superior (Veredas) e pós-graduanda em Psicopedagogia. Embora tenha dezoito (18) anos na docência, como servidora efetiva, são apenas sete (07) anos como concursada. Lecionou em todas os anos do primeiro ciclo do fundamental.

d) **Professora Taís** (Fase I) - Graduada em Letras. Trabalha como professora há vinte e cinco (25) anos. Tornou-se funcionária pública em 1988, mediante concurso. Sua experiência está concentrada na Educação Infantil e 1º ano do Fundamental. Já passou duas (02) vezes pela Avaliação de Desempenho Individual. Sua experiência docente abrange também a rede particular.

e) **Professora Valéria** – Graduada em Normal Superior (Veredas). Tem dezesseis anos como professora na escola pública, dos quais dez (10) são como professora concursada. Sempre lecionou no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Já passou pela Avaliação de Desempenho Individual, segundo ela mesma informou, mais de quinze vezes. Hoje leciona para a Fase III da escola 1.

4.3.2 Escola 2

a) **Professora Janaina** (Introdotório) - Graduada em Letras. Há 23 (vinte três) anos leciona. Sua experiência de sala de aula não está restrita à escola pública. Sua experiência docente abrange além do primeiro segmento do Ensino Fundamental, o segundo segmento.

b) **Professora Maria** (Fase II) Graduada em Serviço Social, complementação em Matérias Pedagógicas e Magistério (antigo 2º Grau). Por dezessete (17) anos tem trabalhado com a Educação Infantil e todas as séries do primeiro ciclo do fundamental. Já passou por duas Avaliações de Desempenho Individual.

c) **Professora Simone** (Fase II) - Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Metodologia de ensino de 1º e 2º Graus. Há dezesseis (16) anos trabalha em sala de aula, sendo que sua experiência sempre foi com o 3º e 4º anos e na Educação Infantil e trabalha em duas jornadas docentes. Já passou por duas (02) Avaliações de Desempenho Individual.

d) **Professora Sofia** (Turma Projeto) - Iniciou sua graduação no curso de Biologia, embora só tenha feito dois períodos e meio. Depois cursou Pedagogia pela UFMG. Trabalha há 18 (dezoito) anos no magistério do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Já lecionou também em escola particular por mais de 5 (cinco) anos.

e) **Professora Eliane** (Fase II) - Graduada em Pedagogia. Vinte e sete (27) anos de magistério. Sua experiência profissional está circunscrita ao primeiro segmento do Ensino Fundamental. Atualmente trabalha apenas em um turno.

O tempo de serviço no magistério público (Quadro 1 e 2) varia entre sete (07) a vinte e oito (28) anos. Com **exceção** de apenas uma professora (Introdutório), todas têm formação superior, sendo que entre estas, uma professora era formada em Serviço Social.

PROFESSORAS	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE MAGISTÉRIO	CONCURSADA	ADI	TURNOS	ESCOLA PARTICULAR
Sônia	Pedagogia	8 Anos	Sim	4X	01	Sim
Fernanda	Magistério (Segundo Grau)	28 anos	Não	3X	01	Não
Silvia	Normal Superior (Veredas)	18 Anos	Sim	3X	01	Sim
Taís	Letras	25 Anos	Sim	2X	01	Sim
Valéria	Normal Superior (Veredas)	17 Anos	Sim	+15X	01	Não

Quadro 1: Escola 1

Fonte: Dados da pesquisa

PROFESSORAS	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE MAGISTÉRIO	CONCURSADA	ADI	TURNOS	ESCOLA PARTICULAR
Janaina	Letras	23 Anos	Sim	2x	01	Não
Maria	Serviço Social	17 Anos	Sim	2x	01	Não
Sofia	Pedagogia	18 Anos	Sim	Várias Veze s	01	Sim
Simone	Pedagogia	16 Anos	Sim	2 X	02	Não
Eliane	Pedagogia	27 Anos	Sim	10x	01	Não

Quadro 2: Escola 2

Fonte: Dados da pesquisa

5 O PROFESSOR A PARTIR DA PROFISSIONALIDADE

O que significa ser profissional? Quais as qualidades ou características que se evidenciam, para que uma atividade possa ser considerada profissional? No contexto educacional, quais seriam, então, aquelas que melhor caracterizariam o fazer docente como uma profissão? Seria ou não adequado descrever a profissionalização docente tomando como referência as características das profissões tradicionais? Tais características seriam suficientes para imputar um caráter profissional à atividade dos professores de acordo com a natureza educativa que esse trabalho exige? Quais serão as dimensões da competência que evidenciam a atividade profissional? Essas e outras questões têm ocupado lugar especial nos mais atuais debates sobre a profissionalização docente, no contexto educacional. Nesse sentido, o conceito de profissionalização e profissionalismo tem tido ampla aceitação como sendo expressões que comportam os desejos e as aspirações para recuperação da imagem social da atividade docente.

É verdade que ao longo dos anos temos assistido à perda de prestígio da docência junto à sociedade e a sua histórica desvalorização pelo Estado. Diante disso, a luta pela busca do status de profissional tem sido uma das grandes bandeiras dos docentes e um mecanismo para recuperação de sua imagem como profissionais. Nesse contexto muitos debates têm sido realizados na comunidade acadêmica, na defesa de consolidar o caráter profissional da atividade docente, e, dessa forma, construir uma visão sem equívocos da profissão. Alguns discursos analisam a questão sobre pontos de vistas diversos. Enquanto alguns deles caminham na defesa de uma concepção de profissionalização que demonstre um paralelo com certas qualidades características das tradicionais profissões, com o objetivo de equipará-las à atividade docente, outros analisam a questão abordando as reivindicações que a profissionalização exige. Não obstante a importância de cada abordagem para o debate sobre a profissionalização docente, Contreras (2002) propõe analisar a questão sob outra perspectiva.

O autor aborda a questão do caráter profissional da atividade docente a partir de uma compreensão de que o exercício docente não apenas traduz-se pelo adequar-se às características típicas das profissões tradicionais ou ainda por não só

apresentar suas reivindicações, mas, para ele, por se tratar de uma atividade eminentemente social cujo objetivo está em promover a inserção social através do conhecimento, deve ser caracterizado pela ação profissional a partir dos valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver com essa atividade. Nessa perspectiva, Contreras opta por um termo que, para ele, melhor traduz sua concepção: profissionalidade. A profissionalidade propõe um fazer docente que seja resultado de compromisso moral, de competência técnica e compromisso com a comunidade.

Dessa forma, Contreras passa a questionar as concepções existentes sobre a profissionalização, pois para ele tais concepções refletem um discurso mais comprometido com uma visão reducionista e corporativista, ao mesmo tempo em que escamoteia uma ideologia. Ou seja, uma concepção de profissionalismo apenas voltada para as demandas e exigências particulares do professor e dos profissionais da educação. Contreras (2002), então, pretende propor uma concepção de profissionalidade que, ao mesmo tempo, deseja superar aquela visão e defenda outra que eleja os valores profissionais e que são não só essenciais ao exercício profissional docente, mas também promova a defesa, no sentido mais amplo da educação.

Por essas razões recorreremos aos estudos de José Contreras (2002), que propõe o entendimento de uma profissionalidade que expresse as dimensões de uma prática docente decorrente da consciência, do valor e da importância que essa atividade demanda e exige.

A fim de corroborar com a concepção de profissionalidade que Contreras (2002) propõe, buscamos estabelecer um diálogo com o estudo de Terezinha Azêredo Rios (1999) sobre Ética e Competência. Neste (resultado de sua dissertação de Mestrado da PUC/SP), a autora analisa a questão da competência, como reflexo do exercício profissional, demonstrando que este deve constituir-se pelo caráter técnico e político, os quais devem ser mediados pela dimensão ética. Ou seja, ela busca defender as três dimensões superando uma visão fragmentada, afirmando que são dimensões de um único elemento, embora distintas, mas profundamente articuladas e inseparáveis. Assim sendo, elas são os principais elementos que promovem e evidenciam a competência profissional.

5.1 A profissionalidade no fazer docente: uma concepção ideal.

Não se espera que qualquer pessoa seja capaz de executar, por exemplo, uma obra musical de Mozart ou de Beethoven, ou que, ainda, alguém se submeta a uma intervenção cirúrgica com qualquer pessoa. Ao se pretender essas coisas, imediatamente nos vem à mente a imagem de um profissional investido de conhecimentos teórico, científico e capacidade técnica, a fim de executar tais atos com destreza e habilidade. E melhor, que tenha sua competência testada e reconhecida.

Diante de tais fatos, nosso pensamento nos aborda com algumas questões: Quais as expectativas que a expressão “profissional” carrega? Como deve agir uma pessoa, no exercício de seu trabalho, para ser reconhecida como profissional? Ou ainda, quais as características que podem revelar o profissional competente? No contexto educacional, como pudemos buscar evidências de competência profissional?

Dessa forma, propomos direcionar nossa análise, como já dissemos, conjugando as concepções de Contreras e Rios, a fim de reconhecer que o exercício profissional docente competente (o qual revela sua profissionalidade) deve “combinar habilidades, princípios e consciência do sentido e das práticas pedagógicas” (CONTRERAS, 2002, p. 83), e que, por isso, está investida de compromisso moral, competência técnica e visão política.

Ao apresentar sua concepção sobre a atividade profissional docente, Contreras explicitará, como já mencionamos, sua preferência pela expressão “profissionalidade” ao afirmar que esta melhor traduz as intenções e valores dessa atividade. O autor afirma que com o termo profissionalidade está se pretendendo uma forma de se exigir:

Maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade, etc.(CONTRERAS, 2002, p. 72)

Assim o termo profissionalidade, e não profissionalismo, busca recuperar a idéia do docente como um profissional sem se limitar àquelas pretensões a que a

profissionalidade faz referência:

àquelas que situam o professor (a) em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. São, por conseguinte, dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto. (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Nesse sentido, afirma que a profissionalidade “não se trata apenas de certas exigências humanamente dignas em uma ocupação”, mas a profissionalidade se constitui, sobretudo, da “capacidade de decidir de modo responsável, e a adequação entre o propósito educativo e a realidade concreta na qual ele tenta se realizar” (CONTRERAS, 2002, p. 72). Nessa perspectiva, a profissionalidade exige um exercício docente que, por ser resultado de constante e permanente reflexão crítica sobre a realidade em que se vive e as influências dessas no contexto educacional, assuma formas de ação comprometidas com princípios e valores que visem a promover o desenvolvimento do outro que compõe a relação educacional e que ambicionem, ao mesmo tempo, uma sociedade e uma escola justa e democrática. Portanto, a profissionalidade, para além de constituir-se em exigências de requisitos contratual ou administrativo, apresenta-se, sobretudo, por constituir-se nos requisitos de um fazer docente consciente e responsável. Como em sua declaração, bem falou a professora Sônia, da escola 1:

Então assim, é o seu caráter, a sua responsabilidade que vai, sabe? Causar alguma diferença ou não! Né?

Não dá pra pegar esse caminho, sabe? De, de achar que, se você que nessa profissão, trabalha o tempo inteiro pensando no ter, você deixa de explorar muita coisa, deixa de fazer crescer muita coisa. Eu acho que esse é, pensamento te faz ficar menor!

[...] eu tive que tá trabalhando primeiro com a minha cabeça, sabe? Porque, assim, a gente, eu queria, lá, lá no ensino particular, era tudo muito, muito organizado e tinha pessoas pra todas as funções, e eu tinha uma assistência, muito legal, crianças bem assistida, eu acho que todo mundo tinha esse direto. Então comecei uma briga, uma guerra interna comigo. Porque eu queria manter um padrão de qualidade, do qual eu não conseguia sustentar sozinha, mas lutava. Porque eu acho, assim, que mesmo se eu conseguisse tirar uma pedrinha, qualquer uma só, sabe? Já, já teria valido a pena, né? No caso, então comecei mesmo a achar que todas as crianças têm direito a trabalho, a educação de qualidade, mas os recursos realmente não eram os mesmos. E aquilo foi, mexeu comigo psicologicamente comigo.

Há uma estagnação! Sabe? Eu vejo, por melhor que sejam as intenções e tudo, eu acho que não pode ser por aí, né? A criança ela é o cliente em que, que situação não importa se é pública ou particular. Eu procuro ver a

criança como meu patrão, só não conto, mas o tempo inteiro que eu olho pra eles eu os vejo como patrões! Eu trabalho pra eles, então eles merecem e precisam ser bem atendidos.

Abusamos na citação, porque ela nos permite mostrar na declaração da professora Sônia sua forma de compreender e de se envolver com a educação. E porque nos ajuda a compreender que a profissionalidade docente manifesta-se a partir da clara compreensão do que se faz, para que se faz e como deve ser feito, a fim de não tornar a prática pedagógica em mera reprodução de hábitos existentes. E isso só é possível a partir de certas exigências que são específicas da profissionalidade. E essas exigências nos tornam mais capazes de compreender que os fatores que tecem, ao mesmo tempo que determinam o contexto educacional, afetam diretamente nas formas de atuação profissional, como informa Contreras: “a forma de atuação dos professores, seja ela mais crítica ou mais adaptativa, está na relação com a forma em que se colocam em comunicação todos esses fatores.” (CONTRERAS, 2002, p. 75)

A partir, então, dessa compreensão e procurando trazer luz àquelas indagações sobre o que implica ser um profissional investido de profissionalidade, é que Contreras nos apresenta três dimensões essenciais, as quais são pilares constituintes e materializadores (como ação, como prática) da profissionalidade docente. A obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência técnica são as dimensões que, embora analisadas de forma distinta, estão irremediavelmente ligadas, embrenhadas, imbricadas entre si, a ponto de não poder se referir a uma sem a outra.

Ao conceber assim as dimensões constitutivas da profissionalidade, o autor aponta na direção de um fazer, de uma atuação docente que se configura como autônoma. A autonomia da independência de juízo, autonomia para a constituição da identidade no contexto das relações, que consiga manter um certo distanciamento crítico, do autoconhecimento, como profissionais. Autonomia que não significa isolamento ou auto-suficiência, mas que “tem a ver com a forma pela qual se estabelecem as relações profissionais tanto no âmbito da sala de aula como em outros campos de relação e intervenção.” (CONTRERAS, 2002, p.212) Autonomia que é sinônimo de liberdade. Não de qualquer liberdade, mas da liberdade como nos aduz Gramsci, citado por Rios, “acompanhada de responsabilidade” (GRAMSCI *apud* RIOS, 1999, p. 62). E ainda, Betti, 1981, citado

por Rios afirma:

O conceito de liberdade deve ser examinado em relação com o de autonomia, entendida como capacidade de autocontrole, de autodeterminação individual, base necessária para dar sólido fundamento à vida social. É livre quem é [...] consciente de seus deveres e direitos, e capaz de conduzir-se autonomamente na vida. Portanto, liberdade não é um dado imediato, como crêem os teóricos dos direitos naturais, mas é o resultado mais importante da educação. (BETTI *apud* RIOS, 1999, p.61-62).

Partindo, então, dessa primeira compreensão de que as dimensões da profissionalidade produzem e implicam um exercício profissional autônomo, podemos agora explicitar cada uma daquelas dimensões que caracterizam a profissionalidade, concebidas por Contreras, dialogando com as dimensões da competência profissional do educador, defendidas por Rios.³⁴

Como já dito, a profissão docente é uma tarefa que se constitui em uma relação social, em que o outro (aluno) espera ter suas necessidades educacionais supridas por aquele que compõe essa relação e que tem poder e o dever profissional para isso. Isso pressupõe, antes de qualquer coisa, um fazer docente imbuído de obrigação moral. Ou seja, seu fazer, sua ação, sua prática profissional devem exprimir o compromisso moral, ético, no momento em que cumpre o que se propõe e o que se espera. Nesse sentido, a dimensão moral da profissionalidade docente o impulsiona, mesmo diante dos dilemas e tensões de seu cotidiano, tentar extrapolar as práticas conformistas³⁵ (por entender que elas cooperam com a ideologia dominante e, por conseguinte, perpetuam o “*status quo*” e ir à busca de possibilidades educativas significativas, desejáveis e possíveis. Como nos recorda o grande mestre Paulo Freire ao falar sobre a exigência estética e ética do ensino:

A prática educativa tem que ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. (FREIRE, 1996, p.36)

³⁴ Rios (1999) em “Ética e Competência” concebe o duplo caráter (a dimensão técnica e a dimensão política) da competência profissional, defendendo que estas estão articuladas e mediadas pela dimensão ética, visto que são inseparáveis.

³⁵ O sentido dado ao termo “conformista” é de um profissional que se amolda, se adapta, concorda, resigna-se ao que a realidade lhe impõe, justamente por não assumir de forma consciente a visão política que constitui a função educativa e as inovações que surgem a cada tempo.

Nesse sentido, a obrigação moral está diretamente ligada à compreensão clara que o professor tem do valor do processo em que se é responsável. A partir desse entendimento, educar é um processo de dentro para fora, porque nasce de uma escolha, de um querer e de um desejar conscientes. E isso implica capacidade crítica de fazer opções, de tomar decisões e assumir posições que sejam coerentes e conseqüentes com a responsabilidade que o processo educativo exige.

A articulação entre vontade, liberdade e conseqüência é que nos auxilia na busca da compreensão da competência do educador, pois constatamos que não basta levar em conta o *saber*, mas é preciso *querer*. E não adianta saber e querer se não se tem percepção do *dever* e se não tem o *poder* para acionar os mecanismos de transformação no rumo da escola e da sociedade que é necessário construir. (RIOS, 1999, p. 57)

Essa forma de conceber o fazer profissional, vista a partir de sua obrigação moral, perderia seu significado se não estivesse ligada a uma vontade política, a um querer que, conforme fala Rios, determina a intencionalidade do gesto educativo.

É fundamental um saber, o domínio dos conteúdos a serem transmitidos e das técnicas para articular esse conteúdo às características dos alunos e do contexto, mas esse saber perde seu significado se não está ligado a uma vontade política, a um querer que determina a intencionalidade do gesto educativo. (RIOS, 1999, p. 10).

Isso porque não é possível, como nos diz essa autora, desvincular moral e política. Esse vínculo nos ajuda a desvendar certos elementos constituintes da ideologia que permeia nossa educação. Estar ciente desses elementos implica uma prática educativa emancipatória, como fala Libaneo:

A prática educativa emancipatória requer, efetivamente, do educador, uma tomada de posição pela missão histórica consciente e conseqüente da humanidade, de destruir as relações de classe que sustentam a alienação e privam o homem de seu pleno desenvolvimento humano (LIBANEO, 1985, p. 81).

Dessa forma, a dimensão moral, enquanto articulada com a dimensão política, como defende Rios, apresenta-se como um elemento revelador da competência profissional, ou como defende Contreras, da profissionalidade.

Apoiando-se nas palavras de Tom (1984, p.79), Contreras (2002, p. 76) define o sentido de “moral” como um sentido mais amplo do que apenas realizar aquilo que é correto e bom. O termo “moral” significa o comportamento que tem “a

preocupação pelo que é importante e valioso [...]”.

Embora os professores não tenham uma intenção moral consciente com respeito ao seu trabalho, o certo é que quase tudo o que fazem tem conseqüências que são morais, afirma Contreras. O que obriga o professor a confrontar sua própria decisão sobre o seu fazer com a realidade de seu aluno.

Nessa direção, a obrigação moral é pensar certo, correto, objetivando o que é valioso, importante. O que necessariamente demanda profundidade na compreensão e interpretação dos fatos que constituem o contexto histórico e político educacional. O que implica concluir que o compromisso moral necessariamente está muito articulado com o caráter político, a fim de que não se tenha uma visão ingênua ou romântica da educação. Mas a articulação entre essas duas dimensões (moral e política) produz a figura do:

profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social, o que se apresenta como natural, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. (RIOS, 1999, p.185)

A forma de conceber e fazer o ensino a partir do aspecto moral revela outra faceta inerente na relação social: o caráter emocional presente na relação educativa.

Porém, igualmente, o desejo de um bom ensino, ou sentir-se comprometido com certos valores e aspirações educativas, como a indignação e a repulsa ante situações de ensino reprováveis, é a demonstração de que o compromisso moral é também um impulso emotivo, um sentimento e inclusive uma paixão. (HARGREAVES; NIXON; *apud* CONTERAS, 2002, p. 77).

Nesse sentido, o aspecto emocional está muito ligado à dimensão moral defendida por Contreras e à dimensão política abraçada por Rios, à medida que defende e sustenta uma postura ou um fazer profissional que revela cuidado e preocupação aos outros sujeitos dessa relação. Dessa forma, não se pode conceber um fazer profissional de natureza social, e mais especificamente que intencione promover igualdade social, que não abrace valores e princípios éticos e que não aja com cumplicidade, afeto, vínculo e sensibilidade.

Embora devamos entender que esse aspecto emocional não se traduz em um compromisso emocional romântico, em que a professora seja caracterizada como a “tia boazinha”, que se relaciona “bem” com os alunos e deixa de lhes passar os

conteúdos necessários, ou que pouco ou nada exigem de seus alunos, o caráter emocional não se trata, como nos aduz Rios:

Do romantismo, que acaba acontecendo no interior da escola, na divulgação do saber escolar, no ensino e na prática dos educadores, que se revela, por exemplo, quando se confunde o saber bem ou fazer bem com conhecer o bem, fazer o bem. (RIOS, 1999, p. 49)

Outra dimensão da profissionalidade concebida por Contreras (2002) é o compromisso com a comunidade. Se a educação é um processo de caráter social, logo ela não deve tornar-se “um problema da vida privada do professor”, visto que os efeitos de sua atuação trarão um desdobramento na vida e no desenvolvimento do outro que compõe essa relação. Dessa forma, a ação docente não pode realizar-se isoladamente, esquivando-se por conta de seus princípios éticos que defende. Pelo contrário, por desejar assumir tais princípios e valores busca relacionar-se com seus pares, com a comunidade, pois entende que inserida e envolvida nessas relações possibilitará o intercâmbio das diversas visões, compartilhando os problemas, contrastando alternativas e soluções, analisando fatores que condicionam seu trabalho etc.

Nessa perspectiva, o compromisso com a comunidade também está muito articulado com a dimensão política, defendida por Rios, à medida que o compartilhar não esteja favorecendo, mas, sim, resistindo que a educação escolar seja um lugar onde se reproduz e legitima a desigualdade e a injustiça social, como explicita McLaren citado por Contreras (2002).

Por fim, a competência profissional é a última dimensão que o autor nos apresenta, embora não menos importante. A capacidade, ou competência profissional, não está estritamente ligada apenas à formação intelectual e ao adquirir conhecimento teórico, mas se constitui muito além disso, ela precisa se desdobrar em capacidade reflexiva, crítica, em perceber as influências político-ideológicas que estão por detrás do sistema educacional, a fim de que esse olhar reflexivo, mais cuidadoso, possa promover um exercício docente comprometido com a realidade dos alunos e assim promover justiça.

A formação intelectual precisa estar associada ao pensar reflexivo, crítico, precisa ser questionadora, inconformada com a realidade que nos está posta.

Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e a condição em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade a laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia (FORESTAN FERNANDES *apud* RIOS, 1999, p. 27).

É preciso pensar que o educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa e democrática, conclama Rios. E nessa direção, o exercício docente aponta mais uma vez para o componente emocional, ao desejar que sua tarefa alcance o propósito educativo. Não dá para pretender um fazer docente capaz de alcançar sua intencionalidade sem percorrer o caminho da solidariedade, do cuidado, da afetividade. É como muito bem pontuou Freire: educar é um gesto de amor ao próximo!

