

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Filipe Ribas de Aguiar

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE:
Impactos sobre o trabalho docente na gestão 2017-2020**

**Porto Alegre
2019**

Filipe Ribas de Aguiar

POLÍTICAS EDUCACIONAIS
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE:
Impactos sobre o trabalho docente na gestão 2017-2020

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Armando Gandin.

Linha de pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo.

Porto Alegre

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Dr. Rui Vicente Oppermann

Vice-reitora: Prof.^a Dr.^a Jane Fraga Tutikian

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Prof. Dr. Cesar Valmor Machado Lopes

Vice-diretora: Prof.^a Dr.^a Magali Mendes de Menezes

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenador: Prof. Dr. Luis Henrique Sacchi dos Santos

Vice-coordenadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana de Amorim Marcello

CIP - Catalogação na Publicação

Aguiar, Filipe Ribas de
Políticas Educacionais na Rede Municipal de Ensino
de Porto Alegre: impactos sobre o trabalho docente na
gestão 2017-2020 / Filipe Ribas de Aguiar. -- 2019.
226 f.
Orientador: Luis Armando Gandin.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Políticas Educacionais. 2. Trabalho Docente. 3.
Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 4.
Gerencialismo. 5. Reformas Educacionais. I. Gandin,
Luis Armando, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12.201 7º andar

Porto Alegre, RS, Brasil

CEP 90046-900

Telefone: (+55) 51 3308-3428

ppgedu@ufrgs.br

Filipe Ribas de Aguiar

POLÍTICAS EDUCACIONAIS
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE:
Impactos sobre o trabalho docente na gestão 2017-2020

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em _____ de _____ de 2019.

Prof. Dr. Luís Armando Gandin (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Regina Maria Duarte Scherer (Externa)

Prof. Dr. Fabiano Bossle (UFRGS)

“Quarenta anos trabalhando como professor, né sor? Tu vê, imagina quantas pessoas já passaram por ele!”

Endril, 14 anos

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Janete e Luis, que me ensinam desde o momento em que nasci e nunca vão parar, e que o principal ensinamento que me deram é, que vale a pena viver para amar.

À Carolina, companheira de jornada, incentivadora, inspiração. O amor dos teus olhos é a letra capitular desta dissertação.

Aos meus irmãos, Amanda e Vitor, que me *aguantan desde la cuna*. Para quem torcer por mim, vibrar comigo, acreditar em mim, me faz crescer, me faz querer, quem sempre foi amor.

Aos meus professores e professoras de sempre, que talvez nunca leiam este trabalho, mas sabem, todos os dias quando acordam, que algum aluno seu, legado seu, em algum canto do mundo está procurando fazer algo que vale a pena.

Ao meu professor orientador, Luis Armando Gandin, por me aceitar, ensinar, compartilhar e cobrar, mas acima de tudo, acreditar.

À minha amiga Bruna, que me incentivou a arriscar. Que me mostrou que eu devia acreditar. E que devo continuar acreditando, e lutando.

Ao meu amigo fraterno, Renan, que me incentiva com o exemplo, que é o contrapeso da minha consciência.

Aos meus avós, que estão, em vários lugares do tempo e espaço, orgulhosos pelo primeiro mestre da família.

Aos amigos e amigas de toda hora, Guga, Karine, Lu, Mari, Andrei, Monique, André, Camila, Marcelo, Janice, Neco, Bolonha e Bruno.

Ao Ringo e a Mafalda, pelos olhinhos brilhantes, pelo carinho, momentos de descontração, pureza, proteção e brincadeiras. Pelos passeios necessários que vinham para fazer as energias voltarem a fluir depois de horas escrevendo.

Ao grupo de pesquisa, pelas trocas, pelas mãos estendidas, pelas risadas bem gastas, pelo conhecimento compartilhado e pelas amizades.

Aos meus colegas e amigos professores e professoras das escolas públicas de Novo Hamburgo, Cachoeirinha e Porto Alegre, com quem tanto compartilhei, aprendi, dividi alegrias e angústias desta profissão que é um dom e um desafio.

Aos professores e professoras de todas as escolas que existem, por lutar todos os dias e acredita em um ideal de mundo, no qual se faz fundamental a educação.

Aos meus amigos camaradas, de várias caminhadas e lutas, tios, primos e colegas de trabalho com quem divido momentos, histórias e aprendizados desde a infância até hoje, aproveitando tudo que posso.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela diversidade, pela gratuidade, pela qualidade, pelos exemplos e pelas oportunidades. Por mostrar-me o mundo.