Ao esclarecer a profissionalidade a partir de suas três exigências do trabalho de ensinar concebidas por Contreras, procuramos apontar na direção de um competente exercício docente, que embora imerso num contexto político-educacional muito desfavorável tenha como motor gerador de forças aquelas dimensões, que por não serem forjadas, fazem do profissional um ser exigente, inconformado e sonhador, como as palavras de uma nossas professoras entrevistadas:

A gente vive de sonhos. O financeiro mesmo não compensa. Quem tá na sala, que levanta essa bandeira mesmo, em sala de aula é utopia, é utopia! Por que você vive de sonhos, você alimenta sonhos, você tem a obrigação de alimentar sonhos nos outros, né? E fomentar, de sonhos futuros, né? Às vezes eu olho pros meninos, é eu vejo assim: um muito falante, fico pensando assim: aquele ali pode ser no futuro, quem vai apresentar o Jornal Nacional, é assim que eu, sabe? Trabalho pensando, às vezes um que gosta de ciência, eu falo: aquele ali pode ser meu geriatra, sabe? (PROF^a. SÔNIA, Escola 1)

Apesar das condições desfavoráveis dos professores da escola pública há quem consegue sonhar ao mesmo tempo em que possibilita a seus alunos caminhos de realizar seus sonhos.

5.2 A profissionalidade dentro de um contexto concreto: a realidade das escolas pesquisadas

É notório que a situação da educação pública brasileira reflete o descompromisso político de vários governos ao longo de nossa história. Prova disso são os mais recentes resultados que apontam para uma escola pública pouco eficiente. Muito embora o Estado venha adotando políticas educacionais para atenuar as deficiências, tais medidas não têm conseguido superar ou suplantar a má qualidade de educação que atinge a grande massa da população escolar.

Nessa perspectiva, analisar o desempenho das professoras envolvidas nesta pesquisa implica também levar em consideração todas as variáveis que compõem, ou melhor dizendo, determinam e por muitas vezes comprometem o fazer profissional dessas professoras.

Dessa forma, não podemos deixar de considerar os problemas reais que os professores enfrentam em seu cotidiano, os quais revelam o desrespeito, a desvalorização que vem sofrendo essa carreira por parte, principalmente, do poder público. Tais condições têm um peso considerável na atuação, no desempenho profissional dos professores. As condições do local de trabalho, o salário, o ambiente, a formação e as condições de trabalho que os profissionais do ensino estão submetidos devem constituir também os critérios de análise no estudo sobre seu desempenho.

Exigir resultados satisfatórios de qualquer profissional, como bem pontuou Codo (2007), implica lhes fornecer estruturas organizacionais capazes de atender a um bom desempenho. A esse respeito, o autor define como seria a pior organização para um trabalhador:

aquela que oferece salários baixos, remunerando mal a sua força de trabalho; que não oferece plano de carreira, que não tem esquema de avaliação que recompense o trabalhador proporcionalmente ao seu esforço; que ofereça infra-estrutura precária para a realização do trabalho e pouco conforto para o trabalhador; que tenha relações burocratizadas, de modo que caminhos intermediários dificultem a realização do trabalho e a obtenção de recursos de forma rápida e eficiente; cujo trabalho implique alto nível de responsabilidade sem nenhum privilégio em retribuição; cujo trabalho seja exigente, desgastante e sem reconhecimento social associado.
Infelizmente, encontramos a maior parte destas condições na rede estadual de ensino. (CODO, 2007, p. 15)

Embora todas essas questões possam permear os discursos sobre o desempenho profissional docente, como forma até de justificar suas práticas, entendemos, como bem falou Contreras, elas não têm o poder absoluto de impedir o exercício profissional consciente e responsável.

Dessa forma, antes de submeter a um juízo crítico o fazer profissional daquelas professoras, procuramos ouvi-las, em entrevistas, sobre quais eram os maiores entraves no seu processo de ensino. Ao questioná-las a respeito da estrutura organizacional e física, ouvimos declarações como a da professora Maria (escola 2):

A escola tem uma estrutura boa! Tem, tem recursos didáticos. Eu tô sempre pegando lá, sabe? Tem muitos jogos, lá na biblioteca. [...] Tem bom espaço fora de sala. [...] Agora, vou te falar, quem não pega, é, material pedagógico é quem não quer! Ter tem! E tem bastante coisa!
[...] Mas a escola tem uma boa estrutura! Dá pra trabalhar legal!

Ou, ainda:

Nessa escola aqui mesmo, a gente tem recursos. É nós temos materiais bons, tem muita coisa legal que acontece aqui e a merenda aqui é de qualidade, é diferente! O tratamento que essa escola recebe da secretaria de educação eu acho que ele é diferenciado. (SONIA, Escola 1)

E sobre o clima nas relações entre os professores e demais profissionais, em ambas as escolas as professoras entrevistadas foram unânimes em afirmar:

“[...] o nosso relacionamento é muito bom! Eu gosto do ambiente da escola! Eu falo aqui, que a gente, é como se tivesse no céu. Porque o ambiente é muito bom! Sabe? O ambiente é bom!” (MARIA - Escola 2)

Aqui é muito bom! As meninas são ótimas, as professoras aqui, todas colegas. [...] Então é uma escola boa. Maria (diretora) é uma pessoa ótima, uma pessoa maravilhosa.[...] então, assim, como escola, inclusive como escola pública, nossa escola é top! O pai sente orgulho de colocar o filho aqui! (SOFIA - Escola 2)

“Boa! Boa! Eu vejo até muito saudável. Eu, assim, tem umas pessoas que são colegas de trabalho, outras são amigas, né?” (SONIA, Escola 1)

“Muito bom! Muito ótimo!. [...] O ambiente é muito agradável, eu gosto muito do ambiente. A gente tem muito apoio!” (ELIANE, Escola 2)

De fato, essas e outras professoras demonstraram satisfação quanto àqueles aspectos mencionados como ambiente e coleguismo. Isso nos mostra que, no caso das escolas palcos de nossa pesquisa, esses fatores não se configuram como entraves para o processo de ensino. Tais depoimentos confirmaram também nossas observações, pois tivemos a oportunidade de conhecer a estrutura física e organizacional de cada uma das duas escolas pesquisadas.

Nosso convívio nos possibilitou observar o clima das relações e, no tocante a esse aspecto, apenas na Escola 1 pudemos perceber um problema de relacionamento entre a diretora e a supervisora. Elas mantinham apenas um restrito e necessário relacionamento, pois ambas, na ocasião, concorriam na eleição para o cargo de diretora da escola. E por conta desse não entrosamento, entre diretora e supervisora, os professores que já tinham feito sua opção pela reeleição direcionavam suas demandas pedagógicas para a diretora, ignorando, dessa forma, o papel da supervisora. Portanto, essa falta de afinidade entre diretora e supervisora resvalava no trabalho desta com algumas professoras.

Indagada sobre a relação de trabalho que mantinha com as professoras, a supervisora denunciou em entrevista que estava sendo prejudicada por uma certa manipulação da direção com algumas professoras, com o intuito de obter a reeleição. Assim, pontuou na entrevista a seguinte declaração:

Ainda tem quem manipule, quem manipule aqui à tarde. Então eu tô tentando fazer vista grossa pra muita coisa. Entendeu? Fazer vista grossa pra muita coisa. Mas 100% não tá não! Não, nunca tive numa situação dessa. Nunca! Mas, só que esse espaço é meu, e não vou dá-lo pra ninguém. Esse espaço é meu e pronto! O serviço de supervisão é meu!

Ao fazer referência a essa situação de manipulação, a supervisora nos permitiu inferir que tal manipulação (pela diretora) estaria lhe causando dificuldades para poder exercer seu papel de supervisão com algumas professoras. E que estas, pela persuasão da diretora, não mais lhe procuravam e nem mesmo lhe davam satisfação do que ocorria em sala de aula, antes, direcionavam suas demandas e dúvidas para a diretora.

Com exceção dessa situação, percebemos que no que tange ao clima, à organização do espaço e às relações entre as professoras, havia uma certa satisfação. Especificamente sobre o trabalho pedagógico, como por exemplo, a questão dos planejamentos e reuniões, todas as professoras afirmaram ter liberdade

para planejar e executar suas aulas, como podemos concluir pelas declarações a seguir:

“Assim de fazer plano, de caderno, isso já foi assim um outro tempo, hoje a gente faz um esquema, entendeu?” (ELIANE, Escola 2)

“Não fazemos um planejamento formal, nem tem jeito de fazer, como eu tô te falando.[...] A supervisão te dá uma certa autonomia pra trabalhar”. (SOFIA, Escola 2)

Não, eu faço sozinha, aplico sozinha. Nunca passo, nunca passo pela supervisão. Quando eu faço alguma coisa diferente na sala, assim, é a gente vai mostrar e tal que fez, sabe? Mas é difícil a gente encontrar tempo pra poder tá com esse relacionamento, certo? (FERNANDA, Escola 1)

Quando perguntamos à supervisora da Escola 1 se havia alguma intervenção sua na elaboração dos planejamentos diários das professoras, ela foi categórica em afirmar:

Não! O anual e o semestral sim! O resto ele tem autonomia. Ele tem autonomia. Agora, o planejamento diário, não! Isso aí eles têm autonomia, têm autonomia.
“Não há controle sobre o planejamento diário dos professores. Eles têm autonomia. O planejamento diário não, isso aí eles têm autonomia, têm autonomia! (Supervisora da Escola 1)

Diferentemente de outras realidades, onde o trabalho da Supervisão é tido como controle sobre o trabalho do professor, nas escolas 1 e 2 as professoras gozam de muita liberdade na elaboração do planejamento. Embora algumas delas tenham afirmado ter a necessidade de ajuda.

Já o tema de maior insatisfação (a questão salarial), conforme as seguintes declarações, é também para muitos um fator desestimulador:

“O que eu recebo é pra pagar minha empregada, não dá pra mais nada! [...] eu acho assim, que a gente deveria ser mais valorizada. Eu acho, assim, tem muito pouco valor o professor”. (FERNANDA, Escola 1)

“Nós não ganhamos bem, então quando a gente quer fazer um curso, tem que ter uma bolsa, porque nós não temos um salário pra isso [...] (SIMONE, Escola 2)

Algumas observaram também que, além da questão salarial, outro fator que se constitui como entrave para que não se efetive um trabalho educacional de

qualidade, trata-se do restrito número de funcionários no quadro de profissionais do ensino que cada escola possui hoje. Ou seja, necessitariam de um número maior de técnicos, professores e auxiliares, como informou a professora Sônia (Escola 1)

Faltam funcionários, nem sempre tem alguém que pode tá supervisionando o seu trabalho. Eu acho importante! [...] e às vezes na escola pública, a questão da falta de pessoas, de material humano, eu vejo que tem sido uma das grandes dificuldades. Às vezes quem tá numa função pra te dar assistência, até quer te dá assistência, mas às vezes, nem sempre elas podem. Porque, faltou alguém, ela tem que tá na sala. E de repente era um horário que deveria tá conversando, resolvendo alguma questão da sala, elas [...] e a cada ano tem sido cortado isso nas escolas.”

“Tá sempre faltando gente, mão de obra, então, é, trabalho com pessoas, era o que não deveria faltar. Dá pra trabalhar sem a carteira [...], mas assim, já que um trabalho relacionado com pessoas, é necessário o contato humano, e às vezes falta. A questão da mão de obra eu vejo que prejudica.”

A gente precisava de um psicólogo, de uma orientadora pra trabalhar também com eles.”

A questão da falta de recursos humanos apresentada pela professora nos remete, por conseqüência, a outra situação, o acúmulo de tarefas, tanto para os professores como para os técnicos. O que faz com que eles não consigam cumprir com todas as tarefas que a função exige, conforme se pode entender a partir da declaração da professora Silvia:

É!! Minha relação com a supervisora, é, é.. eu gostaria que fosse uma relação mais profissional mesmo, cada uma no seu papel, eu desenvolvendo meu papel de professora e ela desenvolvendo o papel de supervisora e dando assistência que eu necessito na sala de aula com os meus alunos, que já vêm trazendo uma dificuldade desde o introdutório. Então, assim... é uma sala precisa de mais assistência e ela não tem muito tempo pra poder dar assistência. Ela tem que atender pais, atender outras coisas, então, assim... eu acho que fica defasada essa parte da assistência. (Escola 1)

Ou, ainda:

Eu fico meio frustrada, porque muita coisa eu quero fazer e não consigo, há um desgaste muito grande, a gente trabalha com turmas muito cheias, sabe? Você não tem assistência devida e adequada o tempo inteiro como deveria ter! (SÔNIA, Escola 1)

Analisar essas variáveis, necessariamente nos direcionaria a refletir sobre o caráter político e ideológico que subjaz a todo o sistema educacional, e isso já tem sido objeto de várias pesquisas e produções e nos afastaria da proposta desta pesquisa. Desse modo, basta-nos aqui tão somente considerar sua importância

como elementos que vêm influenciando a atividade docente.

Ao pontuar essas declarações pudemos entender que o problema mais recorrente entre as professoras, além da questão salarial (que é um tema sempre presente nos discursos dos professores, e com razão), é o fato de necessitarem de um contingente maior de profissionais na escola, ou seja, de um quadro docente compatível com as demandas da unidade escolar, o que proporcionaria uma melhor redistribuição das tarefas, tanto do professor, que poderia promover uma melhor dedicação ao processo de ensino, quanto do supervisor, ao poder dedicar mais tempo especificamente às questões pedagógicas. Ou, então, o aumento do número de escolas, e, conseqüentemente, a redução do número de alunos em sala de aula.

Embora consciente de todo esse contexto problemático que entrecruza o processo educacional, e não subestimando o peso de cada um desses aspectos sobre o exercício profissional docente, procuramos a partir de suas práticas concretas, conjugadas com seus discursos, desvendar o tipo de perfil profissional que se estabelece no interior de cada sala de aula, tendo como referência aquelas dimensões essenciais da profissionalidade ou da competência profissional, defendidas por Contreras e Rios. Ou seja, nossa pretensão caminha no sentido de tentar verificar se o perfil profissional que emerge daquelas práticas docentes, após considerar todos os seus entraves, também não teriam uma possível relação com a segurança e a tranqüilidade conferida pela estabilidade funcional.

Obviamente, não acreditamos numa mudança no cenário educacional nacional apenas como responsabilidade da subjetividade de cada um dos docentes, mas pretendemos defender a necessidade de desfazer, à medida que identificamos, mais um entrave que possa estar impedindo um fazer profissional mais comprometido com o processo de ensino. É nesse sentido que procuraremos verificar o tipo de influência que a estabilidade funcional possa estar exercendo sobre o desempenho docente, tomando como referência o exercício docente que caracteriza-se por aquelas dimensões que constituem a profissionalidade, e que assim sendo, seja capaz de remar contra a maré e acreditar nas suas próprias ações como profissional investido de saber, de querer, de dever e poder, que acredite sobretudo, no valor, na importância e no potencial do processo que pode ocorrer em sala de aula. E que, mesmo diante dos aspectos desmotivadores que, a cada tempo, se agigantam, ainda assim, acredita que é o agente transformador e, ainda assim, não desiste dos principais postulados por uma sociedade mais justa e

democrática, como dito pela professora Sônia:

Essa profissão, eu vejo que é quase que utopia. É utopia ! A gente vive de sonhos. O financeiro mesmo não compensa. Quem tá na sala, que levanta essa bandeira mesmo, em sala de aula é utopia, é utopia! Porque você vive de sonhos, você alimenta sonhos, você tem a obrigação de alimentar sonhos nos outros, né? E fomentar de sonhos futuros, né?

Esse sentimento não é revelador de uma descrença, ou de impossibilidades. Mas sonhar um sonho utópico é uma forma de enfrentar situações de crise. E é justamente aí que se firma a relação da competência com a utopia. Na ação competente, na articulação mesma de suas dimensões, haverá sempre um componente utópico, visto que no dever, no compromisso, na responsabilidade do profissional haverá uma dimensão prospectiva, de não estar guardado no presente, mas ter consciência de sua característica de entrecruzamento de passado e futuro, explicita Rios.

Dessa forma, cremos que, embora haja inúmeros fatores desmotivantes no sistema educacional, há dimensões da profissionalidade que caracterizam o próprio ser docente, porque:

os condicionamentos e os controles existem, mas nunca evitam a responsabilidade individual de cada docente, porque não fecham por completo as opções para uma prática pedagógica melhorada, ao permitir margens em sua interpretação e possibilidade de resistência diante dos mesmos. (GIMENO *apud* CONTERA, 2002, p. 236).

Embora conscientes de que as condições não favorecem o melhor desempenho, essas não impossibilitam a responsabilidade da atividade profissional.

Diante desse tipo de percepção, no que diz respeito ao ambiente escolar, notamos uma certa satisfação das professoras com a estrutura e as relações que são estabelecidas no interior das escolas pesquisadas. Ainda pudemos perceber que, para as professoras, tais escolas são tidas como referência e são valorizadas pelos pais. Elas entendem que muitos pais sentem orgulho de ter seus filhos matriculados nessas escolas.

Após apresentar a visão que as professoras entrevistadas têm de seu ambiente e condições de trabalho, e que estão sempre muito presente nos discursos das lutas dos docentes por melhorias da profissão, pinçamos algumas situações que pudemos registrar durante as observações feitas em sala de aula, como forma de

tentar fazer emergir as primeiras impressões sobre profissionalidade nesse contexto real revelado em suas declarações, no qual estivemos inseridos por quatro meses.

Como afirmamos, todo o período em que estivemos presentes nas duas unidades escolares, freqüentamos semanalmente uma sala de aula por vez, onde ficávamos do início ao fim do turno. Observamos a atuação e a interação em sala de aula das dez professoras com estabilidade. Registramos o processo que ali ocorria, identificando a forma de planejamento e execução dos conteúdos, o nível de exigência na forma de apresentá-los e cobrá-los, a forma como trabalhavam as dificuldades de aprendizagem, a organização do tempo, do ambiente de aprendizagem, o domínio da turma, a forma de relacionamento com os alunos, a pontualidade, assiduidade, a criatividade, bem como as dificuldades e limitações inerentes a qualquer instituição de ensino público do país. No próximo capítulo apresentaremos como essas ações do e no processo de ensino eram efetivadas por cada professor.

Para não fugirmos à proposta desse capítulo, pretendemos aqui apresentar algumas posturas e atitudes notadas no processo de ensino das professoras, pois tais situações podem, como já dissemos, evidenciar ou não as dimensões da profissionalidade como concebida por Contreras (2002).

A atuação, a ação, o fazer das professoras, na maioria, eram muito semelhantes. Entrar em sala, lançar o conteúdo, fazer exercícios e corrigi-los. Ou seja, o que deveria ser feito. Porém, quando, no dia-a-dia, nossa presença deixou de causar certa apreensão e insegurança, começamos a ver uma postura mais relaxada, mais autêntica, o que nos possibilitava captar a maneira como cada uma se relacionava com o processo de ensino. Pudemos, então, colher falas, por exemplo, como da professora da classe do Introdutório da Escola 1 (alunos de 6 anos)

Você acabou de fazer, Mané?
 Ai, que saco, vai logo!
 Cala a boca! Pára de conversar com fulano, ele já é lerdo!
 Você tá muito lerdo!
 Tá horroroso! Tá muito feio! Que coisa mais feia!
 Cala a boca! (gritou no ouvido da criança)

Ou ainda da professora da turma Projeto da Escola 2 (Fase II)

“Ó Lucas, o Kleison, graças a Deus, não está aqui. Então você cala a boca! Eles têm bloqueio mental!”

Um aluno da turma Projeto fez a seguinte pergunta à professora ao saber que ela não viria no dia seguinte:

“Quem vai dar aula amanhã, professora? Prof: Não sei! A escola se vira!”

Como dito por Codo, “toda ação humana é potencialmente geradora de significados”. E como professor, “cada palavra dita, cada movimento do olhar tem seu lugar reservado no futuro do outro, do país, do mundo. Por bem e por mal”.(CODO, 2007, p. 8) Ao nos defrontarmos com tais palavras ditas, não podemos admitir que elas sejam resultado do esgotamento emocional, do ressentimento por não ter suas necessidades profissionais atendidas. Tais formas de relacionamento com alunos não podem ser justificadas apenas pela exaustão emocional, pelo estresse do excesso de trabalho e frustrações profissionais. Exaustão emocional é não poder dar mais de si mesmo no nível afetivo, é esgotar a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas. Ou seja, seu recipiente de afeto esvaziou-se. Isso é possível sim. Podemos admitir o não demonstrar afeto, mas o que não se pode admitir, na dimensão de Rios e Contreras, é a perda do controle. É a exaustão tornar-se atitude desrespeitosa, e, por conseqüência, desdobrar-se em violência, em agressividade. Admitir isso é justificar o desrespeito, a violência moral, a agressividade a que esses alunos possam estar sendo submetidos diariamente. Alguns, ao lerem essas palavras, podem aqui pensar: Que exagero! Acreditamos que não podemos generalizar, mas ao lembramos de algumas cenas que presenciamos em algumas salas de aula, como por exemplo, a professora, com raiva e gritando, agarrou com força o aluno pelo braço e o colocou em outra cadeira. Ou ainda, arrastou outro aluno pelo braço, para fora da sala de aula, enquanto ele, o aluno, chorava e dizia não ter feito nada. Ou pior ainda, presenciamos a professora do Introdutório amarrar uma aluna em sua cadeira, enquanto esta chorava, justificando essa ação com o fato da aluna não conseguir ficar sentada durante a aula.

Não desejamos fazer apologia a uma visão romântica e ingênua da atividade docente. Sabemos que em determinadas situações em sala de aula é preciso agir com firmeza e disciplina, a fim de que o objetivo seja alcançado em cada encontro do processo de ensino e aprendizagem. Isso é, precisamos tratar a situação de forma profissional. E como tal, não podemos admitir condutas que comprometam o processo educacional, e, sobretudo, comprometam a auto-imagem, a auto-estima daquele que está diante de uma relação direta e imediata que poderá lhe causar

sérios comprometimentos em sua formação tanto intelectual como emocional.

Tanto Contreras (2002) como Rios (1999) afirmam que para existir um fazer docente imbuído de profissionalidade ou competência a dimensão emocional também é essencial. Assim, a forma de atuação com descontrolo do aspecto emocional revela-se também pelo trato que o professor dá ao processo de ensino. No caso das nossas professoras, não foram poucas as vezes que presenciamos a forma pouco cuidadosa com que os conteúdos eram passados para os alunos. Na verdade, algumas professoras nem mesmo tinham um conteúdo preparado para dar, ou se tinham, não utilizavam os recursos disponíveis na escola, a fim de que o aluno melhor compreendesse o assunto. É o que podemos concluir da fala da professora ao referir-se à importância do planejamento das aulas: “Assim, falar a verdade, um planejamento diário é muito difícil, você ficar fazendo um planejamento por dia.” (SILVIA, Escola 1)

Mesmo sendo um docente com mais experiência, preparar-se para ensinar, além de ser uma atitude de responsabilidade, também é um ato de cuidado e respeito. Algumas professoras, ao serem entrevistadas, manifestavam um discurso muito comprometido e preocupado com o sucesso do aluno, como é o caso da professora responsável pela turma de alunos da fase II, denominada de “Turma Projeto” (alunos, em média, com 9 anos), os quais não sabiam ler:

O aluno projeto é aquele aluno que não conseguiu vencer as etapas do currículo durante a primeira fase, a segunda, e até mesmo o introdutório, sabe? Ele tem dificuldade em coordenação, ele tem dificuldade de assimilar matéria, ele tem dificuldade em casa [...] São alunos que precisam, assim, de psicólogo, uma ajuda, assim, mais individual, assim, com ele, entendeu? São alunos que precisam de muita atividade física, precisam, assim, de uma oficina, pra abrir bem a mente, mas ele não tem condição de ficar muito tempo, por exemplo, é [...] com aulas somente. Por mais que você dê caça-palavras, palavras cruzadas, bingo, eles querem... Eles são super agitados.... Então são problemas que já trazem de casa, da família.

Embora esse discurso possa refletir uma análise de um profissional que parece conhecer bem as necessidades desses alunos, no entanto, ao observamos sua prática por uma semana, percebemos um distanciamento da ação com o discurso. Por tratar-se de uma turma de dezoito (18) alunos (menor turma da escola 2), e a maioria ainda não estava alfabetizada, e que na verdade nem sequer conseguia reconhecer o alfabeto oral e escrito, a postura que essa professora diariamente adotava restringia-se em distribuir folhas xerocopiadas de livros como

atividades que estavam além das possibilidades dos alunos realizarem. Eram atividades que exigiam leitura e interpretação. Como a professora, ao distribuir as atividades, não as explicava, os alunos numa tentativa de realizar a tarefa respondiam dando qualquer resposta, para que, ao levar até à mesa da professora, esta desse a resposta certa, embora sempre recebesse uma palavra desestimuladora.

Durante o tempo em que estivemos com essa turma, a professora, além de em nenhum momento utilizar o quadro ou outro recurso, permaneceu sentada durante todo o tempo de aula e em todos os dias das aulas.

Nesse sentido, outro discurso que, ao ser confrontado com a prática, se mostrou incoerente foi o que foi dito pela professora Sílvia da Fase II:

Assim, sala de aula muito cheia, você tem 35 meninos numa sala de aula. Parece que o mínimo são 32, mas geralmente é 35, 36, 37. Enquanto tá cabendo, vai colocando menino!

Eu sempre falo, essas turminhas mais difíceis, que precisam de um atendimento quase que individual, professor e aluno, que deveria ter uma abertura para poder ter menos alunos na sala de aula pra você dá uma assistência maior nesses meninos. Então, assim, a sala é muito cheia. [...] por- que tem menino que precisa de uma assistência quase que individual, dentro da sala.

Discurso muito correto, mas não coerente, pois essa professora da Escola 1, embora fosse a que tivesse a menor turma (28 alunos) de Fase II, não tinha a postura de andar pela sala, a fim de observar alunos com maior dificuldade em resolver as atividades por ela propostas. Pelo contrário, permanecia a maior parte do tempo sentada. Nas aulas de Ciências e Matemática em que estivemos presentes, ao lançar conteúdo novo, não utilizou nenhum recurso concreto (disponível na escola) e nem tão pouco explicou, apenas pediu aos alunos que lessem a explicação contida na folha ou no livro e em seguida resolvessem os exercícios.

Diante de tais posturas e atitudes surgem as perguntas: Essa forma de se relacionar, de tratar o processo de ensino, é resultado do contexto profissional desfavorável e desestimulante ou é reflexo da não-profissionalidade? É possível agir com profissionalidade num contexto desfavorável? Ou as dimensões da profissionalidade, como concebidas por Contreras, não sobrevivem a um contexto profissional desfavorável?

É inevitável responder a essas questões sem emitir algum juízo de valor. Não se pode abraçar uma atividade profissional que ocorre na relação direta com o outro,

e que tem a intenção, como responsabilidade e exigência da profissão, promover a aquisição, o domínio dos conteúdos escolares.

Enfrentando as questões acima, podemos com segurança afirmar que no contexto em que fomos testemunhas oculares, foi possível identificar esforços de ações docentes comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem. Precisamente, o caso de duas professoras (SÔNIA e TAÍS) nos chamou a atenção, por ver nessas docentes uma ação profissional imbuída e determinada a cumprir com responsabilidade aquilo que seu compromisso profissional e moral se determinou a fazer. Obviamente desejariam e gostariam de contar com recursos modernos e diversos para realizar o seu papel, ou, talvez, nem mesmo sonhem com isso, mas mesmo diante das circunstâncias, ou melhor, das mesmas circunstâncias das demais, são capazes de mostrar cumplicidade, compromisso, esforço pessoal, respeito e abertura.

“Mas eu nunca saio da sala satisfeita, não! Todos os dias eu saio frustrada. Eu sempre acho que poderia ter sido melhor. Sempre acho que ficou alguma coisa a desejar, sabe?” (SÔNIA).

É mediante esse sentimento que a profissionalidade traduz-se em um processo de ensino que intencione fazer com que os alunos tenham condições de superar os limites e as dificuldades, a fim de que possam adquirir o conhecimento. Ou seja, elas, ainda que lamentem, não se conformam ou não se adaptam aos rumos determinados pelo sistema. Pois o entendimento que têm da importância do seu fazer profissional está alimentado pelo motor gerador de algo que está muito além de suas obrigações contratuais ou das exigências administrativas, mas encontra-se na consciência do valor, do propósito, da importância que atribuem ao processo educacional e na sua responsabilidade profissional.

Por outro lado, nas mesmas condições e no mesmo ambiente, as demais professoras, embora assíduas e pontuais, mantinham sua atuação prática no ritmo do “minimamente necessário”. Em uma de nossas entrevistas, uma das professoras chegou a afirmar que algumas de suas colegas diziam não fazer mais porque não ganhavam para isso.

Portanto, após procuramos apresentar a forma com que as professoras das escolas 1 e 2 se relacionam com o seu processo de ensino, pudemos chegar à conclusão de que a profissionalidade não está diretamente influenciada com a estrutura, com o contexto, com as condições ou ambiente. Obviamente esses fatores

podem ser elementos que tornem a profissionalidade mais exposta, mais visível. São elementos que favorecem a ação profissional competente, mas não são responsáveis por gerar (no sentido de criar) aquelas dimensões que constituem a profissionalidade. Pois, como já afirmamos anteriormente, ela (profissionalidade) é mais um movimento de contramão do que um movimento de fora para dentro.

Nesse sentido, ao pensarmos no efeito particular, subjetivo, que a estabilidade pode estar promovendo ou influenciando na atuação de cada professor público, seja em maior ou menor grau, pode revelar sutilmente, ao olhar mais atento, a profissionalidade de cada docente.

5.3 Avaliação de Desempenho individual: entre o real e o legal nos casos estudados

Quando, no item 3.3.3, tratamos sobre a Avaliação de Desempenho Individual mencionamos que esta foi elaborada com o objetivo de indicar direções na busca da melhoria da qualidade dos serviços, no aumento da competência e na recuperação da imagem, não somente do próprio servidor, mas também da instituição da qual faz parte. Além disso, os resultados positivos geram benefícios individuais, como a progressão funcional e o adicional de desempenho (vantagem pecuniária a ser concedida ao servidor público ocupante de cargo de provimento efetivo), como forma de valorização dos profissionais, conforme dispõe o art. 67, IV da Lei 9394/96, “progressão funcional baseada na titulação, na habilitação, e na avaliação do desempenho”, e ainda a Resolução n.3/97 da Câmara de Educação Básica do CNE, art. 6º, VI “b”, que dispõe que “constituirão incentivos de progressão profissional docente: o desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema.” (BRASIL, 1997).

Diante disso, torna-se significativo resgatar essa questão trazendo à análise a situação real nos casos estudados, por ser a Avaliação de Desempenho Individual um instrumento, um mecanismo que retira do instituto da estabilidade seu caráter absoluto, pretendida pela EC nº 19/98. Portanto, analisar a forma como aquela acontece dentro de uma realidade educacional concreta, real, nos possibilitará

compreender sua importância e eficácia. Nesse sentido, após as observações e entrevistas, em que procuramos ouvir as professoras sobre suas Avaliações de Desempenho, buscamos no setor responsável, da Secretaria de Estado de Educação, recolher dados quantitativos e suas análises que pudessem sustentar as nossas inferências a respeito desse instrumento avaliativo.

Ao identificar, no nosso grupo de professoras, quem já havia passado pela Avaliação de Desempenho Individual, causou-nos surpresa saber que algumas delas não sabiam com precisão por quantas já haviam sido avaliadas. Uma delas chegou a dizer que já tinha sido avaliada mais de 15 (quinze) vezes. Informação esta que não confere com o lapso temporal entre a primeira ADI instituída em Minas e a mais recente. Isto é, de 2004 a 2007. Portanto, segundo a própria Secretaria de Educação, até hoje já foram concluídas 03 (três) Avaliações de Desempenho Individual (1ª ADI 01/07/2004 a 30/06/2005, 2ª ADI - 01/07/2005 a 30/06/2006 e 3ª ADI 01/07/2006 a 31/12/2007).

Embora algumas professoras não pudessem afirmar com segurança por quantas Avaliação de Desempenho Individual já haviam passado, todas disseram que sempre foram aprovadas em todas elas. Nesse sentido, procuramos saber na unidade escolar os conceitos obtidos por cada uma das professoras pesquisadas em todas as suas avaliações, como forma de verificar o grau do desenvolvimento no desempenho, ao longo de três anos.

Segundo o Manual da Avaliação de Desempenho Individual, a chefia imediata (Diretor) tem como uma das competências acompanhar o desempenho do servidor durante o período avaliatório. Dessa forma, procuramos, com as diretoras, ter acesso às informações a respeito dos conceitos obtidos em cada avaliação. Segunda estas, tal solicitação era impossível, pois não poderíamos ter acesso a tais dados, visto que eram de interesse exclusivo das professoras. Nesse sentido, apenas confirmaram-nos que todas as professoras de nossa pesquisa foram aprovadas nos três processos avaliativos.

Procurando ainda satisfazer nossa pretensão, recorreremos ao setor responsável pela Avaliação de Desempenho da Secretaria de Educação a fim de obtermos os resultados das avaliações de cada professora de nossa pesquisa. Após várias tentativas, nos foram prometidos os dados solicitados, desde que os nomes fossem omitidos. Até o fechamento desta dissertação não foi cumprida tal promessa.

Dessa forma, não nos foi possível compreender, por exemplo, como determinadas professoras conseguiram obter aprovação em todas as etapas avaliatórias, visto que não demonstraram, durante o período de nossas observações, um desempenho que correspondesse satisfatoriamente a alguns dos critérios e descritores (ANEXO A) estabelecidos no Manual da Avaliação de Desempenho Individual, pela Secretaria de Educação de Minas Gerais.

Por outro lado, entender essa situação parece-nos um tarefa, no mínimo, curiosa, pois o resultado do processo avaliativo do desempenho das professoras, por exemplo, no caso da Escola 1, não contemplava o juízo da supervisora, que tem como uma de suas principais funções o acompanhamento da atuação das professoras. Nesse sentido, inquieta-nos entender como um sujeito do processo educativo, cuja função está diretamente ligada à função docente, não tem presença obrigatória no processo importante de avaliação do desempenho docente. No caso dessa escola, a supervisora não fazia parte da comissão, conforme dito por ela mesma: “A avaliação dos professores não passa por mim, não! [...] eu não participo da comissão, eu não faço parte da comissão de avaliação, entendeu?”. Diante dessa realidade, tal mecanismo de avaliação deixa de contemplar uma importante visão pedagógica (quando esta acompanha de fato) da atuação dos professores.

Diferentemente da Escola 1, na Escola 2, a supervisora tem assento na Comissão de Avaliação. Embora sua presença seja determinada via eleição ou indicação, tal comparecimento pode possibilitar um resultado mais eficiente da avaliação, pela comissão, quanto ao desempenho do professor. Embora seja a supervisora um sujeito importante para atribuir valor ao desempenho do professor avaliado, isso não é uma garantia plena para que os resultados revelem o real desempenho e empenho dos professores. Este nosso entendimento ocorre devido a outra situação que pudemos verificar na Escola 2. Nossos registros revelaram, em alguns casos, um desempenho pouco zeloso com o processo de ensino, e estes obtiveram nas três Avaliações de Desempenho Individual, segundo a supervisora e diretora, nota superior à média exigida, ou seja, todas tinham sido aprovadas. Esse fato nos provoca uma inquietação: como atribuir valor positivo de desempenho a um profissional que deixa de cumprir, como assistimos, com responsabilidade sua função docente? Embora presente na comissão de Avaliação, sabemos que o acompanhamento efetivo da supervisão não ocorria. Nesse sentido, atribuir valor a um desempenho que não se acompanha sistematicamente, conduz-nos a uma outra

suspeita: Tal grau de compromisso com os resultados da Avaliação de Desempenho Individual não estaria revelando uma atitude corporativista? Embora entendamos que desvendar tais questionamentos poderia elucidar essas e outras situações, no entanto, pelos objetivos desta pesquisa, não as enfrentaremos. Fica, contudo, a sugestão para posteriores pesquisas.

Diante dessas situações reais e particulares sobre a aplicação da Avaliação de Desempenho Individual, percebemos que ainda resta aprimorar esse mecanismo, a fim de que seus resultados possam traduzir com mais eficiência o que de fato está sendo o desempenho dos professores em sala de aula.

Apenas no intuito de termos uma visão geral do Desempenho dos professores estáveis, em Belo Horizonte, no decorrer desse período de três anos de ADI, solicitamos no Departamento de Avaliação de Desempenho (órgão responsável pelas Avaliações dentro da Secretaria de Educação) que nos fossem fornecidos os resultados, em percentuais, colhidos desde quando foi implantada a Avaliação de Desempenho Individual, nas regionais: Metropolitana A, B, e C, a fim de verificarmos os índices já atingidos por esse mecanismo seletivo.

Na Tabela 1 abaixo, apenas foi considerado o quantitativo de servidores docentes estaduais que atuam em Belo Horizonte e que obtiveram nota inferior a 70,00³⁶.

³⁶ Quando o Estado iniciou efetivamente o processo de ADI (Avaliação de Desempenho Individual) para o servidor efetivo estável, o sistema/legislação utilizava conceitos (Excelente, Bom e Insatisfatório) como padrão de referência, ou seja, os que foram estabelecidos no Manual da ADI. A partir do confronto com casos concretos, a utilização de conceitos ficou em desuso. Atualmente, apesar do conceito insatisfatório ser "atribuído" o sistema considera como mínimo 70,00 pts. Este valor é referência, pois qualquer vantagem que utiliza a ADI como critério só é concedida a servidor que obteve uma pontuação superior a 70,00.

TABELA 1
Quantitativo de servidores docentes

Período da ADI	Metrop A	Metrop B	Metrop. C	Total	%
1º	38	26	22	86	1,413544
2º	23	33	14	70	1,150559
3º	22	27	8	57	0,936884

Valor referência: 6084 professores estáveis³⁷

Fonte: Setor de Avaliação de Desempenho da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Como nos indica a tabela, a cada ano da ADI, os índices de resultados inferiores à média tenderam a cair, o que, por exclusão, implica afirmar que mais professores no decorrer dos períodos avaliatório obtiveram aprovação pela ADI. Assim, resta-nos torcer que esses resultados sejam, de fato, o que correspondem na prática, ao bom e responsável desempenho profissional docente.

³⁷ . Este quantitativo de professores diz respeito aos professores regentes e que estão efetivamente em sala de aula. Portanto, exclui-se o eventual, recuperador e o excedente (estes dois últimos são os estáveis que ficam à disposição, na escola, caso algum professor regente falte).

6 O DESEMPENHO DOS PROFESSORES ESTÁVEIS NAS ESCOLAS 1 E 2: RESULTADOS VISÍVEIS E INVISÍVEIS

Não se pode negar que o desempenho dos alunos está associado à atuação docente que ocorre efetivamente em sala de aula. A importância do professor para o aprendizado do aluno, já comprovada tanto na literatura internacional como nacional, é inegável. Assim, qualquer intervenção escolar que tenha como objetivo melhorar o desempenho dos alunos passa necessariamente por mudanças concretas no grau de satisfação e comprometimento com a escola e na capacidade técnica de implementação do projeto pedagógico pelo professor, afirma Soares (2007).

Nesse sentido, a análise do resultado³⁸ de uma pesquisa realizada pela Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) mostrou que uma atitude relativamente simples pode ter grande impacto no desempenho dos estudantes, como por exemplo, os alunos que tiveram a lição corrigida pelos professores alcançaram notas maiores que os demais.

Na 4ª série do Ensino Fundamental, aqueles que tiveram os trabalhos analisados pelos professores asseguraram 40,9 pontos a mais que os outros em Língua Portuguesa (190,7 contra 149,8). Os questionários respondidos pelos educadores mostram que 85,7% dos professores corrigem as lições; 5,2% não o fazem e 7,8% nem dão lição.

Além disso, estudos demonstram que professores com maior grau de qualificação, que sistematicamente são avaliados e capacitados, contribuem para uma melhoria do desempenho dos alunos, conforme apontam os resultados de um estudo recente intitulado “redes de aprendizagem - boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender”, realizado em parceria com o MEC, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Undime (União dos Dirigentes Municipais de Educação) indicou que a “receita de sucesso no ensino de 37 cidades brasileiras” está, entre outras, relacionada com a boa formação e constantes avaliações a que os professores, naquelas regiões, são submetidos.

Diante dos fatos e resultados, aferir o desempenho dos alunos é, além de uma medida controladora da situação do ensino no país, também um instrumento

³⁸ ALUNO com lição corrigida teve melhor nota, 2008.

(somado a outros instrumentos) que possibilita apurar as questões corolárias (p.ex. o desempenho do professor) ao problema do desempenho escolar.

Em Minas Gerais, a SEE em sua última edição da avaliação sobre o desempenho escolar revelou a seguinte situação:

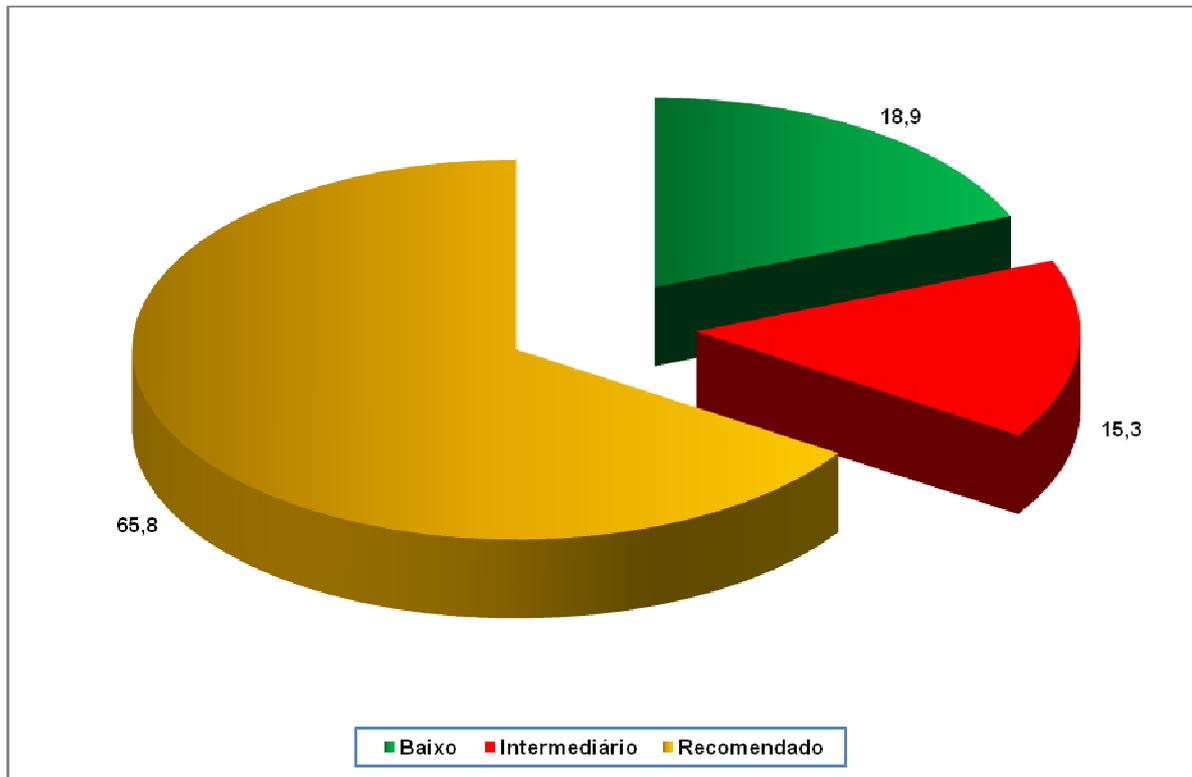


Gráfico 2: Nível de Desempenho em leitura de alunos da REDE ESTADUAL em 2007
Fonte: PIP/SEE-MG: 27 de fevereiro de 2008

Tendo em vista os resultados que o Quadro 3 exhibe, revela-se oportuno aqui descrever o que representa, para a Secretaria de Educação de Minas Gerais, cada um dos três níveis apontados:

	Descrição das habilidades
BAIXO	Os alunos lêem apenas palavras.
INTERMEDIÁRIO	Os alunos lêem frases e pequenos textos.
RECOMENDÁVEL	Lêem frases e pequenos textos e começam a desenvolver habilidades de identificação do gênero, do assunto e da finalidade de textos. São habilidades ainda não consolidadas, mas iniciadas.

Quadro 3: Rede Estadual e Municipal - Dados de Proficiência
Fonte SIMAVE

Embora possamos observar que a maior parte dos alunos que participou da avaliação tenha alcançado o nível recomendado, ainda assim, se somados os demais níveis, teremos um contingente de 34,2 % de alunos que ainda encontram-se distante do padrão ideal de desempenho escolar. O que implica o universo, aproximado, de 99 (noventa e nove) mil 180 (cento e oitenta) alunos que ainda estão abaixo do nível recomendado, em um total de mais de 259 mil crianças testadas, em 6855 escolas em Minas Gerais (234 estaduais e 4514 municipais).

Segundo a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, as Escolas 1 e 2 ocupam lugar de razoável destaque no quesito desempenho escolar, obtendo o resultado de nível intermediário no desempenho dos alunos na avaliação promovida pelo Sistema Mineiro de Avaliação Escolar (SIMAVE), conforme Tabelas 2 e 3 abaixo:

TABELA 2
PROALFA - Rede Estadual
3º Ano do Ensino Fundamental - Escola 1

ANO	PROFICIÊNCIA	NÍVEL DE DESEMPENHO		
		Baixo	Intermediário	Recomendável
2006	513.51	21%	21%	58%
2007	503.37	23%	24%	53%

Fonte: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica - SIMAVE

TABELA 3
PROALFA - Rede Estadual
3º Ano do Ensino Fundamental -Escola 2

ANO	PROFICIÊNCIA	NÍVEL DE DESEMPENHO		
		Baixo	Intermediário	Recomendável
2006	507.16	20%	27%	53%
2007	519.96	19%	19%	61%

Fonte: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – SIMAVE

Ao identificar o desempenho dos alunos das Escolas 1 e 2 no nível intermediário, a Secretaria de Estado de Educação atribui aos alunos dessas escolas e das que estão no mesmo nível de proficiência a seguinte condição: "já lêem frases e pequenos textos, mas ainda não são capazes de identificar os usos sociais dos textos, suas finalidades. Esses alunos podem ser considerados alfabetizados."³⁹ As escolas 1 e 2 não fazem parte, como vimos, do maior grupo na classificação geral, ou seja, do nível recomendado.

Embora, no contexto geral das escolas de Minas Gerais, os números indiquem uma classificação razoável no quesito alfabetização, o número de crianças que não aprenderam a ler e escrever ainda é grande. Pesquisas nacionais apontam também que 40% dos alunos da 4ª série não lêem, afirmou em entrevista, a secretária de Educação do Estado de Minas Gerais, Vanessa Guimarães Pinto⁴⁰.

Diante desses e outros dados sobre o desempenho escolar, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais vem implementando medidas no intuito de buscar novos e melhores resultados. A exemplo dessas ações, criou o Programa de Alfabetização (PROALFA), o Projeto de Letramento (Proletramento), o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP). Esses e outros projetos, que estão disponibilizados também no Portal da SEE-MG, são importantes ferramentas à disposição das escolas, que podem dar subsídios ao trabalho docente no intuito de promover a

³⁹ PROALFA, 2007.

⁴⁰ . Entrevista publicada pela Assessoria de Comunicação Social no Portal da SEEMG. Acesso em 18 de fev./ 2008

melhoria dos resultados de desempenho dos alunos.

Portanto, ao expormos neste capítulo nossas observações de cada uma das dez práticas docentes, podemos, concomitantemente aos nossos propósitos, inferir algumas possíveis razões da colocação das escolas 1 e 2 no ranque do SIMAVE.

Analisar os registros que fizemos das observações do desempenho das práticas cotidianas de dez professores é tarefa difícil e um pouco delicada, visto todos os problemas e dilemas que o exercício da atividade na rede pública enfrenta.

Observar o fazer docente implica não só estar atento aos aspectos técnicos/pedagógicos, mas também estar atento às atitudes, aos tipos de relacionamentos, comprometimentos, gestos, olhares, palavras, que são produzidos no interior desse exercício profissional.