Ao finalizar esta dissertação preciso agradecer todos que estão contidos nela, em cada página, em cada letra. Aqui, entremado de teoria crítica, escondido atrás destas contraditórias frases, das certezas tão delicadas, diluído entre capítulos, tabelas e referências está o que aprendo todos os dias com vocês, está aquilo que vale a pena, estão o suor, as lágrimas, as dúvidas e os sonhos. E que bom que estão. Que bom que puderam sair, passear, correr por cima do teclado, navegar por bibliotecas e escrivaninhas, apresentar-se, viajar, enlouquecer, desesperar-se, encher o coração de agonia, de alegria e de expectativa. Ao entregar esta dissertação, as partes de vocês que moram em mim estão mais ricas, mais fortes, mais felizes. Tenho mais a dar a partir de agora. E ainda mais vontade para receber.

Ao aprendizado alcançado, todas as copas. Ao que podia ter sido melhor, a chance da próxima. Ao que foi vivido e o que vier por viver, obrigado.

Graças aos que fizeram de mim capaz, aos que apostaram, acreditaram, empurraram e torceram. Por que afinal, o motivo de tudo é a expectativa de todos sorrirmos juntos pela batalha vivida e pela glória alcançada.

Que bom que esta foi minha vez.

Quero viver as suas também.

Queiramos e possamos.

Quero ser educador e viver as de muitos, muitos além de mim.

RESUMO

Esta dissertação busca compreender como as políticas educacionais promovidas pela gestão 2017-2020 vêm influenciando o trabalho docente na rede municipal de ensino de Porto Alegre (RMEPOA). Busca-se contemplar este objetivo através da identificação das iniciativas de reorientação do trabalho docente na rede municipal por parte da gestão 2017-2020, da contextualização da compreensão dos professores e professoras da rede sobre os impactos que estas reorientações causam em seus cotidianos e da compreensão das repercussões destas medidas sobre as práticas de planejamento, gestão e avaliação docente. Considerando o relevante histórico de avanços em políticas educacionais em direção da justiça social e, por conseguinte, seu particular contexto de disputas e reconfigurações, a RMEPOA apresenta-se como singular campo empírico para estudos de políticas educacionais. Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, utilizando como procedimentos de coleta de dados a análise de textos políticos e entrevistas semiestruturadas com oito docentes selecionados conforme os critérios de relevância do trabalho desenvolvido e tempo de atuação na rede municipal. No campo teórico-metodológico este trabalho utiliza a análise relacional, teorizada por Michael Apple (2006), buscando orientar a percepção e análise das relações entre os campos macrosocial e microssocial das políticas educacionais que afetam o trabalho docente, imbricando elementos de classe social e do âmbito cultural. Ainda tratando das lentes teórico-metodológicas, este trabalho apoia-se no ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), para investigar o contexto da prática das políticas educacionais utilizando os contextos de influência e produção de textos como suportes teórico-metodológicos. Como categorias teóricas utilizo os conceitos de hegemonia e ideologia, na perspectiva de Raymond Williams (1979) que compreende a sociedade, e especificamente o campo da educação, como espaço tramado por disputas por hegemonia em que se fazem presentes distintas ideologias. Através do conceito de bloco hegemônico, de Apple (2003), caracterizo a gestão 2017-2020 de Porto Alegre como uma aliança formada por partidos de direita, neoliberais e neoconservadores, liderados pelo PSDB, e procura analisar como estes grupos articulam suas ideologias para ancorar-se ao senso comum e fortalecer sua capacidade de propor políticas que atendam seus diversos interesses. Aliado ao conceito de bloco hegemônico, embasado no trabalho de Clarke e Newman (1997), e de Ball (2002), identifica-se que o gerencialismo, inspiração ideológica da gestão 2017-2020, como a ideologia que mobiliza as transformações do sistema de gestão do Estado, gerando a progressiva dispersão de responsabilidades de fornecimento de serviços de bem-estar através da comunhão dos princípios de gestão neoliberais e neoconservadores. Este modelo de gestão implica consequências no trabalho docente, derivadas da apropriação dos valores mercadológicos de gestão por parte do Estado, embasado em pressupostos de eficiência, performatividade e intensificação do trabalho de professores e professoras. Baseado em Apple (1995) trato do trabalho docente como trabalho exposto às relações de poder e dominação da sociedade, fruto das disputas ideológicas por hegemonia, com ênfase nas pressões gerenciais que desqualificam e intensificam o trabalho docente, fortemente relacionado às dinâmicas sociais de classe, gênero e raça. Ball (2010), apresenta o conceito de performatividade como efeito do modelo gerencialista de gestão pública, que afeta e reestrutura a subjetividade do trabalho docente gerando dinâmicas de auto responsabilização e auto-intensificação por parte dos professores e professoras. Dentre as políticas educacionais propostas pela gestão 2017-2020 na RMEPOA destacam-se o fim da reunião pedagógica que aprofundou a individualização do trabalho docente, a precarização dos momentos de planejamento, as exigências por performance em avaliações de larga-escala, as parcerias público-privadas que acentuam a comparação entre escolas estatais e escolas não-estatais, o controle burocrático dos professores e professoras e a alteração do plano de carreira com a diminuição da projeção salarial do magistério. Os achados