Analisá-las também a partir de nossas convicções, crença, cultura e formação é estabelecer um parâmetro que acreditamos e defendemos. Mas, não obstante a isso, e tentando nos desvencilhar de um juízo subjetivo, nos disciplinamos a um olhar técnico e científico estabelecendo alguns critérios que nos ajudaram a identificar as características daquele que os estudiosos apontam como sendo um bom professor. O que poderia também afirmar como sendo aquelas que emergem da profissionalidade.

Embora tenha feito um corte de caráter técnico-pedagógico na nossa avaliação, buscamos a todo momento discutir nossas percepções com a realidade a que estão submetidos os profissionais da educação, levando em consideração o desequilíbrio que ocorre entre o desempenho de tais profissionais e as condições desfavoráveis (precária estrutura funcional da escola, baixos salários, má formação, sobrecarga de tarefas, turmas grandes etc.) com as quais convivem.

Diante disso, as informações que serão ponderadas aqui sobre o desempenho daquelas professoras em suas práticas conjugam os resultados da compreensão de que temos a respeito da influência e interferência daquelas variáveis que tecem e condicionam a realidade educacional, da qual essas professoras fazem parte, com os próprios depoimentos em entrevistas. Convém lembrar que optamos por entrevistas semi-estruturadas, o que deu espaço para cada uma compor sua resposta de maneira própria.

Tomamos emprestadas de Cunha (2000) as características identificadas em sua investigação sobre “O Bom Professor e sua Prática”⁴¹, as quais Cunha aponta como sendo reflexo de um fazer profissional competente e que corroboram com aquelas dimensões defendidas tanto por Contreras (2002) como por Rios (1999). Assim, tais características nos foram úteis como bússola na observação do cotidiano de cada uma das práticas docentes envolvidas nesta pesquisa.

Embora tenha se tornado extensa essa parte, optamos por apresentar individualmente as características ou habilidades das professoras no seu fazer profissional, apresentadas em suas respectivas Fases do primeiro Ciclo do Ensino Fundamental. Apenas em algumas situações, nas quais havia uma similitude de ação quanto à determinada habilidade, descrevemo-las de forma englobada, para se evitar uma repetição desnecessária.

Dez foi o número de professoras observadas por nós, que estavam assim distribuídas pelas Fases do Ciclo Inicial de Alfabetização: duas (02) de Introdutório, duas (02) da Fase I, cinco (05) da Fase II e uma (01) da Fase III.

Em se tratando dos primeiros anos do Ensino Fundamental o campo de nossas observações, as habilidades que iremos posteriormente apresentar assumem fator essencial para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente, visto que se trata do processo de ensino de crianças entre 6 a 10 anos. Nessa etapa da vida, conforme os principais estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, as crianças encontram-se nas fases intuitivo e operatório concreto⁴², o que significa que sua estrutura mental, entre outras coisas, já é capaz

⁴¹ Características identificadas a partir de pesquisa de mestrado realizada tendo como objeto vinte e um professores universitários e de Escola Técnica de 2º grau.

⁴² Os estágios do desenvolvimento das estruturas mentais concebidos por Piaget caracterizam-se por cinco etapas: sensório-motor (zero a dois/três anos); simbólico (dois/três a quatro/cinco anos); Intuitivo (quatro/cinco a sete/oito anos, aproximadamente); operatório concreto (sete/oito a onze/doze anos) e o operatório abstrato (onze/doze anos em diante). No caso desta pesquisa, em se tratando de alunos do primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, as fases intuitivo e operatório concreto são as que caracterizam os sujeitos da aprendizagem desse nível escolar. Os quais passo a definir: **Intuitivo**: demonstra um especial interesse pelas causas dos fenômenos, tem interesse por experimentações sem, contudo, ter critério para realizá-las, supera o animismo, passando para o artificialismo, necessita da PALAVRA para suas expressões. Do ponto de vista da construção das operações, já é capaz de organizar coleções e conjuntos, possui uma noção intuitiva das grandezas. Didaticamente, pode explorar as causalidades e iniciar a organização do mundo utilizando critérios, propriedades. Compreende regras simples. **Operatório concreto**: Organiza o mundo de forma lógica, o que o torna capaz de incluir conjuntos, de ordenar elementos por suas grandezas, usando critérios de conjunto. Faz uso de SIGNOS, convencionais e arbitrários. A linguagem verbal é cada vez mais importante. Didaticamente, torna-se capaz de concentração por longo período e de executar tarefas que envolvam seqüências e regras. Capacidade de aprendizagens com desafios mais complexos. (LIMA, 1994, 51-54).

de compreender regras e obedecê-las, a organizar-se no mundo e organizá-lo.

Nesse sentido, o trabalho docente deve promover atividades e experiências que estimulem naturalmente a necessidade da criança de aprender a ler, ações que possibilitam a expressão verbal, atividades que explorem as dramatizações, descrições de quadros, o recontar uma história, a poesia etc. Por fim, esse é o momento de maturação da estrutura mental mais indicado para a alfabetização.

Quando não se conhece as etapas de desenvolvimento da criança, pode-se impor métodos inadequados e exaustivas repetições que, além de se revelarem inúteis, terminam por serem extremamente violentos para a criança. Nesse sentido, as características identificadas por Cunha (2000) na realização do bom trabalho docente podem revelar o cuidado, a sensibilidade na observância das necessidades advindas desse momento de maturação cognitiva e dos aspectos físicos e emocionais dos alunos.

Não apresentada em uma ordem de importância, Cunha (2000) identificou, após análise dos dados coletados em sua investigação, 05 (cinco) habilidades que, segundo a autora, foram as que caracterizaram os bons professores. Ressalta, porém, que essa conclusão se deu pela conjugação de dois fatores: “coerência entre a representação que o professor fez de sua prática pedagógica e o que realmente acontece na sala de aula.” (CUNHA, 2000, p.166). Assim, a Habilidade de Organização do Contexto da aula, Habilidade de incentivo à participação do aluno, a Habilidade de tratar a matéria de ensino, Habilidade de variação de estímulos e a Habilidade do uso de linguagem são as principais características que se manifestaram naqueles que foram tidos como bons professores.

6.1 Habilidade de Organização do Contexto da aula (Planejamento)

Essa habilidade, na prática de sala de aula, segundo a autora Cunha (2000), destaca-se por:

explicitar o objetivo do estudo, por localizar historicamente o conteúdo, estabelece relações do conteúdo com outras áreas do saber, usa artifícios verbais para apontar questões fundamentais, apresenta ou escreve o roteiro da aula e faz referência a materiais de consulta” (CUNHA, 2000, p. 165).

A *habilidade da Organização do Contexto da sala de aula* visa criar as condições de estudo favoráveis à aprendizagem, isto é, busca mobilizar a atenção para criar uma atitude favorável ao estudo, organizando o ambiente formal de aprendizagem, além de assegurar a dosagem da matéria e do tempo, o esclarecimento dos objetivos a atingir, suscitando o interesse pelos conteúdos.

Conforme Vigotsky, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de ocorrer (VIGOTSKY, 1991, p. 101). Nesse sentido, a forma e o cuidado com que o professor passa a organizar sua atuação, sua ação no processo de ensino, assumem importantes funções para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Compreender isso implica atribuir grande importância às formas de organização do contexto da aula e o desdobramento desta na aprendizagem. Acreditar no desenvolvimento que é possibilitado pela organização do contexto da sala de aula é não ignorar as necessidades da criança (principalmente as dessa fase de desenvolvimento cognitivo).

O planejamento, que é uma consequência natural da organização, se torna uma dimensão fundamental do trabalho pedagógico em sala de aula. Por isso, este deve ser sempre resultado de um trabalho sistemático, para que possa ter efeitos (e efeitos duráveis) sobre o aluno. Pois que assim sendo, promova, por exemplo, a continuidade entre uma aula e outra, cuidando para que os conhecimentos complexos para o aluno devam ser abordados antes daqueles menos complexos etc.

Em outras palavras, uma prática de ensino assistemática é pouco favorável ao aprendizado do aluno e é o planejamento que pode assegurar que essa prática assuma um caráter sistemático.

Diante dessas considerações, passamos a apresentar a atuação, por nós observada, das nossas dez professoras, a partir das habilidades que revelam o bom professor e, por consequência, favorecem (como uma das variáveis que tecem a questão educacional) um processo de alfabetização eficiente e eficaz.

6.1.1 Introdutório

No que se refere à atuação da professora Fernanda, responsável por essa Fase na escola 1, sua forma de organizar aquele ambiente alfabetizador demonstrou pouco cuidado em observar a importância daquelas características acima

mencionadas. Percebemos uma forma pouco cuidadosa na questão da organização das aprendizagens, bem como a inexistência de um planejamento sistemático que apresentasse seqüência e conexão entre proposta e objetivos. Além do clima formal da relação professor/aluno, a organização que havia deixava de provocar uma forma de mobilização do interesse dos alunos já no início das aulas. Sua dinâmica de trabalho além de não apresentar aos alunos a proposta de estudo do dia, esclarecendo a importância para cada aprendizagem, deixava de estabelecer com eles uma rotina diária de trabalho (atitude que poderia ajudar o aluno a se organizar no tempo e no espaço). Nesse sentido, deixava de explicitar para os seus alunos quais eram as atividades do dia, o tempo para cada uma delas e os objetivos ou as razões de tais atividades. Em todos os dias de nossa observação, a ação de ensino resumia-se em distribuir atividades xerocopiadas ou mimeografadas, sem, contudo, atribuir significação ou conexão com atividades anteriores. Ou seja, na maioria das vezes o conteúdo da aula era dado sem explicar sua razão e sua importância para aquela etapa em que se encontravam.

Não havia preocupação com o tempo de cada atividade. Uma única tarefa foi executada pelos alunos durante todo o período destinado às aulas, isto é, do início ao término do turno. Assim, diante desse tipo de ação, percebemos que a execução das tarefas, por parte dos alunos, tornava-se uma atitude mecânica e algumas vezes sem sentido.

Quanto à outra professora dessa Fase (JANAINA, Escola 2), embora fosse muito amável com os alunos, também não apresentava uma organização sistemática do processo de ensino, deixava de estabelecer também a “rotina” das atividades diárias, e com isso o tempo também não era bem administrado para cada uma das atividades.

Os exercícios propostos, além de não apresentarem uma continuidade ou conexão entre si, eram poucos desafiadores e sem preocupação em contextualizá-los com a realidade das crianças.

Percebemos que as atividades que propunha aos alunos não tinham objetivos claros e algumas delas não tinham um planejamento prévio, o que pudemos perceber nos imprevistos surgidos durante a execução.

Por outro lado, essa professora não se restringia à organização formal do ambiente (fila indiana das mesas e cadeiras). Sempre que precisava, reorganizava-as em grupos diversos, o que criava um ambiente estimulador para a realização de

alguma atividade. Ou seja, o clima no ambiente era favorável, mas as propostas necessitavam ser mais bem planejadas.

No caso da professora Janaina, sua proposta central no Introdutório estava marcada por uma preocupação maior com a coordenação motora, conforme ela mesma afirmou: “não me preocupo com a alfabetização”.

Durante uma semana em que permanecemos em cada sala de aula, ambas as professoras não utilizaram a lousa para organizar e definir as atividades do dia com seus alunos, ou para, sequer, explicar, expor ou demonstrar alguma questão. Não que isso seja imprescindível, mas porque algumas atividades propostas, como por exemplo o traçado de determinada letra, seriam facilmente explicadas e compreendidas a partir da visualização de um modelo que poderia ser feito na lousa.

Por fim, o que ficou evidente para nós durante os dias observados com essas professoras, no que tange à habilidade de organização do contexto da aula, foi uma ausência de suas principais características.

6.1.2 Fase I

Nessa Fase, a **habilidade de organização do contexto da aula**, decorrente da atuação das professoras Sônia e Taís, ambas da escola 1, destacava-se pela prática de iniciar as atividades sempre explicitando por escrito o elenco das matérias diárias no canto do quadro. Esse registro ficava até o fim das aulas. Com isso, o controle do tempo para cada disciplina era cumprido conforme o estabelecido. Além disso, também explicavam a cada início de atividade o porquê ou qual a importância de se aprender aquele assunto ou atividade. Procuravam, através dessa atitude, contextualizar o conteúdo com os assuntos que os alunos estavam vivendo.

O espaço físico da sala de aula era organizado, embora algumas atividades pudessem parecer criar uma aparente desorganização devido ao efetivo envolvimento dos alunos nas atividades propostas. A sala da professora Sônia estava com murais sempre com atividades atuais realizadas pelos alunos.

Os exercícios nem todos eram cópias de livros, muitos foram elaborados pelas próprias professoras e muitos destes eram postos na lousa para que o aluno registrasse no caderno, fato este que promovia também o treino gráfico e espacial.

O processo de ensino e aprendizagem era muito dinâmico. Distribuíam bem as atividades ao longo do dia. Controlavam o uso do tempo de cada atividade. As propostas de ensino eram bem planejadas (havia uma intenção consciente em cada etapa de desenvolvimento da aula).

Outra atitude comum às duas práticas é quanto ao fato de ambas estarem sempre atribuindo significado e importância às atividades e conteúdos apresentados, o que criava um clima de motivação e, conseqüentemente, envolvimento.

Quanto à questão da organização e planejamento do contexto das aulas, o que nos foi possível concluir é que ambas as professoras dessa Fase demonstraram saber onde queriam chegar com as propostas em cada aula, demonstraram controlar os resultados do trabalho, controlar a consecução das finalidades de cada trabalho, o que proporcionava uma continuidade entre uma aula e outra. Essas considerações puderam ser confirmadas quando, em entrevista, essas professoras puderam expressar a importância que dão a essas questões:

Então, assim, de quinze em quinze dias eu sento, um dia ou dois, com um monte de livros e planejo, entendeu? Lá no meu planejamento tá tudo dividido em etapas. Eu fico até duas horas da manhã preparando matriz, preparando uma coisinha bonitinha pros meninos. Se for pra amanhecer o dia preparando matriz, uma coisa bonitinha, eu gosto, sabe? Me dá prazer, me completa! Apesar de tudo do ano passado, eu sempre faço de novo. Mas eu sempre faço de novo! Isto me dá prazer! (TAÍS, Escola 1)

O maior problema é pra planejar, para eu me reorganizar. Eu acho que os meninos podem muito e a maior parte deles são mais inteligentes do que eu, sabe? [...] qual o melhor caminho que vou poder pegar pra passar isso? [...] Aí eu vejo que preciso aumentar o meu tempo de planejar. Eu preciso de mais tempo pra tá elaborando e planejando as coisas. (SÔNIA, Escola 1)

Depoimentos como esses não só nos revelam a preocupação e a importância que cada uma dessas professoras atribui ao planejamento, mas também confirmam que suas práticas observadas dão testemunho da veracidade de suas intenções proclamadas nas entrevistas. Além disso, esse cuidado não se revela como uma resposta a uma exigência da coordenação pedagógica, pois, conforme a própria professora informou, “a gente não tem cobrança nenhuma em relação à supervisão. Não sei em relação às outras pessoas, mas todo o planejamento é a gente que faz.[...] Não há uma cobrança. A gente vai ficando desestimulado. [...] (PROF^a.TAÍS)

Diante disso, o que se observa é que o que realmente determina uma ação consciente de seu dever não é uma imposição de fora, mas a certeza de se estar

cumprindo com um dever, que antes de tudo é uma obrigação moral.

6.1.3 Fase II

Nessa Fase observamos a atuação de cinco professoras, sendo que uma (1) era da Escola 1 e quatro (4) da Escola 2. Sobre suas **habilidades de organização do contexto de aula** ressaltamos as seguintes situações:

A professora SILVIA, da escola 1, é a que menor número de alunos tinha (28 alunos). Sua sala de aula era organizada, organizava a rotina das disciplinas do dia, escrevendo-a na lousa. O que lhe possibilitava administrar o tempo de cada disciplina. Embora demonstrasse cuidado formal nesses aspectos, sua ação cotidiana deixava de monitorar o tempo de cada disciplina, assim, alguns exercícios duravam até três tempos de aula. Faltava-lhe objetividade no desenvolvimento da matéria. Deixava também de explicitar os objetivos do estudo, pois ao iniciar algum conteúdo não mencionava o porquê da importância de se estudá-lo, ou ainda, deixava de mencionar a conexão que tal conteúdo poderia ter com a realidade de seus alunos ou com alguma atividade dada anteriormente.

Os conteúdos eram apresentados, no período em que permanecemos em sala de aula, sem muitas explicações. Ao iniciar um novo conteúdo, a professora pedia que lessem a explicação do livro ou da folha mimeografada para, em seguida, responderem. Por exemplo, na aula sobre a localização dos estados, a professora, sem qualquer explicação, distribuiu desenhos xerocopiados do mapa do Brasil, pediu que localizassem o Estado de Minas Gerais, fixou dois mapas (um do Brasil e outro do estado de Minas Gerias) na parede para que pudessem olhar e localizar o que se pedia no exercício. Como não conseguiram, pediu que lessem a explicação do livro sobre os “Pontos Cardeais”, e assim, então, iriam conseguir. Não conseguiram! Mandou então que fizessem uma pesquisa em casa.

- A professora Maria (Escola 2), no que concerne à habilidade de organização do contexto da aula, demonstrou um melhor aproveitamento do tempo na execução das atividades. O que favorecia um melhor rendimento na quantidade das tarefas da turma. Embora isso acontecesse, percebemos também que cada atividade proposta não vinha acompanhada da explicitação de seu objetivo ou até mesmo sua

relação com os conteúdos anteriores.

Percebemos que algumas tarefas que a professora propunha à turma, foram planejadas no momento da aula, isso porque, os recursos necessários foram providenciados entre uma atividade e outra, o que não aconteceria se houvesse um planejamento diário prévio.

- Outra professora da Fase II é a professora Simone (Escola 2), que durante os dias de aula observados demonstrou atuação semelhante às demais dessa fase. Com referência à habilidade de organização do contexto de aula, observamos que a começar por seu armário e mesa que estavam bem desorganizados e com um amontoado de livros. Percebemos que em nenhum dos encontros de ensino havia uma preocupação de organizar a dinâmica das aulas, pontuando o que se estaria estudando, e nem eram esclarecidos os objetivos das atividades que eram propostas aos alunos. De igual forma, em tais atividades deixava de estabelecer uma conexão com a realidade concreta, real dos alunos e a importância ou valor.

Notamos que as atividades que eram propostas pareciam não ser previamente planejadas. Isso porque, ao expô-las no quadro, todas as questões eram elaboradas de improviso, sem planejamento prévio.

- A professora Sofia (Escola 2), como já mencionado, era responsável pela turma denominada “Turma Projeto”, cujos alunos (8 e 9 anos) demonstravam estar no nível pré-silábico de alfabetização.

A organização do processo de ensino estava focada em atividades de folhas avulsas (ANEXO D), que eram distribuídas diariamente para os alunos. Não havia um plano de aula que determinasse a organização do dia para cada atividade. O tempo também não era administrado em função dos conteúdos, mas, sim, pela finalização das atividades pelos alunos, o que fazia com que algumas atividades durassem todo o turno de aula.

Sua prática, no processo de ensino não contemplava um período de explicações a fim de sanar as dúvidas dos alunos. Em se tratando de uma turma que ainda não tinha superado as dificuldades da leitura, o processo de ensino não contemplava método criativo, dinâmico e envolvente, conforme a própria professora falou em entrevista:

São alunos que precisam de muita atividade física, precisam, assim, de uma oficina, pra abrir bem a mente, mas ele não tem condição de ficar muito tempo, por exemplo, é, com aulas somente. Por mais que você dê caça-

palavras, palavras cruzadas, bingo, eles querem [...]

Diante desse depoimento, notamos que sua prática não efetivava seu discurso. Em nenhum momento vimos atividades que pudessem favorecer a motivação dos alunos em aprender, pois sua ação diária (durante a semana em que ali ficamos) restringia-se às mesmas tarefas todos os dias. Não havia novidade na rotina e nas propostas.

- Quanto à prática de organizar a ação de ensino, a professora Eliane (Escola 2), responsável pelo ensino da turma da Fase II, (muitos apresentavam atraso na leitura, demonstrando estarem no nível silábico) não nos possibilitou verificar uma forma sistemática de planejamento, visto que suas propostas se repetiam e se limitavam a contemplar apenas um ou outro tipo de atividade.

Notamos que as aulas começavam sem apresentar uma rotina de trabalho e sem estabelecer também a organização do tempo. Os exercícios, tanto de Português como o de Matemática, em todos os dias de nossa observação, eram muito repetitivos e não havia nenhum tipo de explicação. Os alunos deveriam copiá-los do quadro e fazê-los no caderno ou então nas folhas xerocopiadas.

No caso dessa ação de ensino, evidenciou-se a ausência de domínio da disciplina da turma, o que ficou evidente que não foi estabelecida nenhuma regra de convívio e respeito.

Nas aulas que presenciamos, notamos a ausência do planejamento de cada disciplina, isso porque, os exercícios não tinham uma seqüência crescente de desafios e o objetivo daqueles eram sempre os mesmos. Portanto, o que ficou evidente quanto à habilidade de organização é que a sua prática deixava de privilegiar um planejamento sistemático, e que todas as atividades eram improvisadas.

6.1.4 Fase III

Nossa pesquisa só pôde contar com uma professora dessa Fase nas duas escolas. As demais dessa Fase não eram estáveis.

Com trinta e seis (36) alunos, a professora dessa Fase não tinha muito controle sobre a disciplina da turma. Alunos muito dispersos, desinteressados e que conversavam muito e alto.

Ao abordar um novo assunto, deixava de fazer uma introdução explicativa sobre a importância de um novo conteúdo. Não localizava a importância do assunto a ser estudado e seu valor no cotidiano. Por exemplo, ao abordar o tema “capacidade de medida” (Matemática), deixou de utilizar as sugestões do livro que orientava o uso de objetos concretos para melhor compreensão do tema. Pediu apenas que os alunos lessem a unidade do livro sobre o assunto e em seguida resolvessem os exercícios. Percebi que muitos alunos tinham sobre as suas mesas garrafinhas d’água, refrigerantes, tubos de cola, que poderiam servir como exemplos concretos para trabalhar sobre “Medidas em Litros”. Isso estabeleceria relação do assunto à realidade próxima do aluno.

6.2 Habilidade de Incentivo à Participação do Aluno:

Dessa habilidade, Cunha (2000) destaca as seguintes características:

formula perguntas (de natureza exploratória e encaminhadora); valoriza o diálogo; provoca o aluno para realizar as próprias perguntas; transfere indagações de um aluno para o outro ou para toda a classe; usa palavras de reforço positivo; aproveita as respostas dos alunos para dar continuidade à aula; ouve as experiências cotidianas dos alunos. (CUNHA, 2000, p.165)

Essa habilidade, se desenvolvida pelo professor, visa a estimular a inquietação da dúvida, suscitar a curiosidade pelo saber, provocar a manifestação das hipóteses dos conhecimentos dos alunos, respeitando-as, com o objetivo de promover o envolvimento prazeroso do aluno com o conhecimento, valorizando, nesse processo, os saberes prévios dos alunos.

6.2.1 Introdutório

No que concerne a esta habilidade, a professora Fernanda da Escola 1, apresentou uma postura muito rígida e tradicional, quase não promovia o diálogo. Sua prática diária deixava de estimular, com palavras positivas, o aluno que errava. Nesse caso, muitas foram às vezes que se referiu à produção do aluno com palavras depreciativas. Não tomava a dúvida ou um erro do aluno para explorá-los como forma de aprendizagem. O erro, pelo contrário, era administrado de forma humilhante.

Os alunos que tinham bom desempenho nas atividades eram modelos para comparação entre os que não conseguiam o mesmo desempenho nas tarefas. Durante a correção das atividades, o erro era sempre visto como resultado de indisciplina ou falta de atenção do aluno. Sua postura muito rígida deixava de proporcionar um espaço fértil para que a curiosidade, as suposições, as manifestações, que poderiam ser artefatos agradáveis para a construção do conhecimento. Pelo contrário, a interpretação que essa professora dava ao exercício natural da necessidade da linguagem (oral) infantil era a de bagunça, barulho e indisciplina. Passava parte da aula mandando os alunos calarem a boca.