desta pesquisa apontam para o desenvolvimento de políticas educacionais que não priorizam o debate e o trabalho pedagógico e que afetam o trabalho docente através de dinâmicas de intensificação e responsabilização, regulando o trabalho docente para uma transição da lógica do Estado provedor para o Estado regulador. As reformas da gestão 2017-2020 agem na reforma da subjetividade dos professores e em particular das professoras – através de dinâmicas patriarcais – atribuindo-lhes a responsabilidade por provar sua eficiência e seu merecimento por continuar existindo, purificados de ideais críticos e transformadores, voltados ao custo-benefício financeiro da educação.

Palavras chave: Políticas educacionais; trabalho docente; rede municipal de ensino de Porto Alegre; gerencialismo; reformas educacionais.

AGUIAR, Filipe Ribas de. **Políticas Educacionais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre:** impactos sobre o trabalho docente na gestão 2017-2020. Porto Alegre, 2019. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ABSTRACT

This dissertation seeks to understand how the educational policies promoted by the management 2017-2020 have influenced the teaching work in the Porto Alegre Educational System (PAES). The aim of this initiative is to identify the initiatives of reorientation of the teaching work in the municipal system by the management 2017-2020, the contextualization of the teachers understanding of the system's impacts on their daily lives and understanding of the repercussions of these measures on teaching planning, management and evaluation practices. Considering the relevant history of advances in educational policies towards social justice and, consequently, its particular context of disputes and reconfigurations, the PAES presents itself as a unique empirical field for studies of educational policies. This work is characterized as a qualitative research, using as data collection procedures the analysis of political texts and semi-structured interviews with eight teachers selected according to the criteria of relevance of the work developed and time of action in the municipal system. In the theoretical-methodological field, this work uses the relational analysis, theorized by Michael Apple (2006), seeking to orient the perception and analysis of the relations between the macrosocial and microsocial fields of the educational policies that affect the teaching work, imbricating elements of social class and cultural scope. This paper is based on the Bowe, Ball and Gold (1992) policy cycle to investigate the context of the practice of educational policies using contexts of influence and production of texts as theoretical and methodological support. As theoretical categories I use the concepts of hegemony and ideology, in the perspective of Raymond Williams (1979) that understands society, and specifically the field of education, as a space created by disputes over hegemony in which different ideologies are present. Through Apple's (2003) concept of the hegemonic bloc, I deal with how the alliance between different right-wing political groups, especially neoliberals and neoconservatives, is formed, and how these groups articulate their ideologies to anchor themselves to common sense and strengthen their ability to propose policies that meet their diverse interests. In addition to the concept of a hegemonic bloc, based on the work of Clarke and Newman (1997) and Ball (2002), it is identified that managerialism as the ideology that mobilizes the transformations of the state management system, generating the progressive dispersion of responsibilities of providing welfare services through the communion of neoliberal and neoconservative management principles. This management model implies consequences in the teaching work, derived from the appropriation of market values of management by the State, based on efficiency assumptions, performativity and intensification of teachers 'and teachers' work. Based on Apple (1995), I treat the teaching work as a work exposed to the relations of power and domination of society, fruit of the ideological disputes for hegemony, with emphasis on the managerial pressures that disqualify and intensify the teaching work, strongly related to class social dynamics, gender and race. Ball (2010), presents the concept of performativity as an effect of the managerial model of public management, which affects and restructures the subjectivity of teaching work generating dynamics of self-empowerment and self-intensification by teachers. Among the educational policies proposed by the 2017-2020 management in the PAES are the end of the pedagogical meeting that deepened the individualization of teaching work, the precariousness of planning moments, performance requirements in large-scale evaluations, public- private schools that emphasize the comparison between state schools and non-state schools, the bureaucratic control of teachers and the alteration of the career plan with the reduction of salary projection of the teaching profession. The findings of this research point to the development of educational policies that affect the teaching work through intensification and accountability dynamics, regulating the teaching work for a transition from the logic of the provider state to the regulatory state. The reforms of the 2017-2020 management act in the reform of the subjectivity of the

teachers and in particular of the female teachers - through patriarchal dynamics - attributing to them the responsibility to prove their efficiency and their merit by continuing to exist, purified of critical and transforming ideals, seeking cost-benefit ratio of education.

Keywords: Educational Policies; Teaching Work; Porto Alegre Educational System; Managerialism; Educational Reforms;

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. JUSTIFICATIVA, PROBLEMA E OBJETIVOS	18
2.1. Problema de pesquisa e objetivos.....	21
3. LENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	22
3.1. Análise Relacional.....	22
3.2. Ciclo de Políticas.....	25
4. CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE.....	31
4.1.1. Eficiência em testes padronizados	39
4.1.2. Alteração da rotina escolar	45
4.1.3. Responsabilização e modificações no plano de carreira.....	54
4.1.4. Obrigatoriedade de planejamento dentro da escola	60
4.1.5. Parcerias público-privadas no ensino fundamental.....	65
4.1.6. Reforma da relação entre Smed e escolas.....	70
5. CAPÍTULO TEÓRICO	74
5.1. Ideologia, Hegemonia e Senso comum	75
5.2. Políticas Educacionais	80
5.2.1. Bloco Hegemônico e Gerencialismo	85
5.3. Trabalho Docente	102
6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	114
6.1. Entrevistas	114
6.2. Análise de Textos	119
6.3. Campo empírico e sujeitos da pesquisa.....	120
7. ANÁLISE TEMÁTICA.....	127
7.1. Influências e objetivos da gestão 2017-2020: a visão dos docentes da RMEPOA sobre as concepções da atual gestão.....	132
7.1.1. Como os docentes da RMEPOA identificam a proposta político-pedagógica da gestão 2017-2020.....	132

7.1.2. Gestão da burocracia x modernização	147
7.2. Intensificação do trabalho docente: os reflexos na carne e na alma dos professores e professoras da RMEPOA	152
7.2.1. Fim da reunião pedagógica: a institucionalização do individualismo	155
7.2.2. Nova organização do planejamento docente na RMEPOA: a clausura docente e a restrição do trabalho intelectual.....	169
7.2.3. Exigências por performance: a avaliação e a purificação do trabalho docente	177
7.3. Dinâmicas de resistência docente: efeitos das reformas sobre gênero e subjetividade na RMEPOA	189
7.3.1. Reformando professoras: os impactos sobre as mulheres	190
7.3.2. Atuação das políticas: dilemas entre resistência e aceitação	196
8. CONSIDERAÇÕES	207
REFERÊNCIAS	213
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	223
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	224

1. INTRODUÇÃO

Como professor de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), militante da luta por uma educação pública democrática e emancipatória, com formação baseada na educação libertadora, me encontro em posição de privilégio e obrigação de refletir sobre os movimentos de reorganização e reorientação das políticas educacionais no contexto em que atuo. Na busca por justiça social através da educação, acredito ser importante, por parte de educadores comprometidos com a educação crítica, a identificação e análise dos fenômenos e agentes que interferem na condução das reformas educacionais que vem sendo praticadas no cenário atual de avanço neoliberal e neoconservador da política brasileira. Com a produção de material científico que possa apresentar dados e análises da conjuntura do campo das políticas educacionais, pretendo contribuir para o registro histórico destes fenômenos e para as avaliações do quadro político por parte de agentes das políticas institucionais, docentes, trabalhadores em educação, comunidades escolares e pesquisadores da educação.