Já sobre a outra professora Janaina, da Escola 2, no aspecto incentivo à participação, percebemos que buscava, durante o processo de sala de aula, fazer sempre referência à produção dos alunos com palavras positivas e incentivadoras. Permitia um ambiente aberto para o diálogo. Sabia escutar as experiências cotidianas dos alunos com atenção e respeito.

6.2.2 Fase I

Como já dito anteriormente, as duas professoras dessa Fase tinham posturas e atitudes muito parecidas na condução de suas atividades diárias com suas turmas, especificamente no que tange a essa habilidade.

Tanto a professora Sônia quanto a professora Taís mantinham uma relação muito próxima com os alunos, o que propiciava o diálogo, as discussões que eram

sempre estimuladas, servindo como ponte para a aprendizagem. Devido a essa postura, passavam a maior parte do tempo em pé, percorrendo as mesas, identificando os alunos que estavam com dificuldades em executar os exercícios. Dessa forma, sempre que percebiam dúvidas a respeito de uma mesma questão, elas compartilhavam com a turma, estimulando-os a construir suas respostas. Estimulavam a cooperação entre os alunos, principalmente permitindo que estes expusessem seus pontos de vista para a turma, criando um ambiente que valorizava e respeitava opiniões diferentes.

Sempre estavam estimulando com palavras elogiosas o esforço do aluno na execução da atividade, na organização, na limpeza, na disciplina...

6.2.3 Fase II

As professoras dessa Fase (todas da Escola 1) demonstraram atitudes muito parecidas no que diz respeito ao incentivo à participação do aluno, por isso optamos também em apresentar coletivamente as atitudes que correspondem à habilidade, destacando as posturas que fogem das demais.

Assim, o que observamos foi uma prática que mantinha uma atitude que pouco valorizava o diálogo. Durante as aulas as questões ou atividades que suscitavam dúvidas ou até mesmo erros deixavam de ser oportunidades que poderiam provocar o pensamento reflexivo e criativo. Nesse sentido, muitos alunos se omitiam quando, nas correções, eram solicitadas suas respostas. Não havia um clima que favorecesse o aluno a se arriscar. Os erros não eram administrados com tranquilidade ou normalidade. Algumas vezes, as professoras faziam comentários depreciativos ou comparativos entre os alunos. Durante as correções chamavam a atenção dos alunos que não haviam conseguido a resposta certa, gritando. A prática comum entre essas professoras era chamar a atenção do aluno, menosprezando seu esforço e elogiando apenas os que conseguiam realizar corretamente as tarefas. Expressões como, por exemplo, “Sua resposta está errada! Pode arrumar isso aí!” ou “Quem acertou levanta a mão!” eram muito comuns de serem ouvidas, o que revelava uma postura pouco atenta à importância de um processo que contemplasse a inserção de todos.

6.2.4 Fase III

Sobre o incentivo à participação do aluno, a professora dessa Fase procurava estimular a participação, ouvindo os alunos que tinham vontade de se expressar, principalmente no momento das correções dos exercícios. Também permitia que os pontos de vista diferentes fossem discutidos pela turma. Valorizava o diálogo e as indagações dos alunos com palavras elogiosas.

Permitia o debate entre os pontos de vista diferentes e procurava ouvir todos os alunos.

No que se refere ao trato com os alunos, a professora dessa Fase se apresentavam bem cordial com seus alunos. Não se valia de linguagem inadequada no relacionamento diário com os alunos. Tinha um bom senso de humor com os alunos. Privilegiava uma relação não formal, o que possibilitava a aproximação dos alunos.

6.3 Habilidade no Trato da Matéria de Ensino

“Esforça-se para tornar a linguagem acessível, clareia conceitos, faz analogias, estabelece relação entre causa e efeito, usa exemplos, utiliza resultado de pesquisa.”(CUNHA, 2000, p.165-166)

Um importante momento do processo de ensino tem sido reduzido, na escola, à repetição mecânica do ensino. Os exercícios e tarefas se destinam à aplicação direta, retilínea, de regras decoradas, sem mobilizar a atividade intelectual, o raciocínio, o pensamento independente dos alunos. Assim, a habilidade no trato da matéria revela, ao mesmo tempo em que deseja instalar um processo que favorece por vários caminhos, promove a possibilidade de atingir os diferentes modos de aprendizagem. Nesse sentido, a atuação do professor buscará exaurir por vários meios a compreensão da matéria pelo aluno.

6.3.1 Introdutório

Quanto a essa habilidade, a professora Fernanda demonstrou uma ação pouco cuidadosa. Embora utilizasse uma linguagem simples para explicitar as tarefas, suas exposições não se valiam de todas as possibilidades para dirimir as dificuldades de compreensão do aluno para compreender o que estava sendo ensinado. Durante as atividades, não pudemos perceber sua preocupação em explicar o conteúdo se valendo de comparações, analogias ou exemplos. Sua ação restringia-se a ler para os alunos o que se pedia na atividade, e rapidamente descrevia o que eles deveriam fazer. Em nenhum momento em que permanecemos em sua sala de aula a vimos se valendo de recursos lingüísticos e ou corporais para que o aluno pudesse compreender alguma coisa. Mantinha-se restrita em distribuir a atividade e corrigi-la.

6.3.2 Fase I

Embora as duas professoras dessa Fase demonstrassem semelhanças em suas atuações no processo de ensino, no que tange à habilidade do trato da matéria, fizemos destaque ao desempenho e empenho da professora Taís que, além de criar um ambiente favorável ao diálogo, ao questionamento, bem como se valer de analogias, estimular com palavras positivas, também se valia de expressões corporais para tentar demonstrar o que queria ensinar.

A professora Sônia também demonstrou uma ação cuidadosa no trato da matéria. Apresentava sempre o conteúdo da matéria procurando clarear os conceitos, apresentando-os com linguagem simples, fazendo analogias, dando exemplos. Embora sua linguagem corporal fosse bem mais contida, suas explicações mobilizavam o aluno a envolver-se e interessar-se pelo que estava sendo ensinado.

6.3.3 Fase II

No que se refere à habilidade do trato da matéria, a professora Silvia (Escola 1) demonstrou pouco cuidado em apresentar variadas maneiras que pudessem favorecer a compreensão do conteúdo da matéria. Percebemos que nessa questão a professora era, na verdade, muito concisa e econômica na explicação da matéria. Esta, muitas vezes se restringia a apenas ler o que estava nos livros, sem dar qualquer exemplificação que demonstrasse mais proximidade com a realidade dos alunos.

- A professora Maria (Escola 2), no que tange ao trato da matéria, sua ação de ensino revelava-se atenta às dificuldades dos alunos. Quase sempre buscava formas e palavras diferentes para que o aluno com dificuldade, pudesse compreender o que se estava ensinando. Nesse sentido, procurava utilizar os recursos concretos que a escola dispunha para o ensino. Estava sempre utilizando jogos, o que motivava a participação dos alunos.

- A prática da professora Simone (Escola 2), no que se refere ao trato da matéria, também não está distante das anteriores. No período em que permanecemos em sua sala de aula, sua atuação no ensino de algum conteúdo se revelou pouco inovadora ou criativa. Ao explicar, por exemplo, sobre adjetivos só se restringiu a dizer-lhes que estes são as qualidades das coisas e pessoas (definição esta equivocada e que induz ao erro). Dessa forma, percebemos uma ação de ensino que deixava de explorar exemplos ou o sentido das palavras, a fim de que não houvesse dúvidas sobre o assunto. Além disso, após apresentado o novo conteúdo, não havia um momento de verificar e tirar as dúvidas, mas imediatamente passava para o momento da verificação da aprendizagem através dos exercícios. E, após a realização destes, a correção focava-se só em quem acertava as questões. Para quem não conseguia, a professora pedia apenas que corrigisse, sem, contudo, retomar a questão para sanar as dúvidas.

- Professora Sofia (Escola 2): Não houve, no período em que permanecemos em sua sala, um momento em que a professora tenha explicado alguma questão ou matéria. Isso porque, sua atuação se restringia tão somente a distribuir atividades em folhas xerocopiadas ou mimeografadas para, em seguida, “corrigi-las”.

- Durante o período de observação na sala da professora Eliane (Escola 2) esse tipo de habilidade se tornou difícil de registrar, pois durante aquele tempo sua ação de ensino limitou-se todos os dias a propor exercícios de leitura de palavras de determinado grupo silábico, a escrita e a leitura de pequeno texto, ditado oral. Não houve nenhum momento em que a professora tenha recorrido à formas diferentes de explanação, pois esta não ocorria. Conceitos e regras não eram explicados.

6.3.4 Fase III

Sobre a forma de tratamento que dava à matéria, a professora Valéria não se diferenciava da maioria delas. Ao expor um novo conhecimento, percebemos que se restringia a fazê-lo de forma pouco cuidadosa. Parecia mais uma apresentação do que uma explicação. Esta, quando acontecia, era somente nos momentos de corrigir os exercícios que os alunos haviam feito.

Nas aulas de Português, por exemplo, ficou clara a postura de pouco cuidado em explorar conceitos e regras. Estas não eram explicitadas, explorando analogias, situações reais. Os conceitos nem mesmo eram apresentados. A maioria dos alunos, ao fazer as tarefas, não sabia o que era um substantivo. O significado das palavras não era trabalhado. Desse modo, durante a correção ficava evidente que a maioria dos alunos não tinha aprendido, isso porque, as respostas eram sempre dadas por dois ou três alunos.

6.4 Habilidade de Variação de Estímulos

Quanto a essa habilidade, Cunha (2000) a caracteriza por “Usar adequadamente recursos audiovisuais, movimentar-se no espaço de ensino, estimular a divergência e a criatividade e preocupar-se em instalar a dúvida” (p. 166).

Ao entendermos a aula como um conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de aprendizagem, necessariamente esse

conjunto implicará uma necessidade de estruturar a atuação, a fim de que esta respeite as necessidades do processo de aprendizagem, contemplando, portanto, métodos criativos, estimuladores e motivadores da e na aprendizagem.

Tal estruturação não implica adotarmos uma rigidez nas etapas de desenvolvimento da aula. Não se pode conceber as etapas de desenvolvimento da aula como um esquema rígido, pelo contrário, cada novo conhecimento poderá exigir formas diferentes de apresentá-lo, pois cada objetivo possibilita algumas formas, algumas, talvez, mais eficientes e eficazes que as outras. Assim, cada encontro do processo de ensino e aprendizagem deve estar disposto a lançar mão das estratégias para melhor alcançar seus objetivos. Logo, implica criatividade e flexibilidade do professor. Muitas vezes a exposição (método mais comum na prática docente), especialmente nessa etapa de desenvolvimento, que não é acompanhada por recursos, estímulos audiovisuais, “não consegue dar à criança mais que um verbalismo oco, estéril que na realidade só encobre um vácuo [...]”, denuncia Vigotsky (1991, p. 43)

6.4.1 Introdução

Embora essas duas salas sejam de início do Ciclo de Alfabetização, o que exigiria naturalmente um ambiente estimulador, quanto aos recursos visuais e quanto aos recursos didáticos, percebemos que a prática da professora Fernanda não demonstrava preocupação com essas questões, a começar pelo próprio espaço físico da sala de aula. Nela não havia nenhum alfabeto exposto, para que os alunos diariamente pudessem vê-lo representado graficamente. Não havia ilustrações com desenhos coloridos, cartazes ou murais. O espaço da sala era formal e sem estímulos visuais.

Durante as aulas, não fazia uso de recursos didáticos concretos, sequer lançou mão do alfabeto móvel que tinha disponível na escola como recurso de aprendizagem. Durante a semana em que estivemos na sala de aula dessa professora seu principal recurso era a exposição oral. Dos dias em que ali estivemos apenas em um deles ela lançou mão, rapidamente, de um recurso concreto. Utilizou palitinhos de picolé para ensinar sobre os numerais. Somente ela

fez uso deles. Não possibilitou que cada aluno os manipulasse também. Não havia um clima que promovesse ou estimulasse a curiosidade.

Mantinha sempre a posição das carteiras em fila indiana. Não explorava o espaço de sala de aula com criatividade, nem os espaços fora dela, para promover atividades de aprendizagem estimuladoras. Sua rotina estava atrelada a distribuir folhas de exercícios e corrigi-los.

Só transitava na sala quando era para dar “vistos” nas atividades, quando solicitavam sua ajuda ou quando era para chamar a atenção de algum indisciplinado. A maior parte do tempo permanecia em sua mesa, preparando outras atividades. Com essa postura deixava de perceber as dificuldades de seus alunos ao executar a atividade. Muitos copiavam de algum colega.

As correções, ora aconteciam de forma coletiva, e as respostas certas eram dadas ou pela professora ou por algum aluno. Prática que seria até comum, se não fosse o fato de a professora não perceber a dificuldade de quem errou e não retomar uma nova explicação das questões. Outra forma comum de correção era o de ir de mesa em mesa dando um visto e apontando o erro, sem, contudo, explicá-lo ou explorá-lo. O erro, algumas vezes, era motivo de humilhação, com expressões em tom de voz alto ou até com gritos: “Tá horroroso!” “Olha que feio!” Na sala de aula dessa professora do Introdutório o ambiente era muito opressor, por ela estar, na maioria das vezes, gritando com os alunos.

Para ela as dificuldades na execução do exercício eram resultado de falta de atenção ou de bagunça. Não estimulava a criatividade. Os alunos que ainda não tinham um certo controle no traçado, ela sempre chamava a atenção com palavras depreciativas.

Das duas professoras dessa Fase, apenas a professora da Escola 2 preocupava-se em variar a posição das carteiras como forma de interação e estímulo para os alunos. Afirmou que esporadicamente utilizava os espaços abertos para trabalhar determinados conteúdos com seus alunos. Estava sempre transitando pelas mesas a observar a execução da atividade.

6.4.2 Fase I

As duas professoras dessa Fase, por estarem circulando o tempo todo no espaço da sala de aula, estavam sempre atentas a alguma dificuldade de seus alunos. Sempre que percebiam uma dificuldade comum aos alunos, com relação a determinado exercício, levavam a questão para a turma toda, procurando fazê-los descobrir, por suas hipóteses, a solução. Dessa forma, incentivavam a discussão a respeito do problema. Valorizavam as opiniões, procurando ouvir a todos. Sempre que podiam, devolviam à turma a dúvida de um colega, procurando obter deles suas hipóteses.

Destacavam as respostas diferentes dadas pelos alunos, procurando valorizá-las e, ao mesmo tempo, estimulando outros a expor suas conclusões.

Estavam o tempo todo circulando pela sala de aula, enquanto os alunos realizavam as atividades. Mostravam-se atentas, principalmente com os alunos que tinham maior dificuldade.

6.4.3 Fase II

Dentre as professoras dessa Fase, a professora Maria (Escola 2) foi a que se distinguiu por apresentar uma ação que valorizava o uso de recursos concretos no processo de ensino, além de adotar uma postura que buscava estimular a participação dos alunos, criando um ambiente que favorecia os alunos a sempre expor suas dúvidas e demandas. Demonstrou cuidado ao procurar propor atividades mais dinâmicas e que envolvessem e despertassem a atenção dos alunos. Nesse sentido, ao trabalhar treino ortográfico, fazia ditados com memorização de palavras, ditado em dupla, o que promovia uma mobilização de toda a turma para a atividade. Embora demonstrasse abertura no diálogo, o que criava uma liberdade na relação professor/aluno, percebemos que sua movimentação ficava muito limitada ao espaço da lousa, quase não transitava entre os alunos.

Embora houvesse variados recursos à disposição na escola, as demais professoras se atinham tão somente às aulas expositivas e sem utilização de

recursos didáticos. Suas salas não dispunham de recursos visuais, o que poderia promover um ambiente estimulador e acolhedor.

Aqui chamou-nos a atenção o procedimento da professora Sofia (Escola 2), responsável pela aprendizagem dos alunos da turma projeto. Em se tratando de alunos tidos com dificuldades de aprendizagem, essa professora em nenhum momento lançou mão de qualquer recurso concreto audiovisual, não se locomovia no espaço da sala de aula, pelo contrário, durante a semana em que ali permanecemos manteve-se o tempo todo sentada em sua mesa. Em nenhum momento utilizou a lousa, até porque todas as atividades foram dadas através de folhas mimeografadas ou xerocopiadas, e sentada fazia a correção das atividades. A maneira como conduzia o processo de ensino não favorecia a superação das dificuldades dos alunos. O tipo de relação que mantinha era muito formal, o que não favorecia uma aproximação do aluno.

6.4.4 Fase III

Nessa Fase, a professora estava sempre estimulando as opiniões diferentes e provocando a participação de todos nas discussões. Demonstrava ter interesse em ouvir cada aluno, mostrando a importância de sempre ouvir uma outra opinião para poder descobrir uma nova maneira de ver os fatos. Nesse sentido, adotava a postura de questionamento sobre as opiniões dos alunos, o que provocava respostas mais elaboradas.

Embora tivesse essa desenvoltura na dinâmica da sala de aula, por outro lado, quando lançava novo conteúdo (o que acontecia de modo superficial) não havia preocupação quanto à necessidade do uso de recursos concretos, inclusive os que o próprio livro sugeria. Em uma dessas situações, percebemos que após ter apenas escrito o tema no quadro “Medidas de Capacidade – Litro”, e pedido que lessem o texto explicativo do livro, muitos alunos, ao realizarem os exercícios do livro, não conseguiram resolvê-los sem dificuldade. As noções sobre o assunto foram passadas de forma abstrata, enquanto poderiam ser utilizados inclusive os próprios objetos pessoais dos alunos que estavam sobre as suas mesas, como, por exemplo, garrafa de água, caixinha de suco, latinha de refrigerante etc.

6.5 Habilidade do Uso da Linguagem:

Tem clareza nas explicações através de: uso de terminologia adequada, emprego de voz audível, usa pausas e silêncios, adoção de entonação de voz variada; tem senso de humor no trato com os alunos. (CUNHA, 2000, p. 166)

6.5.1 Introdutório

Sobre essa habilidade muito nos chamou a atenção à forma como a professora da Escola 1 trabalhava com seus alunos. Seu tom de voz era sempre muito alterado, gritava muito com os alunos. Não havia variação do tom de voz, esta era sempre muito alta ou gritada. Utilizava alguns termos inadequados, ao se referir ao aluno ou à sua produção. Usava constantemente a expressão “cala a boca”, na maioria das vezes gritando.

Já o uso da linguagem da professora da Escola 2 caracterizava-se pelo adequado ao nível da compreensão dos alunos. Usava entonação de voz variada, procurava manter o tom de sua voz no nível moderado. Apresentava um grande senso de humor com os alunos, o que possibilitava um ambiente de aula agradável e de certa liberdade.

6.5.2 Fase I

Falava pausadamente, e tinha uma boa fluência verbal. Seu tom de voz era muito agradável, o que demonstrava afetividade na relação com seus alunos. Expressava-se com linguagem adequada para comunicar o conteúdo do estudo e para relacionar-se com os alunos; tinha senso de humor no trato com os alunos. A professora Taís (Escola 1) destacava-se por utilizar expressões corporais como forma de intensificar a melhor compreensão das explicações.

6.5.3 Fase II

Quanto ao domínio da habilidade do uso da linguagem, visto que havia uma certa similitude entre as professoras dessa Fase e para não haver uma certa repetição na descrição, nesta questão trataremos de forma geral os seus aspectos.

Assim, todas as quatro professoras apresentavam uma boa articulação da linguagem oral, o volume de voz tinha boa abrangência no espaço de sala de aula. Por vezes, a utilização da voz tornava-se um instrumento de autoridade e poder, principalmente para as que pretendiam controlar o movimento, a fala ou a indisciplina.

Em relação ao uso adequado das terminologias, todas, embora umas em maior e outras em menor grau, deixavam de observar um certo cuidado no uso de termos na relação com o aluno. Assim, pudemos ouvir algumas expressões que julgamos serem inadequadas, desrespeitosas e pouco estimulantes no processo de ensino, tais como: “Você é muito lerdo!”, “Cala a boca!” (esta é usada constantemente pela maioria das professoras), “Você acabou de fazer, Mané?”.

Nos aspectos que se referem à adoção de entonações de voz variada, apenas pudemos perceber alguns casos particulares que se utilizavam desse recurso de forma consciente. É o caso da professora Maria e da professora Simone, que buscavam nesse recurso chamar a atenção sobre determinada explicação.

Por fim, o uso do senso de humor na relação de aprendizagem, como sendo uma habilidade das professoras dessa Fase, não se evidenciou nesse processo de sala de aula. O que ficou muito evidente foi uma relação pouco bem humorada e muito formal.

6.5.4 Fase III

Quanto ao uso da linguagem, a professora dessa Fase, no que se refere ao emprego de sua voz, mantinha um volume bem adequado àquele grupo de alunos, seu timbre de voz era forte e alto, o que tornava fácil sua projeção para toda a extensão da sala de aula. O necessário para uma turma de alunos inquietos e muito

falantes. O volume de voz tinha um bom alcance no espaço da sala de aula, embora fosse uma turma com trinta e seis (36) alunos. Sabia utilizar muito bem a variação do volume da voz, o que lhe possibilitava prender a atenção dos alunos para determinada situação de sala de aula.

Equilibrava bem a dose de volume e alteração da voz nas interações e explicações dos conteúdos.

Considerando, portanto, o que anteriormente foi exposto sobre cada fazer docente nas habilidades destacadas, podemos inferir algumas considerações sobre se esse desempenho observado pode ter ou não, como, um dos fatores desestimulantes a ação docente, a estabilidade profissional.

Reportamo-nos à inquietação de Amaral⁴³ (que também fazemos nossa): “Parece-me que perdemos, ao longo do tempo, a representação exata do que é ser professor, simplesmente professor.” No intuito talvez de não querer exagerar em sua própria definição, Amaral (2002) recorre ao dicionário HOUAISS que afirma ser o professor: “aquele cuja profissão é **dar aulas** em escola, colégio, universidade; docente; mestre; aquele que **dá aula** sobre algum assunto; aquele que **transmite algum ensinamento a outrem**”. Completa ainda a autora: “é aquele que ensina alguma coisa a alguém. [...] Espera-se que o professor seja capaz de fazer com que o aluno aprenda”. (AMARAL, 2002, p.6, grifo nosso)

Assim, diante desse questionamento e definição, o desempenho revelado em nossas observações, quando comparado à básica função de “dar aula”, de “ensinar alguma coisa”, na maioria dos casos neste trabalho apresentado demonstra pouco esforço, certa apatia profissional em dar aula, em transmitir algum ensinamento, em fazer com que o aluno aprenda. O mérito da questão aqui não implica a maneira como se irá ensinar, no método ou teoria que se irá aplicar, ou seja, no meio. Nossa inquietação é quanto ao grau de esforço feito pelo professor para cumprir com a incumbência que lhe é designada como responsável por cada ato educacional, com cada encontro de ensino e aprendizagem.

Se como profissionais o que nos é exigido é que executemos aquilo pelo qual somos responsáveis por fazer (realizar todo o esforço que nos cabe para tentar, mesmo diante das circunstâncias, atingir o nosso objetivo como profissionais). Entender, então, as atitudes reveladas por alguns profissionais, que pouco esforço

⁴³ AMARAL, Ana Lúcia. Adjetivação do Professor: uma identidade perdida? Trabalho apresentado em Painel no XI Endipe. Goiânia, maio de 2002.

faziam para ensinar, pode ser o caminho para começarmos as primeiras inferências sobre as possíveis implicações da estabilidade e o desempenho dos professores. Nesse sentido, a estabilidade pode estar gerando uma ação conformista e adaptada às circunstâncias do contexto profissional do ensino público.

Por fim, após quatro meses dentro das duas escolas estaduais observando o fazer educativo de cada uma das nossas dez professoras (o que implica não só um olhar cuidadoso no que tange ao planejamento ou aos aspectos pedagógicos, mas também atento às formas particulares de se relacionar com a escola, com o ensino e principalmente com os alunos) e conjugando tudo isso com os aspectos teóricos desenvolvidos nesta pesquisa, é que podemos então elaborar nossas conclusões sobre as implicações da estabilidade profissional e o desempenho dos docentes frente ao fracasso escolar dos alunos, no contexto das escolas pesquisadas.

7 A ESTABILIDADE E O DESEMPENHO DOS PROFESSORES: ASPECTOS VISÍVEIS E INVISÍVEIS

A Lei 9.394/96 (LDB) dispõe em seu art. 13 a seguinte determinação aos docentes: Os docentes incumbir-se-ão de: III - zelar pela aprendizagem dos alunos. Concomitantemente a essa determinação a Resolução nº 469, 2003 da SEEMG, define que:

Art. 1º - O ensino fundamental deve garantir as oportunidades educativas requeridas para o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem dos educandos, focalizando em especial:

I - O domínio dos instrumentos essenciais à aprendizagem para toda a vida - a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a capacidade de solucionar problemas e elaborar projetos de intervenção na realidade;

II - O domínio dos conteúdos básicos de aprendizagem - conhecimentos conceituais essenciais dos vários campos do saber, capacidades cognitivas e sociais amplas e procedimentos gerais e específicos dos diversos campos do conhecimento, bem como valores e atitudes fundamentais à vida pessoal e à convivência social.

Vê-se, portanto, que a incumbência dada aos professores, como profissionais do ensino, além de complexa, é de grande responsabilidade. Embora o seu fazer profissional seja afetado por fatores externos que constituem o processo educacional, não se pode negar que, também, como sujeito que tem o compromisso direto de pôr em movimento o processo de ensino e aprendizagem, espera-se que cumpra com responsabilidade aquilo que é próprio de sua profissão fazer, ou seja, ensinar.

Obviamente não podemos atribuir a um só sujeito do processo educacional todas as responsabilidades no cumprimento dessa tarefa tão complexa. Nem tão pouco pode-se fazer com que recaia a culpa dos resultados do ensino público do nosso país somente nos professores. Mas, sem dúvida, o que pretendemos é que, como em qualquer atividade profissional, em que há vários sujeitos co-responsáveis, uns em menor e outros em maior grau, pelos resultados esperados, também, como profissionais do ensino, possamos identificar qual tem sido a parte que nos cabe diante dos atuais resultados da educação, como professores.

Questionamos também, por que enquanto uns professores, no mesmo contexto sócio-político-pedagógico, revelam uma atitude de compromisso, esmerando-se em dar seu melhor, e outros, no entanto, não têm a mesma atitude.

No caso desta pesquisa, pretensiosamente, tentamos “desvendar” de um ângulo aquilo que não fica visível na ação diária do processo de ensino. Invisibilidade esta, quando nos referimos àqueles procedimentos que nem sempre a Avaliação de Desempenho Individual dá conta de captar. Ou ainda aquilo que não fica exposto ao olhar de uma avaliação interna do estabelecimento em que convivem docentes, supervisores, diretor e também a família. Pois, com tantas outras atribuições que cada um tem, não se consegue traduzir com clareza o que possa estar ocorrendo em sala de aula.

Conforme a meta n.3 da Declaração de Cochabamba⁴⁴, “o papel dos professores é insubstituível para assegurar um aprendizado de qualidade na sala de aula”. E ainda, insiste a Declaração, “[...] precisamos focalizar nossa atenção na qualidade das práticas de ensino.” (DECLARAÇÃO DE COCHABAMBA n. 2, 2001).

É isso que tentamos buscar com esta pesquisa, focalizar nossa atenção àquelas práticas de ensino nem sempre tão visíveis de cada uma das dez professoras e verificar, como sujeitos co-responsáveis e que têm o dever de pôr em movimento as aprendizagens formais, como estão lidando com o processo de ensino, enquanto têm a aderência, a “tranqüilidade de não serem demitidas, a não ser por ato muito grave”, como disse a professora da Escola 2.

Quando entrevistamos as professoras, sujeitos desta pesquisa, todas puderam expor suas impressões e sentimentos a respeito desse instituto que confere segurança, ou, como dito por algumas professoras, “tranqüilidade” no emprego. Assim, ao perguntarmos se a estabilidade profissional interfere no desempenho do professor, ouvimos declarações do tipo:

Tem professores que relaxam, outros não!” (JANAINA, Escola 2)
 Não sei, porque sendo funcionário público muitas vezes acomoda. Acomoda naquele caminho. Algumas pessoas acomodam porque como tá naquela, não vai ser mandado embora, e que fica só naquilo, não estuda, não faz nada pra melhorar”. (SIMONE, Escola 2)
 “Tem professor também que acomoda. Acha que público não tem quem cobra, não tem cobrança, que pode ser de qualquer jeito.... o público dá aquela coisa do jeitinho.
 Tem gente até que relaxa em sala de aula. A gente vê muitos casos.” (TAÍS, Escola 1)
 No meu caso não mudou! [...], mas que há uma diferença dentro da escola, há! Às vezes tem pessoas que mudam do jeito, passa a ter estabilidade, então passa a ter muitos direitos e esquece dos deveres. Aí começa, agora que eu já sou efetivo (estável) tenho os meus direitos..., então eu acho que

⁴⁴ Declaração que constitui o compromisso do Fórum Mundial realizado em Cochabamba, Bolívia, 2001.

deixa um pouco a desejar, ... não é todo mundo, mas que acontece, acontece mesmo.” (SILVIA, Escola 1)

“Já ouvi falar assim: Ah! Lá (na rede particular) ela trabalha bem porque aqui faz de qualquer jeito, entendeu? Não trabalho bem, só trabalho para complementar renda, entendeu?” (VALÉRIA, Escola 1)

Embora nenhuma delas tenha declarado que a estabilidade tenha interferido no próprio desempenho, por razões que nos parecem óbvias, todas são unânimes em afirmar que a estabilidade cria uma postura mais conformada, mais adaptada às circunstâncias que determinam o atual cenário educacional.

Além disso, a segurança da estabilidade, quando se põe em suspeita a eficiência⁴⁵ da Avaliação de Desempenho Individual (que teoricamente seria um mecanismo de verificação do desempenho real do professor por seus pares e superiores), parece que passa a ter uma natureza absoluta na prática. Ou seja, quando o professor percebe que o resultado da avaliação não revela a real situação de seu desempenho, ou melhor, do seu empenho, este professor, se não cometer um ato grave (pelo menos que não seja visível), não passará por processos previstos que podem conduzir a uma eventual exoneração. Além dessa questão, a realidade do acompanhamento do professor, pela supervisão ou orientação, não permite a estes, realizarem uma efetiva atenção para o que ocorre diariamente em sala de aula, conforme foi o caso testemunhado por nós na sala do Introdutório (escola 1), quando uma docente amarrou com várias voltas de barbante, presa à sua mesa, a pequena aluna de 6 anos (embora sendo este um ato visivelmente grave). Em nenhum momento a sua superior tomou ciência desse fato. Ou ainda, o que também presenciamos quando estávamos na sala denominada “Alunos Projetos”. A professora, que diante de uma turma de alunos com tantas defasagens de aprendizagem (talvez por não terem tido a oportunidade de encontrar um profissional que assumisse o dever de ensinar), restringia-se a distribuir folhas com atividades que os alunos ainda não conseguiam responder, e que permanecia o tempo todo sentada, sem sequer demonstrar esforço para ensinar ou propor atividade criativa, atraente e própria às dificuldades daqueles alunos. Como nesses casos, e em outras atitudes que presenciamos, podem estar, por exemplo, “enrolando” na aula, pois, conforme a professora Janaina disse: “Enrolar, qualquer um enrola [...]. acho que tudo é muito relativo e também vai depender da postura da gente, né?”

⁴⁵ Quando colocamos sobre questionamento a eficiência da Avaliação de Desempenho Individual, não nos referimos ao instrumento de avaliação em si, mas o trabalho realizado pela comissão, que pode ser feito com base no corporativismo.

Quando pensamos que é necessário acontecer um ato grave para que o professor seja demitido⁴⁶, nos perguntamos: O que seria um ato grave? Seriam somente situações de natureza, como as que disse a supervisora da escola 2, “alcoolismo, drogas”?!?! Se o profissional do magistério é por definição e por diplomação aquele que tem o múnus de ensinar, não ensinar seria o quê? Não seria um ato grave a omissão perante o inciso III do art. 13 da LDB? Não tratar com dedicação e responsabilidade o planejamento e organização de cada encontro de ensino e aprendizagem, não seria grave? Ter uma ação docente que deixa de cumprir com o que deveria, o que lhe cabe, não é grave? A gravidade, posta no texto da lei, não está relacionada com uma ação pouco eficiente e responsável com o processo de ensino? Achar que fazer um planejamento diário é algo difícil não seria grave, como foi posto pela professora da Escola 1?: “Assim, falar a verdade, um planejamento diário, é muito difícil, você ficar fazendo um planejamento diário, um planejamento por dia.” Ou ainda, como disse a professora Sofia dos “Alunos Projetos”:

É bem diferente aqui, é impossível! É impossível! Esse conteúdo, vai depender muito, minha filha, de você ser artista, pra trabalhar com ele e botar na cabeça dele. Não tem jeito de fazer! [...] A supervisão é muito maleável aqui, porque ela sabe o perfil dos alunos, entendeu?

Nessa direção, também, não se pode omitir o papel importante, conferido pelo art. 12, VI da Lei 9.394/96, a ser cumprido pela direção, que tem a incumbência de “velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente”, visto que tal medida que introduziu o princípio e a prática do projeto pedagógico, era uma demanda antiga dos docentes com razão questionadora de “pacotes” prontos próprios de políticas educacionais baseadas no tecnicismo. Conforme pontuou o documento do Programa de Intervenção Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação: Acompanhar o desenvolvimento dos planos de aula, é falar de sucesso!⁴⁷

É no espaço reservado da sala de aula, quando estão apenas professor e alunos, que se revela o real fazer docente, marca de seu exercício profissional como

⁴⁶ O servidor público estatutário perderá o cargo em função de demissão ou a exoneração (art.33 da Lei 8.112/90) Esta pode ocorrer à pedido do servidor ou por interesse da Administração Pública (cargo vago ou cargo desnecessário). Já a demissão é uma punição, é uma penalidade disciplinar, por falta grave (art.127)

⁴⁷ PROGRAMA de intervenção pedagógica-alfabetização no tempo certo. Guia do supervisor/ SEE-MG. p. 14, 2008.

professor. Seja para bem ou para mal. O que os professores fazem em sala de aula, a forma como desempenham suas obrigações, suas atribuições no interior da sala, é que revela sua responsabilidade, seu zelo e sua consciência educacional, enfim, sua profissionalidade.

Como em todas as profissões, a responsabilidade do e no fazer profissional vai depender também da subjetividade face aos valores éticos, do compromisso pessoal de cada um. É como apontou a professora Taís, da Escola 1: “Eu tenho caso de colegas que trabalham na escola particular e na escola pública, e têm uma postura lá, e cá outra postura, então o que essa pessoa quer com a educação?” Conclui a professora Sônia: “Tendo a estabilidade ou não, o trabalho é o mesmo, a clientela é a mesma. Então, assim, é o seu caráter, a sua responsabilidade que vai, sabe, causar alguma diferença ou não.”

Diferentemente, essas duas professoras revelaram que seus discursos não eram inócuos. Quando pudemos compará-los às suas práticas, ambas demonstraram um empenho muito grande no lidar com o processo de ensino, mesmo diante da falta de estímulos externos.

Eu nunca saio da sala satisfeita, não! Todos os dias eu saio frustrada. Eu sempre acho que deveria ser melhor. Sempre acho que ficou alguma coisa a desejar! Eu acho importante a auto-avaliação. É ela que vai tá me ajudando a caminhar e ver a postura, tá trocando de material,...

No ensino particular é tudo muito, muito organizado, tinha pessoas pra todas as funções. {...} tinha crianças muito bem assistidas, eu acho que todo mundo tinha esse direito, então comecei uma briga, uma guerra interna comigo. Porque eu queria manter um padrão de qualidade, do qual eu não conseguia sustentar sozinha, mas lutava. Porque eu acho, assim, que mesmo se eu conseguisse tirar uma pedrinha, qualquer uma só, sabe? Já teria valido a pena, né? Mas então comecei mesmo a achar que toda criança tinha direito a um trabalho de qualidade, a educação de qualidade, mas os recursos realmente não eram os mesmos.

Eu tenho até pensado em tá deixando a educação. Tem coisas assim que eu acho injusta demais, e eu não vou conseguir mudar. (PROFª.:SÔNIA)

Ou, ainda,

Eu tenho paixão pela educação. Eu acho que me apaixonei, eu gosto e quero continuar dando aula.

E o bom professor é aquele que tem primeiro um compromisso com aquilo que abraçou. [...] se você quer ser um bom professor tem que ser um bom educador, que tá o tempo todo atento a tudo, você tá o tempo inteiro educando. O educador atento sabe quando o aluno tá bem, sabe quando ele pode cobrar mais, quando ele tem que ser mais duro, sabe puxar mais à responsabilidade, impor mais limites, quando ser mais maleável, mais mãezona, sabe? [...] É você perceber o aluno enquanto pessoa, como gente. (PROFª.:TAÍS)

O processo de ensino, na maioria dos casos por nós observados, não era visto com essa sensibilidade, com o compromisso que esses discursos nos sugerem, que não só representam um desejo, uma intenção, mas também foram percebidos na prática. Na maioria dos processos de ensino que testemunhamos, ressalvada qualquer generalização indébita, percebemos uma prática contraditória: de um lado, um discurso consciente dos limites e entraves, por outro, pouco esforço na ação, na tentativa de superar os desafios no interior do ato pedagógico.

Algumas tinham um discurso que revelava uma consciência profissional adequada, esperada, engajada quanto ao fazer docente, como o caso, por exemplo, da professora Sofia, quando identificou como deveria ser o processo de aprendizagem para aquela turma denominada “Alunos Projetos”

tem dificuldade de coordenação, ele tem dificuldade de assimilar a matéria, [...] precisam de uma ajuda, assim, mais individual, com eles, entendeu? São alunos que precisam de muita atividade física, de oficinas pra abrir bem a mente. Eles não têm condição de ficar muito tempo, por exemplo, com aulas somente, por mais que você dê, por exemplo, caça-palavras, palavras cruzadas, bingo.

No entanto, esse discurso não dava provas na prática. Seu fazer docente diário não contemplava sua preocupação e idéias expostas. O que presenciamos, no período de uma semana, foi um fazer pouco zeloso para com a aprendizagem daquele que, como ela mesma disse, “não conseguiu vencer as etapas do currículo durante o Introdutório, a Fase I e a Fase II.” Em seus encontros de ensino e aprendizagem com aqueles meninos e meninas não demonstrava vontade, disposição em fazer com que eles superassem suas dificuldades. Em cada um daqueles encontros, não presenciamos um momento sequer em que a professora explicasse o conteúdo que ela mesma estava exigindo dos alunos. Sua ação restringia-se apenas em distribuir folhas de exercícios avulsas (ANEXO D) sem, contudo, dar algum esclarecimento. Mesmo quando o aluno lhe dizia que não sabia como fazer, ela não explicava. Algumas vezes, ao invés de explicar, ela pegava a folha de atividade do aluno e fazia o exercício, mostrando como deveria ser feito. Mesmo assim, exigia que os alunos soubessem fazer, o que criava um sentimento de frustração e medo como o revelado nas palavras de um de seus alunos: “Eu não sei de nada disso, e a professora disse que eu vou ter que lê tudo isso aqui”.

Outra atuação, que se assemelhava à anterior, era a ação de ensino da professora Fernanda (Escola 1) com os alunos do Introdutório. Nas aulas que observamos, pudemos perceber que o clima criado em cada encontro não favorecia a aprendizagem de seus alunos. A professora sempre conduzia as aulas utilizando um tom de voz elevado, o que intimidava os alunos, como disse a aluna que veio transferida de outra sala quando lhe perguntei se estava gostando: “Eu preferia a outra sala, porque essa professora grita muito, a outra fala baixinho”. Também não se esforçava em apresentar uma dinâmica de ensino organizada e envolvente. Suas atividades não demonstravam o cuidado na sistematização da aprendizagem. No cuidado, por exemplo, de propor atividades com maior grau de dificuldade à medida que os alunos fossem vencendo os anteriores. Isso porque, sua postura de correção das atividades não demonstrava estar atenta às dificuldades apresentadas, tanto na execução da tarefa como nas respostas dadas pelos alunos, mas em apenas corrigir.

Nessa mesma direção conduzia também a professora Eliane (Escola 2) sua ação diária de ensino. Ela não contemplava um planejamento frente aos desafios de sua turma. Nos dias em que ali permanecemos, sua ação restringia-se a passar exercícios no quadro e corrigi-los coletivamente e, dessa forma, os que não conseguiam realizar atividade não eram notados em suas dificuldades. Essa turma era constituída de alunos que, apesar de estarem na Fase II, muitos ainda sequer sabiam o alfabeto. Como era o caso do aluno que estava ao nosso lado. Ele simplesmente era excluído do processo. A professora não se preocupava se ele estava copiando, se estava fazendo, enfim, se ele estava aprendendo.

Durante essas e outras “aulas” pudemos notar um clima desfavorável e inadequado ao processo de aprendizagem. Algumas vezes presenciamos alunos chorando, por serem obrigados a copiar duas, três vezes, textos grandes sem terem sido conduzidos a uma explicação que lhes revelasse o sentido da cópia. Assistimos à professora rasgando três folhas do caderno que o aluno tinha copiado, exigindo, aos gritos, que fizesse tudo, mas com parágrafos. Ora, como fazer se não foi explicado o uso do parágrafo na construção textual? São ações como essas, que embora, tão sentidas, tão visíveis pelos alunos, não o são para os demais sujeitos que compõem o processo educacional.

São essas atitudes “invisíveis” que nos fazem lembrar da declaração, quase um desabafo, da Supervisora da Escola 1, quando perguntamos sobre a disposição

das professoras em elaborar planos e estratégias de ensino na organização e planejamento das aulas: “Eles acomodaram, acomodaram. [...] o professor da escola pública, ele acomodou, porque ele apronta, apronta, apronta, e não acontece nada, não é como na rede privada. Então, ele pode ficar, né?”

É nesse sentido que a segurança da estabilidade pode estar promovendo uma atitude pouco comprometida com a aprendizagem, com a incumbência inerente ao exercício da docência. Realizar a ação profissional docente (ensinar) não é só uma questão competência técnica, mas um cumprimento do aspecto ético e moral quando se abraça essa ou qualquer atividade profissional, onde o que se está em jogo é o desenvolvimento da pessoa humana, quando o que se está em jogo é o futuro e os sonhos de cada aluno.

Nesse sentido, as atitudes das professoras Sofia, Fernanda, Eliane, Silvia e de outras, que em quase nada se diferenciavam, causava-nos perplexidade ante seu imobilismo e sua apatia profissional diante de uma situação tão lamentável de seus alunos. É como concluiu Contreras (2002, p. 253): “a estabilidade e a falta de estímulo para a realização de seu trabalho conduzem à apatia e ao desinteresse, já que nada está em jogo”. É como disse também a supervisora da Escola 1: “O professor da rede estadual, ele é assim, porque lá na rede privada ele não faz isso, não! Na privada ele não faz isso não! Porque o supervisor chama ele ali e mostra pra ele, e ele tem que mudar ou então tá fora.”

Nossa posição de análise do trabalho das dez docentes não nos permitiu, contudo, esquecer das condições desfavoráveis que emolduram esse trabalho, não nos permitiu perder de vista a corporeidade do professor, como sujeito que tem necessidades emocionais, sociais, físicas e financeiras e não nos permitiu desconsiderar que sua força de trabalho, tão desvalorizada pelo Estado-patrão, é cada vez mais exigida e reclamada pela sociedade e pelas instituições patronais. Portanto, em nossas inferências sobre a ação de cada uma das dez professoras tivemos o cuidado de inseri-las em seu real mundo profissional.

Não seria sensato afirmamos uma ligação direta da estabilidade com o desempenho do professor sem conjugá-la, entretanto, aos outros determinantes. Mas de nossos registros de campo, entretanto, emergem questionamentos sobre determinadas atitudes e posturas docentes que não são justificáveis apenas por serem profissionais desestimuladas pelas suas condições de trabalho. Diante disso nos perguntamos: Por que outras professoras, “vítimas” também das mesmas

condições, mantêm uma postura profissional responsável com o processo de ensino? Lembramos que não estamos considerando se sua metodologia de trabalho ou se sua prática contemplava essa ou aquela teoria. O mérito aqui é exclusivamente sua disposição em realizar com responsabilidade o que lhe cabe fazer como profissional: ensinar.

Nos casos presenciados em nossas observações, um grupo significativo de professoras demonstrou uma atitude de pouco empenho em sua incumbência de ensinar, mesmo tendo, como disseram todas, um ambiente agradável, com recursos e autonomia⁴⁸ para planejar.

Tal atitude de pouco esforço em face das que não renunciavam seu dever, sua incumbência, pode estar apontando que além dos fatores desmotivantes da profissão, a estabilidade que proporciona “tranqüilidade”, “segurança”, como mecanismo que confere certeza de continuidade e aderência na função pública docente, acaba endossando uma postura pouco comprometida. Conforme também concluiu Alves em sua dissertação de Mestrado: “[...]. A maioria dos entrevistados (professores contratados) declaram *[sic]* que muitos se acomodam na profissão devido à estabilidade no emprego.” Ou ainda quando expressou a visão dos professores substitutos a respeito dessa garantia: “Os substitutos apontam que a perda da estabilidade iria desvendar aqueles que “realmente” trabalham [...]” (ALVES, 1998, p. 84-87)

O que queremos aduzir é que a estabilidade solitariamente não é a responsável pela apatia e o desinteresse. Junto a ela estão todos os fatores já mencionados, bem como a ausência de uma consciência da profissionalidade docente. Nesse sentido, a estabilidade, ao encontrar um “contexto profissional marcado por fatores desmotivantes, acaba por colaborar com estes, para a referida acomodação, ainda mais quando o professor não está engajado com aquelas dimensões da profissionalidade. É como disse a professora Valéria (Escola 1) quando perguntamos se, em sua opinião, a estabilidade interfere no desempenho: “Se o professor não tiver compromisso com a profissão dele, eu acho que sim! Porque o efetivo (estável) acha que nada vai “pegar”, concluiu a professora.” É esse sentimento de que nada vai “pegar”, ou de como disse Contreras, “nada está em jogo”, que nos provoca a pensar que o instituto da estabilidade endossa, reforça um

⁴⁸ . Entenda-se também como ausência de um acompanhamento sistemático pela supervisão de como e o que se está ensinando em cada aula.

fazer docente pouco comprometido com a profissionalidade, ou seja, com um fazer docente que não se esforça em efetivar aquilo que antes de tudo é um compromisso ético.

Paralelamente ao nosso objetivo de pesquisa, na qual a maioria das professoras tenha demonstrado uma certa apatia em relação ao processo de ensino, por outro lado pudemos testemunhar também um desempenho docente comprometido, cuidadoso, que se esforçava em cumprir sua incumbência de ensinar, embora também inserido nos mesmos problemas que constituem a profissão pública docente. Para essas professoras, sua responsabilidade não tinha sido sufocada pelos aspectos negativos da profissão docente da rede pública, mas parecia estar atrelada, sim, a uma visão preocupada em dar conta de atender à demanda de aprender de seus alunos. Nesse sentido, para essas professoras ter ou não estabilidade não significaria um fator determinante para agir ou não com responsabilidade no processo de ensino.

Diante das evidências visíveis e invisíveis (este último como desempenho não observado por quem tem a incumbência de acompanhar tal processo) que aqui pudemos também inferir: A tão almejada eficiência do desempenho do funcionário/professor, que culminaria na melhoria na qualidade dos serviços públicos, pode não estar se efetivando como pretendida pelo novo modelo de administração gerencial implementado em Minas Gerais em 2003. O Governo do Estado, frente à necessidade de reforma e modernização do aparato estatal mineiro, concebeu o projeto denominado Choque de Gestão na Administração Pública buscando a solução de caráter econômico e a adequação da máquina pública com a realidade, como afirmou Vilhena⁴⁹:

Surge então o “Choque de Gestão”, buscando resumir as medidas necessárias à resolução de problemas de ordem fiscal e à adequação da máquina pública à nova realidade, tendo **como finalidade conferir ao Estado maior eficiência e efetividade na execução de políticas públicas.** (VILHENA, 2005, p. 3, grifo nosso)

Nessa visão gerencial, o Governo do Estado elaborou medidas que pudessem viabilizar esse novo modelo administrativo. Dentre elas, destacamos o Projeto Estruturador Choque de Gestão: Pessoas, Qualidade e Inovação na Administração Pública, que foi criado, segundo Vilhena:

⁴⁹ VILHENA (2005).

“Para trabalhar sob a influência do paradigma da Administração Pública voltada para **resultados**, com **qualidade e eficiência**, além de contemplar exigências atuais dos diversos atores da sociedade.” (VILHENA, 2005, p. 5, grifo nosso)

Diante dessa intenção, que se refere ao projeto que trata da gestão de recursos humanos, a ênfase está direcionada para estabelecer princípios meritocráticos de produtividade na Administração Pública no intuito de romper com a imagem de pouca eficiência do setor público. Para se efetivar essa mudança de paradigma, foi estabelecido o Acordo de Resultado⁵⁰ entre as instituições das administrações direta e indireta e demais órgãos e instituições de caráter público. Tal acordo, assevera Vilhena:

apresenta como principais objetivos a definição clara dos resultados que deverão ser alcançados por cada organização, a transparência e a responsabilização dos dirigentes públicos em relação aos resultados propostos. (VILHENA, 2005, p. 9)

É nesse sentido que o Acordo de Resultados prevê, em outras medidas, a inserção da Avaliação de Desempenho Individual como um instrumento que possibilitou implementar uma gestão meritocrática e de eficiente pessoal, é o que conclui Vilhena:

O desempenho e/ou comportamento são previamente acordados entre o servidor e sua chefia, revisados, acompanhados e analisados durante todo o período avaliatório, evitando surpresas e propensões do avaliador, ocorrências muito comuns nas metodologias tradicionais. (VILHENA, 2005, p.11)

No modelo gerencialista, que visa o controle sobre os resultados, a Avaliação de Desempenho Individual é um mecanismo para tal fim. A partir dos resultados, o servidor público avaliado poderá ser premiado pela produtividade e adquirir o adicional de desempenho ou, em caso contrário, até mesmo ser exonerado se o resultado de três avaliações consecutivas ou seis alternadas for insatisfatório.

Ao resgatar brevemente as razões da flexibilização da estabilidade que foi instituída através da implantação da administração gerencial, deflagrada com a reforma da Administração Pública do Estado de Minas Gerais, causa-nos dúvidas a

⁵⁰ Hoje existem 11 acordos de resultados celebrados, dentre os quais 6 já passaram por pelo menos uma avaliação.(VILHENA, 2005)

eficácia da Avaliação de Desempenho Individual, principalmente ao lembrarmos das situações que presenciamos, do desempenho da maioria das professoras, as quais foram, todas, avaliadas favoravelmente, se esse mecanismo, de aferir a eficiência do servidor, tem de fato conseguido alcançar efetivamente seu objetivo. Ou seja, por que obtiveram aprovação na Avaliação de Desempenho Individual, se as atitudes que observamos podem não estar traduzindo alguns dos itens descritores elencados na ADI? Como por exemplo: “Promove a efetiva aprendizagem do aluno, tratar com respeito e ética os alunos, pais, colegas de trabalho e dirigentes da escola”, entre outros (ANEXO B).

Diante de nossa percepção político-administrativa, e diante do que pudemos testemunhar no interior de cada sala de aula, a inserção de um mecanismo aferidor de desempenho, que nos casos vistos tem sido ineficaz, conjugado com o inadequado acompanhamento do professor, pode não estar dando conta de apurar o real desempenho, ou melhor, empenho do professor. Portanto, a estabilidade, cuja inspiração é de teor bastante diferente daquela baseada na administração gerencial (instabilidade e competição) pode estar endossando ações opostas, dadas as matizes conceituais distintas. Com isso pode não conseguir avaliar adequadamente os que se empenham dos que não se empenham em zelar pela aprendizagem dos alunos da escola pública.

8 CONCLUSÃO

Desde que o objetivo desta pesquisa começou a se definir, este momento de conclusão era como que um gerador de energia, um motor de força que nos mantinha determinados a esclarecer a possível relação entre a estabilidade e o desempenho dos professores da rede estadual. Agora, quando aqui estamos para concluir esta pesquisa, um novo sentimento nos invade. Se no início deste trabalho a inquietação e a certeza de nossos julgamentos nos alimentavam, agora, ao final dessa empreitada, e diante de tudo que vimos e ouvimos, outros sentimentos surgem. A responsabilidade, a justiça, a cautela e o equilíbrio reclamam de nós o cuidado na ponderação das palavras e conclusão.

Movidos por esse anseio e diante de tudo que até aqui foi exposto, nos reportamos à questão norteadora desta pesquisa: A estabilidade pode ser uma variável que contribui para o fracasso escolar dos alunos da escola pública estadual, à medida que pode estar criando uma ação docente acomodada, enquanto se sente segura no cargo? Assim, passamos a concluir esta pesquisa.

O direito à educação de qualidade está esculpido em diversos documentos oficiais, Declarações Internacionais, Leis e na própria Constituição Federal. A educação de qualidade é prerrogativa para que todos os cidadãos, iguais perante a Lei, possam usufruir as conquistas e benefícios, de toda ordem, que só esse tipo de educação pode promover.

O momento histórico em que vivemos, de sociedade globalizada, em que o conhecimento e a informação são a chave para a inserção social e para a diminuição das desigualdades sociais, o acesso à educação de qualidade é a porta de entrada para se ver cumprir os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II- garantir o desenvolvimento nacional; III- erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV- promover o bem de todos [...]” (art. 2º CF/88) Desse modo, exigir que a escola pública brasileira seja capaz de garantir padrão de qualidade a todos que dela dependem deve, não só, traduzir a intenção de órgãos e organismos educacionais, mas a luta de toda a sociedade.

Entendendo, portanto, que o cumprimento do direito à educação pode ser um canal para conferir o “pleno desenvolvimento do ser humano”, é que,

pretensiosamente, desejamos fazer desta pesquisa uma tentativa modesta, no sentido de juntar esforços, para ver alcançada a meta prolatada na Declaração da Educação Para Todos /2000:

[...] toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser.

Embora muito já se tenha avançado e conquistado no âmbito da educação pública, como a redução da taxa de analfabetismo, a ampliação da gratuidade da educação básica, a criação de recursos específicos, como o FUNDEB para atendimento das prioridades do todo o ensino básico público, que tem como meta beneficiar, após quatro anos, mais de 48 milhões de alunos da rede pública, a busca pela qualidade da educação ainda tem sido um dos grandes desafios para este tempo. Não obstante os esforços que continuam sendo feitos por governos, órgãos e instituições educacionais.

Embora os índices apontem para uma quase universalização do acesso ao Ensino Fundamental (cerca de 97%), os resultados sobre o desempenho dos alunos continuam a revelar que na educação ainda há muito que se fazer e melhorar.

A última edição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵¹ revelou que as metas percentuais previstas para as escolas de todo o Brasil não foram alcançadas com o êxito esperado. Quando, ainda nesse documento, direcionamos nossa atenção para o resultado das escolas estaduais de Minas Gerais, no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, notamos que não foi diferente. A meta projetada para 2007 não foi alcançada. E pior, o índice percentual de 2005 continuou inalterado em 2007, conforme quadro demonstrativo do IDEB:

⁵¹ Criado para estabelecer as metas de qualidade a serem alcançadas pelas escolas, ele sintetiza os dados de alguns instrumentos (SAEB, Prova Brasil, Educacenso) que avaliam a aprendizagem dos alunos, a taxa de repetência e a evasão escolar. Ele estabelece um índice expresso em valores que vão de 0 a 10. Esse índice é semelhante aos índices usados internacionalmente e afere de maneira justa e equânime a qualidade da educação ofertada.

TABELA 4

IDEB observados em 2005-2007 e Metas para a rede estadual - MINAS GERAIS

Fases de Ensino	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4,9	4,9	5,1	5,4	5,7	6,0	6,2	6,5	6,7	6,9

Fonte: MEC

Diante desses resultados, o desânimo e a desesperança não podem ser nossos companheiros na luta pela qualidade na educação. Embora saibamos que se houvesse vontade política para reverter essa situação, já teríamos caminhado, talvez, a passos largos em direção à boa escola pública. Não obstante esse sonho, ainda podemos vislumbrar possibilidades na reversão dos atuais resultados de nossa educação pública. Nessa intenção, vários programas de órgãos e instituições educacionais vêm sendo implementados, no esforço de possibilitar uma melhor performance da escola pública. A exemplo disso, a SEE- MG criou o Programa de Intervenção Pedagógica, que visa a auxiliar as unidades escolares, sugerindo medidas pedagógicas que possam colaborar para a melhoria da aprendizagem. De acordo com a Secretaria de Educação, o que promoveu a melhoria do desempenho dos alunos da rede estadual, entre outros fatores, é “[...] a dispensa de professores designados com turmas com baixo desempenho” (ANEXO E)

Diante dessa constatação, surge a pergunta: Será que os índices de melhoria do desempenho do aluno não alcançariam níveis mais elevados se a dispensa também pudesse alcançar os estáveis que não têm obtido bons resultados no processo de aprendizagem?

Em face dessa inquietação, continuar investigando os entraves do processo educacional é uma das formas de buscar novas perspectivas e contribuir para alcançar mudanças, apontando novos caminhos de investigação para a superação de nossos problemas educacionais.

Nessa direção, nossa pesquisa procurou investigar se o instituto da estabilidade, enquanto confere “tranquilidade” e “segurança” institucional à

permanência do servidor na função pública, pode estar criando uma atitude conformada e acomodada, logo, pouco zelosa com o efetivo processo de ensino.

Ao analisarmos a estabilidade profissional, garantida constitucionalmente, surgiu a necessidade de investigar sua gênese, no sentido de entender as razões teleológicas desse instituto. Apuramos, portanto, que a estabilidade veio garantir a continuidade dos serviços públicos, ao mesmo tempo em que impediu que a ação da Administração Pública ficasse a mercê dos interesses dos políticos e do poder do capital ou de outros interesses tão tradicionais em nosso país, como é o caso do clientelismo. Portanto, os princípios da neutralidade e da imparcialidade, incorporados ao exercício da Administração Pública, foram conquistas significativas consolidadas em benefício dos interesses da coletividade.

Tais princípios impõem à Administração Pública um exercício isento, imparcial e justo a todos o que com ela entram em relação. Por outro lado, também, esses princípios vedam o tratamento desigual aos cidadãos por parte dos agentes públicos.

Embora a Administração Pública tenha procurado garantir um serviço que não ficasse à mercê dos interesses de políticos, particulares e nepotistas, novas exigências surgiram, face a uma sociedade cada vez mais consciente. As críticas que surgem, agora apontam para um servidor pouco eficiente. Nesse sentido, a Administração Pública, através da Reforma do Estado, introduziu novo mecanismo aferidor do desempenho, a fim de possibilitar um serviço público eficiente e transparente. Dessa forma, exigiu do próprio servidor uma postura mais comprometida com a produção de resultados e a qualidade dos serviços públicos.

Como tivemos a oportunidade de analisar no capítulo três, tal mecanismo flexibilizou a estabilidade profissional dos servidores públicos, quando inseriu, de forma expressa, o princípio da eficiência ao rol dos princípios da Administração Pública. Por conseqüência, deu-se origem a mais uma exigência para adquirir a estabilidade: a Avaliação de Desempenho Individual.

Adequando-se a esse novo critério, no âmbito da educação, a Secretaria de Estado de Educação em Minas Gerais, a partir de 2004, instituiu o programa de avaliação do desempenho do funcionário estável, com o objetivo de verificar o desempenho dos profissionais públicos da educação da rede estadual, além de ser, também, um mecanismo à promoção funcional.

Embora seja um instrumento flexibilizador da estabilidade, a avaliação de desempenho não pode deixar de conjugar as reais condições materiais, a que estão submetidos os servidores, aos demais resultados. Nesse sentido, procuramos ouvir de nossas professoras o grau de satisfação sobre suas condições reais de trabalho, para que pudéssemos entender, principalmente, suas formas de atuação. Foi possível concluir que as Escolas 1 e 2, na opinião de suas respectivas professoras, apresentam boas condições estruturais e, sobretudo, um bom clima nas relações interpessoais. Assim, concluímos que essas escolas, no que depende da estrutura física, viabilizavam o exercício docente.

Examinada essa questão, procuramos analisar que perfil docente, como profissional, emerge de cada processo de ensino observado em nossa pesquisa. Para isso, primeiro analisamos as atuais discussões sobre o que implica ser profissional e adotamos as concepções de Contreras e Rios, por estes apresentarem uma concepção que pretende a superação de concepções tradicionais sobre o termo profissionalismo, e que, desse modo, defendem uma concepção do fazer profissional que abrace princípios e valores mais apropriados às intenções da profissão, que, principalmente, se constituem na relação social. Nessa concepção, a profissionalidade encerra em si idéias muito mais ajustadas com as intenções da atividade docente. Para os autores, a profissionalidade traduz-se pelo compromisso moral, que, dentre outros aspectos, revela o seu caráter emocional à medida que sua ação é identificada pela cumplicidade, pelo respeito, pelo afeto, pelo vínculo e sensibilidade, objetivando realizar o que é certo, o que é esperado, o que é valioso.

Não se pode falar em profissionalidade docente, se a ação que se apresenta lá no interior da sala de aula não manifestar um fazer profissional comprometido com valores éticos, com a competência técnica e com o compromisso com a comunidade, uma vez que essas dimensões são tecidas pela consciência política do ato educativo. A partir desse entendimento da profissionalidade do fazer docente, procuramos olhar o processo de ensino que se revelava a cada observação.

Embora quase todas as professoras tivessem formação superior e com longa experiência no Ensino Fundamental, durante nossas observações e sob elas, fomos sendo apresentados a um desempenho docente, na maioria dos casos, com um esforço insuficiente para executar sua incumbência. Esse desempenho deixava muito a desejar, mormente se comparado ao horizonte posto na legislação. O que desejávamos compreender é que, enquanto tendo à disposição condições razoáveis

de organização, clima interpessoal favorável e recursos pedagógicos disponíveis para realizar um processo de ensino mais criativo, mais atraente e dinâmico, por que a maioria das professoras demonstrava pouco ânimo e empenho diante das necessidades de aprendizagem de seus alunos?

A partir dessa inquietação, cercada de cuidados na abordagem e sem absolutizar o contexto das condições, procuramos relacionar o desempenho docente face à estabilidade. O que observamos e registramos foi um empenho pouco cuidadoso, pouco esforçado de boa parte dos docentes diante da segurança que a estabilidade confere no processo que ocorria em cada uma das dez salas de aula.

Para isso, estabelecemos como critérios algumas dimensões do fazer profissional competente, identificadas no estudo de Cunha (2000) sobre “O Bom Professor e suas práticas”. Tais dimensões nos serviram como bússolas em nossas observações. Dessa forma, as ações que foram se revelando a cada aula demonstraram um certo descompromisso que pôde ser notado em relação à ausência do planejamento sistemático de cada aula, nas dinâmicas de aulas, nas correções das atividades, nas explicações, na forma afetiva de se relacionar com os alunos, na ausência de interesse por recursos didáticos concretos, na ausência de controle do tempo para cada disciplina, enfim, no ensinar.

Nesse sentido, os resultados de nossas observações denunciaram, na maioria dos casos, práticas docentes que pouco correspondiam àquelas dimensões que constituem a profissionalidade, ou seja, com o comportamento ético, com responsabilidades individual e comunitária e compromisso. Práticas que demonstravam uma ação pouco exigente e pouco esforçada frente aos desafios do processo de aprendizagem.

Nossas observações e ponderações acerca das posturas e atitudes docentes em cada sala de aula não nos permitem deduzir que tais ações com o processo de ensino e aprendizagem de meninos e meninas sejam reflexos de um profissional revoltado, estressado, inconformado. Isso, por outro lado, não sugere dizer que desconsideramos as implicações do desgaste emocional e social que essa categoria profissional vem sofrendo. Mas não podemos aceitar que haja uma lesão ao direito de aprendizagem dos alunos e, na prática, são eles os mais atingidos. Não temos como justificar um processo de ensino acomodado e que pouca efetividade demonstrava, se se tem a liberdade de não permanecer na profissão. E ainda, porque, mesmo diante das reais condições a que essa classe está submetida,

podemos testemunhar, nas mesmas escolas, professoras que exerciam com responsabilidade sua incumbência de ensinar. Essas posturas demonstravam que os entraves existiam e existem, mas nunca têm poder de nos imobilizar completamente, se tivermos a consciência da responsabilidade de uma profissão voltada para a cidadania. Pois a responsabilidade se encontra articulada com a consciência, com a liberdade e a vontade.

Diante desses paradoxos, o sentimento de segurança que a estabilidade promove, ou a certeza de permanecer no emprego tem um certo peso na atuação docente, e nessa medida acaba por favorecer uma postura pouco compromissada com o processo de ensino. A certeza de que nada vai “pegar”, na fala de uma das professoras, tem promovido, sim, em alguns casos, uma atitude docente descompromissada com as demandas que o processo de aprendizagem tem apresentado. Ainda mais quando se percebe que o mecanismo eleito para apuração do desempenho do servidor público não tem revelado o real empenho destes.

No decorrer de nossa pesquisa, ao tomarmos ciência de cada experiência avaliativa das dez professoras, concluímos: a maior parte das dez salas em que estivemos presentes, o zelo no ensinar não fazia jus às demandas por aprender; e o grau de acompanhamento das supervisoras no processo que ocorria em sala de aula de suas professoras, não permitia um olhar atento. Como avaliar um desempenho de cujo teor pouco ou quase nada se acompanha? Com essas e outras situações, notamos que o resultado da avaliação não guarda grande correspondência ao que efetivamente tem sido o desempenho das professoras avaliadas. Faz-se, portanto necessário, maior rigor na aplicação desse mecanismo que tem como meta final trazer mais eficiência aos serviços públicos.

Além disso, entendemos que uma avaliação que vá além de apontar as fragilidades do processo, e se desdobre em mudanças de resultados efetivos no processo de ensino e aprendizagem, deveria não só ser um fator de valorização profissional, mas também ser um instrumento capaz de dar subsídios informativos à revisão da formação inicial, como aspira o documento final da Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, 2008, p.42)

Uma avaliação que aponta para a necessidade de revisão da formação inicial, reconhece-a como parte de uma trajetória de formação continuada centrada no *locus* da ação pedagógica de cada profissional. Assim, vale enfatizar que a avaliação pedagógica do docente, na perspectiva de superação de suas dificuldades, continuidade de sua formação e da

conseqüente melhoria do desempenho discente, apresenta-se como instrumento de valorização profissional e aprimoramento da qualidade social da educação.

Nessa perspectiva a avaliação torna-se também um instrumento capaz de promover maior diálogo entre a universidade e a educação básica.

Entendemos que o professor é alma do processo educativo. Que seu desempenho pode fazer diferença. Portanto, tratar com zelo, dedicação e esforço o processo de ensino, não obstante as críticas e as condições que se tem, é caminhar na direção de proporcionar aos meninos e meninas da escola pública, no mínimo, o interesse ou o desejo de aprender. Ações docentes comprometidas e responsáveis podem, sim, ser chances reais e possíveis de mudar o destino de muitas crianças. Um estudo feito pelo MEC em parceria com o UNICEF, que culminou no documento: “Prova Brasil, o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil”, concluiu que, dentre outros fatores, as práticas das 33 melhores escolas identificadas no Prova Brasil evidenciavam, também, que questões subjetivas, como dedicação, entusiasmo, compromisso, constituem uma parte importante do fazer pedagógico. Embora não possam ser verificados de modo direto, esses aspectos são essenciais ao bom êxito da escola. Como não dá para aferir através de um instrumento avaliativo esse tipo de subjetividade, a instabilidade do emprego na educação pública poderia, quem sabe, revelá-la.

Por isso, enquanto a crise do compromisso ético do fazer docente não se manifesta para aqueles que não agem com responsabilidade, a aprendizagem de muitos meninos e meninas poderá estar condicionada ao que a estabilidade profissional tem, junto aos fatores negativos, promovido: um desempenho docente que pouco esforço faz para cumprir com sua incumbência, com o seu dever como profissional: ensinar.

Portanto, para nós, a perda da estabilidade somada a uma política nacional de formação continuada que se estabeleça em uma formação inicial com um padrão de qualidade dos que atuam na educação básica, associada também a uma política nacional de valorização real da profissão pode apontar para novos e desejados processos e resultados em nossa educação pública.

Os resultados aqui apresentados, sobre a relação da estabilidade com o processo de ensino que ocorre em cada sala de aula, não tiveram a pretensão de esgotar o assunto e muito menos suscitar uma generalização indébita, até porque

algumas docentes, com estabilidade, demonstraram atitudes compromissadas com o aprender. Nosso desejo é que esta pesquisa possa provocar novos estudos que busquem elucidar as questões que, com as limitações deste trabalho, não foram possível esclarecer. Desse modo, continuar a investigar o que ocorre, principalmente, dentro da unidade escolar, no dia-a-dia, pode ajudar a identificar outros problemas e situações que podem estar impedindo a aprendizagem de muitos meninos e meninas da escola pública.

Nesse sentido, futuros estudos sobre questões como: Comissão da Avaliação de Desempenho Individual e corporativismo; Capacitação continuada e a Estabilidade; Estabilidade e insubordinação docente podem também apontar caminhos novos para a busca da qualidade da educação pública.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto, PASSO, Luiz Augusto, DOURADO, Luiz Fernando. **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: [s.d.], 2004.

ALUNO com lição corrigida teve melhor nota. **Folha de São Paulo**. Disponível em: < www. aprendiz.uol.com.br > Acesso em: 20 jun. 2008.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Arts Poética, 1995.

ALVES, Rubem. Entre **a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

ALVES, Sônia. **Professores efetivos, professores substitutos**: caminhos de persistência e renúncia norteados pelo tipo de contratação. 1998. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Blumenau.

AMARAL, Ana Lúcia. **Adjetivação do Professor**: uma identidade perdida? Trabalho apresentado em Painel no XI Endipe. Goiânia, maio de 2002.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Educação: quantidade e qualidade**. 16 ago. 2004. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br.htm>> Acesso em: 22 dez. 2006.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Fracassados aos sete anos?** 10 fev. 2005 b?. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br.htm>> Acesso em: 22 dez. 2006.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Para superar o fracasso escolar**. 3 out. 2005 a ?. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br.htm>> Acesso em: 22 dez. 2006.

ATLAS geográfico escolar do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: IGA, 1979.73p.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução 3, de 8 de outubro de 1997. Dispõe sobre os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <http://camara.gov.br>.htm> Acesso em: 27 de jun. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>> Acesso em: 27 de jun. 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 39 ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, **Atos das Disposições Constitucionais Transitórias** - ADCT art.19/1988. Rio de Janeiro: Borsoi, 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de jun. de 1998.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 45, de 04 de junho de 1998. Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. 04 de jun. de 1998.

BRASIL. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de jan. de 2001.

BRASIL. Lei 11.738, de 16 de julho de 2008. Estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de jul. 2008.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. de 1996.

BRASIL. Lei Complementar 71, de 30 de julho de 2003. Institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na Administração pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Belo Horizonte, 130 de jul. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atlas Web**. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br htm>> Acesso em: 20 nov. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Quadro Comparativo entre Fundef e Fundeb-Censo Escolar de 2005.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=745&Itemid=783>> Acesso em: 6 fev. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara aprova relatório de forma unânime e Fundeb vai a plenário - 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=288&Itemid=270>> Acesso em: 06 de fev. de 2007

BRASIL. Senado Federal - 1934. Disponível em: < www.senado.gov.br >. Acesso em: 28 fev. 2008.

BRASIL. Senado Federal - 1967. Disponível em: < www.senado.gov.br >. Acesso em: 28 fev. 2008.

BRASIL. Senado Federal - 1969. Disponível em: < www.senado.gov.br >. Acesso em: 28 fev. 2008.

BRASIL. Supremo Tribunal Federa. **Súmula** nº 685 - 24/09/2003 - DJ de 9/10/2003, p. 5; DJ de 10/10/2003, p. 5; DJ de 13/10/2003, p. 5. Constitucionalidade - Modalidade de Provimento - Investidura de Servidor - Cargo que Não Integra a Carreira. Disponível em: http://www.dji.com.br/normas_inferiores/regimento_interno_e_sumula_stf/stf_0685.htm> Acesso em: 20 nov. 2007.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos e SPINK, Peter (orgs). Gestão do Setor Público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas: 21-38. 1998.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEB** n.3, de 08 de outubro de 1997. Fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Homologado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Brasília, 25 de set. de 1997.

CASTRO, Conselheiro Moura E. Pareceres e Decisões. Incidente de Uniformização de Jurisprudência n. 661.972. **Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais.** v. 21, n. 20, mês, 2003. Disponível em: < http://200.198.41.151.8081/tribunal_contas/2003/021-sumario?next=15> Acesso em: 14

nov. 2008.

CODO, Wanderley ; VASQUES-MENEZES, Iône. **Burnout**: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. Brasília: CNTE – 1ª Edição, 2007.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Documento Final**. Brasília, 2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**, tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Lucia Cortes. **O Estado Brasileiro em discussão**: análise do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – Governo FHC/1996. Disponível em: <[In:www.revistas.uepg.br/index.php?journal=rhr&page=article&op=viewPDF](http://www.revistas.uepg.br/index.php?journal=rhr&page=article&op=viewPDF)>. Acesso em: 19 ago. de 2008.> Acesso em: 27 de jun. 2008.

COSTA, Lucia Cortes. **O Estado Brasileiro em discussão**: análise do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - Governo FHC, 1996. São Paulo, **Revista de História Regional**, v. 3, n.1, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 10. ed. Campinas. SP: Papyrus, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas, São Paulo: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

DALLARI, Adilson Abreu. **Regime constitucional dos servidores públicos**. 2. ed. rev. e atual. de acordo com a Constituição São Paulo: Revista dos Tribunais, 1992.

DECLARAÇÃO DE COCHABAMBA. Educação para Todos. Cochabamba, Bolívia – 5 a 7 de março de 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510> por. pdf. htm> Acesso em 27 de jun. 2008.

DECLARAÇÃO DE DACAR. Atingindo nossos Compromissos Coletivos. Educação para Todos. Dakar, Senegal - 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <www.oei.es/quipu/marco_dakar_portugues.pdf.htm> Acesso em: 27 de jun. 2008.

DEMO, Pedro. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2004.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, FEUSP, v. 32, n.2, p. 225-240, maio/ago. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRENS, Stanley J. & SMITH, Jay. **Dicionário de Ética**: mais de 300 termos e idéias definidos de forma clara e concisa. Trad.: Alípio Correio de Franca Neto, Glasfira Antas, Sandra Mara Franca. São Paulo: Editora Vida, 2005.

IOSCHPE, Gustavo. **Falência da Educação brasileira**, 26 jul. 2006.

JARDIM, Torquato. Estabilidade e Fundo de garantia: análise constitucional da compatibilidade dos dois sistemas. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, v.23, n.92, p.339-348, out./dez. 1986.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré-escola e alfabetização**: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-54.

LIMA, Cássio Cunha. Folha de São Paulo – 2007. Disponível em: <<http://www.clipping@editau.com.br htm>> Acesso em: 23 jan. de 2007.

LOPES DE SÁ, Antonio. **Ética Profissional**. 7. ed., ver. e amp. São Paulo: Atlas, 2007.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo brasileiro**. 29ª edição, atualizada por Eurico de Andrade Azevedo, Délcio Balestero Aleixo e José Emmanuel Burle Filho. Malheiros editores. São Paulo. 2004.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 29. ed. Atualizada por Eurico de Andrade Azevedo; Delcio Balestero Aleixo; Jose Emmanuel Burle Filho. São Paulo: Malheiros Editora, 1990.

MELLO, Celso Antonio Banderia de. **Curso de Direito Administrativo**. 17ª edição,

revista e atualiza até as Emendas 41(da Previdência) e 42, de 2003. Malheiros Editora, São Paulo, 2004.

MINAS GERAIS, Constituição (1989). Constituição do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Inédita, 2001. 258p.

MINAS GERAIS. Lei Complementar 100/2007. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência – Ceprev - altera a Lei complementar n. 64 de 25 de março de 2002 e dá outras providências.

MINAS GERAIS. Lei 10.254/1990, institui o regime jurídico único do servidor público civil do Estado de Minas Gerais e dá outras providências.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n. 1026 de 28 de Dezembro de 2007. Estabelece normas para organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e designação para o exercício de função pública na rede pública estadual.

MONLEVADE, João Antônio. **Algumas reflexões sobre a transição do Fundef - Fundeb.** Brasília, 27 jul. 2004. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/fundeb/transição_fundeb.pdf.htm> Acesso em: 10 out. 07.

MOOR, Fernanda Stracke. A estabilidade do servidor público em face da reforma administrativa e da Lei de Responsabilidade Fiscal. **Justiça do Direito** : [Passo Fundo], Passo Fundo, RS , v.16, n.1 , p.187-200, jan. 2002.

MORAES, Alexandre de, **Constituição do Brasil interpretada e legislação constitucional.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional.** 20. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997, p.15-33.

PACHECO, Eliezer; ARAÚJO, Carlos Henrique. **Boa escola:** evidências do Saeb. 17 jun 2004. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br.htm>> Acesso em: 22 dez. 2006.

PACHECO, Eliezer; ARAÚJO, Carlos Henrique. **Avaliação da Educação Básica**. 18 jan. 2005. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br.htm>> Acesso em: 22 dez. 2006.

PACHECO, Eliezer; SCHOLZE, Lia. **O Desafio de Qualificar a Educação Básica**. 24 dez. 2004. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br.htm>> Acesso em: 22 dez. 2006.

PAULO, Antonio de. **Pequeno dicionário jurídico**. 2. ed. atual. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 06 de fev. de 2007

PROALFA. Escala de proficiência em leitura. Avaliação feita com alunos da Fase III. Disponível em <www.simave.ufjf.br/2007/proalfa/index.htm> **Acesso em: 25 fev. 2008.**

Programa de intervenção pedagógica-alfabetização no tempo certo. Guia do supervisor/ SEE-MG. p. 14, 2008. Disponível em <www.educacao.mg.gov.br> **Acesso em: 25 fev. 2008.**

RELATÓRIO de Desenvolvimento Juvenil - 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=288&Itemid=270>>. Acesso em: 6 fev. 2007.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 7. Ed. São Paulo: Cortez. 1999. (Coleção questões de nossa época, v. 16)

SOARES, Fabiana de Menezes. Função administrativa, estabilidade e princípio da neutralidade: alguns apontamentos sobre a reforma administrativa. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, v.34, n.136, p.87-99, out./dez. 1997.

SOARES, José Francisco. **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos no ensino fundamental**. São Paulo: Ed. Moderna, 2007.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Identidade expropriada: retrato do educador brasileiro**. 2.ed. Brasília: CNTE, 2004. 80 p.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VILHENA, Paulo Emílio Ribeiro de. Constituição de 1988 - Servidor Público "Celetista" concursado e Estabilidade. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, v.29, n.115, p.263-274, jul./set. 1992.

VILHENA, Renata. **Choque de gestão em Minas Gerais** - 2005. Disponível em:<<http://www.Estantevirtual.com.br>.htm> Acesso em: 24 de ago. 2008.

VILLA-VERDE FILHO, Erasto. A estabilidade no serviço público em face da proposta do governo "FHC" de "flexibilizá-la". **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, v.34, n.134, p. 185-200, abr./um. 1997.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Brasil melhora na alfabetização, mas ensino é ruim**. Relatório do Portal Último Segundo (2007). Disponível em: <<http://www.Clipping@editau.com.br>.htm> Acesso em: 21 jan. 2007

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas (SP): Ed. da UNICAMP, 1993-1995. 2v

APÊNDICE

APÊNDICE A - MODELO DE CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA UNIDADE ESCOLAR



PUC Minas - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Belo Horizonte, 15 de fevereiro de 2007

Através desta, na condição de orientador acadêmico de Marcilene de Andrade Vieira, mestranda em Educação pela PUC/Minas, e na condição de Coordenador do Mestrado em Educação da PUC, peço a gentileza de verificar a possibilidade de a referida estudante estar nesta unidade escolar, para realizar sua pesquisa. Sua proposta é a de um olhar sobre a prática do docente concursado a mais de cinco anos, e que esteja atuando efetivamente em sala de aula nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Antecipadamente agradeço a colaboração desta instituição.

Cordialmente,


PROF. DOUTOR CARLOS ROBERTO JAMIL CURY
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC Minas

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ESTÁVEIS

1. Nome: _____

2. Tempo de magistério público (trabalho efetivo em sala de aula) _____

3. Em que ano foi efetivado(a) como servidor(a) público(a)? _____

4. O concurso público que você prestou foi para o de provimento de cargo de professora? () Sim () Não. Qual? _____

5. Sua experiência como docente sempre foi:

() no 1º ano do Ensino Fundamental

() no 2º ano do Ensino Fundamental

() no 3º ano do Ensino Fundamental

() no 4º ano do Ensino Fundamental

() Já lecionei em outra série. Qual? _____

6. Para qual o ano que está lecionando atualmente?

7. Já passou pela avaliação de desempenho?

8. Você já cumpriu o estágio probatório? () Sim () Não

9. Você já é um professor com estabilidade? () Sim () Não

10. Em quantos turnos trabalha como professor do Ensino Fundamental (1º ao 4º ano)?

() um turno

() dois turnos

() três turnos

Caso tenha mais de uma jornada de trabalho docente, responda:

() dois turnos na mesma escola

() dois turnos em escolas públicas diferentes

() dois turnos em escolas pública e particular

- três turnos na mesma escola
- três turnos em escolas públicas diferentes
- três turnos em escola pública e particular

11. Qual é a sua relação com o SIND-UTE?

- sou sindicalizado (a)
- não sou sindicalizado (a)

Por quê? _____

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Fale sobre sua trajetória de ensino, desde o primeiro ano em que foi efetivada.
2. Como foi sua experiência inicial como professora e como é hoje?
3. Para você, o que significa ser um funcionário público?
3. Como você entende a profissão docente, como atividade pública?
4. O que significa, para você, ser professor?
5. Fale um pouco sobre sua rotina diária de trabalho em sala de aula.
6. Como você definiria sua relação com seus alunos?
7. E com os professores?
8. E com a supervisão?
9. Como é a dinâmica de correção dos exercícios de sala de aula e do “Para Casa”?
10. Fale sobre seu planejamento das aulas.
11. Surgiu algum tipo de sentimento quando você passou pelo estágio probatório e tornou-se estável?
12. Você já passou pela etapa da efetividade e agora lhe é garantida a estabilidade. Como você definiria as duas etapas na sua experiência como professora?
13. Fale sobre como foi sua avaliação de desempenho.
14. Você acha que a situação de estabilidade interfere no desempenho do professor?
15. E no caso de outro colega, é assim também que você que percebe?
16. Após ter sido aprovada no concurso público você pôde escolher a escola ou esta foi determinada pela Secretaria de Educação?
17. Como você vê o empenho do Estado com relação à capacitação continuada dos professores da rede estadual?
18. Você já teve a oportunidade de participar de alguma delas? Como, quando e quanto tempo durou?
19. Como você analisa, em termos de desempenho escolar, a rede estadual de ensino?
20. Na sua opinião, como está o desempenho do aluno da escola estadual?
21. Na sua opinião, alguma coisa deve mudar na escola estadual?
22. Como você descreveria os seus alunos?
23. Quais os maiores problemas do processo de ensino e aprendizagem que você

enfrenta na sua sala de aula?

24. Qual é a sua maior frustração como professor de escola estadual?

25. O que significa ser professor?

ANEXOS

ANEXO A - Comprovante de Notificação do resultado da Avaliação

15. COMPROVANTE DE NOTIFICAÇÃO DO SERVIDOR
RESULTADO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL
A Unidade Setorial de Recursos Humanos notifica o(a) servidor(a) _____ Masp _____ do resultado de sua Avaliação de Desempenho Individual, correspondente ao período avaliatório anual compreendido entre ____/____/____ e ____/____/____.
Porcentual em relação ao total de pontos da avaliação: _____%
CONCEITO:
<input type="checkbox"/> Excelente - igual ou superior a 90 pontos.
<input type="checkbox"/> Bom - igual ou superior a 70 pontos e inferior a 90 pontos.
<input type="checkbox"/> Regular - igual ou superior a 50 pontos e inferior a 70 pontos.
<input type="checkbox"/> Insatisfatório - inferior a 50 pontos.
Local e Data da Notificação:
_____ de _____ de _____.
_____ Assinatura do Responsável pela Notificação/Chefia Imediata e Masp

<p>Critério IV Presteza: disposição para agir prontamente no cumprimento das demandas de trabalho. (9 pontos)</p>	<p>Responde prontamente às necessidades e às demandas surgidas no cotidiano do trabalho.</p>	1 a 4	1 a 4			
	<p>Participa sempre e ativamente das atividades curriculares, extra-curriculares, reuniões de trabalho, estudo e planejamento da escola.</p>	1 a 4	1 a 4			
	<p>Demonstra interesse, disponibilidade e agilidade no exercício de suas atribuições.</p>	1 a 4	1 a 4			
	SUBTOTAL				0,75	0,75
<p>Critério V Aproveitamento programas Capacitação: aplicação dos conhecimentos adquiridos em atividades de capacitação na realização dos trabalhos. (6 pontos)</p>	<p>Aplica na sua prática pedagógica e socializa com seus pares os conhecimentos adquiridos em programas de capacitação, cursos e em outras situações de aprendizagem.</p>	1 a 4	-			
	<p>Apresenta à direção da escola propostas de melhoria ou inovação da prática pedagógica a partir de programas, cursos e outros eventos de capacitação dos quais participa.</p>	1 a 4	-			
	SUBTOTAL				0,75	-
<p>Critério VI Assiduidade: comparecimento regular e permanência no local de trabalho. (6 pontos)</p>	<p>Comparece e permanece no local de trabalho, executando as atribuições que lhe são devidas.</p>	1 a 4	1 a 4			
	SUBTOTAL				1,50	1,50
<p>Critério VII Pontualidade observância do horário de trabalho e cumprimento da carga horária definida para o cargo ocupado. (6 pontos)</p>	<p>Cumpr rigorosamente o horário de trabalho e a carga horária definida para o cargo que ocupa.</p>	1 a 4	1 a 4			
	SUBTOTAL				1,50	1,50

Critério VIII Administração do Tempo e Tempestividade: capacidade de cumprir as demandas de trabalho dentro dos prazos previamente estabelecidos. (4 pontos)	Cumpre as demandas de trabalho dentro dos prazos previamente estabelecidos.	1 a 4	1 a 4				
	Organiza e divide adequadamente seu tempo de trabalho, evitando adiamentos das atividades a serem executadas.	1 a 4	1 a 4				
	SUBTOTAL				0,50	0,50	
Critério IX Uso adequado de equipamentos e instalações de serviços cuidado e zelo na utilização e conservação dos equipamentos e instalações no exercício das atividades e tarefas. (6 pontos)	Utiliza com cuidado, zelo e sem desperdício os equipamentos, materiais didáticos e instalações escolares no exercício das atividades e tarefas.	1 a 4	1 a 4				
	Educa seus alunos e zela para que eles preservem as instalações e equipamentos da escola, assim como os bens e patrimônio alheios.	1 a 4	1 a 4				
	SUBTOTAL				0,75	0,75	
Critério X Aproveitamento Recursos e racionalização processos: melhor utilização dos recursos disponíveis, visando à melhoria dos fluxos dos processos de trabalho e a consecução de resultados eficientes. (2 pontos)	Incorpora e utiliza regularmente todas as tecnologias disponíveis para aprimorar e racionalizar o processo de ensino-aprendizagem e agilizar sua prática profissional.	1 a 4	1 a 4				
	Otimiza os recursos disponíveis, com vistas à melhoria do fluxo dos processos de trabalho.	1 a 4	1 a 4				
	SUBTOTAL				0,25	0,25	
Critério XI Capacidade Trabalho em Equipe: capacidade de desenvolver as atividades e tarefas em equipe, valorizando o trabalho em conjunto na busca de resultados comuns. (4 pontos)	Desenvolve de forma regular atividades e tarefas em equipe de trabalho.	1 a 4	1 a 4				
	Sabe ouvir e discordar de forma respeitosa das idéias dos demais membros da equipe, acatando a decisão da maioria.	1 a 4	1 a 4				
	Participa das atividades e ações coletivas ou colegiadas desenvolvidas pela escola e pela comunidade escolar em geral.	1 a 4	1 a 4				
	Mantém um bom relacionamento e interação com os alunos e colegas, contribuindo para o estabelecimento de um clima agradável de trabalho.	1 a 4	1 a 4				
	SUBTOTAL				0,25	0,25	
TOTAL							

ANEXO C - FORMULÁRIO SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO SERVIDOR AVALIADO.

Anexo II

(a que se refere o inciso III do art. 20 da Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 5.645, de 13 de agosto de 2004)

Informações Sobre as Condições de Trabalho do Servidor Avaliado

Este formulário deverá ser preenchido pelo servidor durante o período avaliatório, no qual será possível avaliar as condições de trabalho oferecidas pela sua unidade de exercício.

As informações constantes deste anexo deverão ser levadas em consideração pela Comissão de Avaliação no momento do registro da Avaliação de Desempenho Individual.

1- IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR AVALIADO	
Nome:	Masp
Cargo:	
Unidade de Exercício:	
2- CONDIÇÕES DE TRABALHO OFERECIDAS PELA UNIDADE DE EXERCÍCIO	
Avalie as condições de trabalho oferecidas pela unidade de exercício para o desenvolvimento de suas funções, escolhendo para cada um dos fatores descritos abaixo um conceito de avaliação.	
FATOR	CONCEITO DA AVALIAÇÃO
1. Iluminação	<input type="checkbox"/> Adequada <input type="checkbox"/> Inadequada
2. Temperatura e ventilação	<input type="checkbox"/> Adequada <input type="checkbox"/> Inadequada
3. Ruídos	<input type="checkbox"/> Inexistente <input type="checkbox"/> Baixo <input type="checkbox"/> Alto
4. Equipamentos	<input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Insuficiente
5. Instalações de trabalho	<input type="checkbox"/> Adequada <input type="checkbox"/> Inadequada
As condições de trabalho oferecidas pela unidade de exercício interferem no seu desempenho:	
<input type="checkbox"/> Positivamente <input type="checkbox"/> Negativamente	
Se as condições de trabalho oferecidas pela unidade de exercício interferem no seu desempenho NEGATIVAMENTE, em qual dos onze critérios de avaliação o seu desempenho é prejudicado?	

ANEXO D - EXERCÍCIOS PARA VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Exercício nº 2

Para o papai, tudo passa...

Pedro Bandeira

Meu pai é um cara engraçado!
 Diz que me põe de castigo
 se eu não fizer a lição.
 Só que quando eu não faço,
 ele vem com decisão
 e com ar sério que ele tem,
 e diz: "Lenta vez passa,
 mas da próxima vez, heinã!"

Se eu levo um tombo e choro,
 ele me pega no colo,
 me abraça e fica dizendo:
 - Chore não... isso passa...

Quando eu vou dormir
 e tenho medo do escuro,
 ele me conta uma história,
 diz pra eu fechar os olhos
 que o mundo passa.

Ai, eu gosto tanto de pai!
 E não me dá pena.

Atividades

1. Leia o texto três vezes.
2. Faça um círculo nas palavras difíceis.
3. Numere os parágrafos.
4. Destaque as acentuações, pontuações e as letras maiúsculas com lápis de cor.

3) prato - talher - pimenta - copo

Alfabeto minúsculo

a b c d e f g h
i j k l m n o p q
r s t u v x y z

4. Coloque as palavras em ordem alfabética.

Use números:

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ema | <input type="checkbox"/> bode |
| <input type="checkbox"/> tatu | <input type="checkbox"/> jibóia |
| <input type="checkbox"/> abelha | <input type="checkbox"/> pato |
| <input type="checkbox"/> onça | <input type="checkbox"/> macaco |
| <input type="checkbox"/> cigarra | <input type="checkbox"/> zebra |
| <input type="checkbox"/> leão | <input type="checkbox"/> gato |

Empregamos as letras maiúsculas:

- nos nomes de pessoas.
Exemplos: André - Guilherme - Monteiro Lobato.
- nos nomes de lugares.
Exemplos: Recife - Vitória - Belo Horizonte.
- no início de frases.
Exemplo: O rato fugiu.

1. Escreva o alfabeto maiúsculo e o minúsculo:

O alfabeto maiúsculo e o minúsculo

Lembre que:

As letras do nosso alfabeto podem apresentar-se de duas formas: **maiúsculas** e **minúsculas**.

Alfabeto maiúsculo

A B C D E F G H
I J K L M N O P Q
R S T U V X Y Z

2. Escreva palavras iniciadas por consoantes maiúsculas:

a) F

b) R

6 Sublinhe as palavras que devem ser escritas com letras maiúsculas; depois, copie as frases corretamente:
 a) desejo conhecer Minas Gerais. dizem que é um bonito estado.

Sublinhe
 não ~~sublinhe~~ as regras da letra maiúscula

b) o beto, meu amigo, sempre me fala de você.

c) vai haver muita festa para comemorar o dia da consciência negra que, como se sabe, ficou na história como o 20 de novembro.

Ortografia: a letra r

Lembre que:
 O r entre vogais tem som mais fraco.
 Exemplo: Mariquinha era namorada do Mário que morava na chácara.

1. Complete com r e depois separe as sílabas:

a) mu o *nao ralem*
 o que é separar sílabas

b) va a

c) fe iado

d) inte esse

e) a ame

f) segu ar

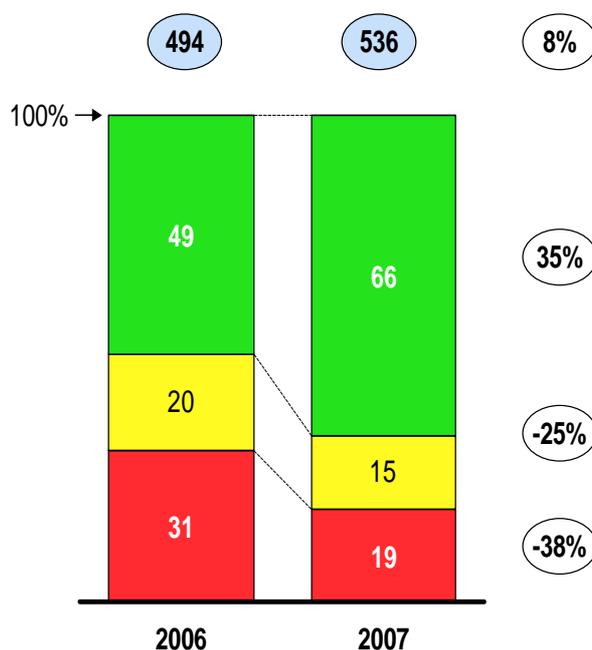
ANEXO E - POSSÍVEIS MOTIVOS DA MELHORIA DO DESEMPENHO ESCOLAR

66% DOS ALUNOS DO 3º ANO DAS ESCOLAS ESTADUAIS ATINGIRAM O DESEMPENHO RECOMENDÁVEL EM 2007

% desempenho, PROALFA, Escolas Estaduais



Variação dos resultados 2006-2007



Possíveis motivos da melhoria:

- Sensibilização das escolas para melhorar os resultados da avaliação externa
- Maior presença e apoio às escolas estaduais
- Algumas intervenções do plano já iniciadas
- Projeto "Aluno em Tempo Integral"
- **Dispensa de professores designados com turmas com baixo desempenho**

Working Draft - Last Modified 26/02/2008 17:49:17 Printed 26/02/2008 16:56:48

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)