Desde o início de 2017, Porto Alegre passou a ser governada na esfera municipal por uma coligação de partidos organicamente vinculados a ideais neoliberais e neoconservadores, liderados pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). A partir de então, esta gestão, que chamarei de gestão “2017-2020”, vem operando uma série de mudanças na organização do trabalho docente da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), exemplificada por ações como a implantação de parcerias público-privadas (PPP), alteração dos planos de carreira e mudanças na política salarial e previdenciária do magistério municipal. Além de uma reorganização das relações trabalhistas entre empregador e empregado na RMEPOA, este governo vem acentuando, sobretudo, mudanças na orientação das políticas educacionais municipais que afetam diretamente o trabalho docente desenvolvido cotidianamente no interior das escolas em contato com as comunidades escolares. Diante desta conjuntura, esta dissertação de mestrado pretende compreender como as reorientações das políticas educacionais vêm influenciando trabalho docente de professores e professoras da RMEPOA. Esta tarefa será perseguida através da identificação das iniciativas de reorientação do trabalho docente na rede municipal por parte da gestão 2017-2020, da contextualização da compreensão dos professores e professoras da rede sobre os impactos que estas reorientações causam em seus cotidianos e da compreensão das repercussões destas medidas sobre as práticas de planejamento, gestão e avaliação docente.

A RMEPOA apresenta-se como importante objeto de pesquisa, considerando sua relevante posição histórica no contexto das políticas contra-hegemônicas de educação. Com o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da RMEPOA, a Escola Cidadã, a partir de 1995, Porto Alegre destacou-se internacionalmente por muitos anos como rede de ensino que conseguiu implantar com considerável sucesso diretrizes de gestão escolares democráticas e emancipatórias em um cenário global de avanços das lógicas neoliberais e neoconservadoras de gestão escolar (AZEVEDO, 2010; GANDIN, 2013). Contudo, o projeto político pedagógico da RMEPOA foi alvo constante de tensionamentos e disputas ideológicas entre os grupos que compunham o cenário político da cidade. Estas dissensões sobre o campo educacional provocaram, a partir das mudanças de governo, diametrais diferenças de concepções sobre as políticas educacionais e por consequência movimentos de recontextualização e reorganização da gestão, do currículo e do trabalho docente.

Portanto, por seu relevante histórico de avanços em políticas educacionais em direção da justiça social e, por conseguinte, seu particular contexto de disputas e reconfigurações, a RMEPOA apresenta-se como singular campo empírico para estudos de políticas educacionais. No caso desta dissertação, esse campo empírico será amostral, centrado em oito docentes da RMEPOA, com os quais buscarei investigar, analisar e apresentar como as reorientações das políticas educacionais da atual gestão municipal vêm influenciando o trabalho docente realizado na RMEPOA. Nesta dissertação apresento a análise dos impactos das reformas educacionais promovidas pela gestão 2017-2020 sobre o trabalho docente da RMEPOA através de métodos de pesquisa qualitativa, utilizando como procedimentos de coleta de dados a análise de textos políticos e entrevistas semiestruturadas com docentes selecionados conforme os critérios de relevância do trabalho desenvolvido e tempo de atuação na rede municipal.

No campo teórico-metodológico este trabalho lançará mão da análise relacional, teorizada por Michael Apple (2006), buscando orientar a percepção e análise das relações entre os campos macrosocial e microssocial das políticas educacionais que afetam o trabalho docente, imbricando elementos de classe social e do âmbito cultural, como gênero, raça e etnia. Ainda tratando das lentes teórico-metodológicas, através de um viés analítico apoiado no que preconiza o ciclo de políticas desenvolvido por Bowe, Ball e Gold (1992), irei me aprofundar sobre o contexto da prática das políticas educacionais, para buscar entender como as políticas educacionais da gestão 2017-2020 são atuadas por professores e professoras da rede municipal de ensino, traçando relações com os contextos macrosociais e microsociais que influenciam a produção das políticas e conduzem a produção textual. Estes dois importantes referenciais

serão fundamentais na condução teórica do trabalho e na análise dos dados coletados no campo empírico, servindo como instrumentos para observar as implicações das ações sociais desencadeadas pelos grupos que atuam ideologicamente no campo das políticas educacionais sobre o trabalho docente da RMEPOA.

Fundamentado fortemente em um arcabouço teórico crítico, neomarxista, esta dissertação buscará lograr seus objetivos e responder o problema de pesquisa embasado em categorias teóricas que serão aprofundadas no capítulo teórico.

De início abordarei os conceitos de hegemonia e ideologia, a partir da perspectiva de Raymond Williams (1979) que compreende a sociedade, e especificamente nos termos deste estudo, o campo da educação, como espaço tramado por disputas por hegemonia em que se fazem presentes distintas ideologias. Neste sentido, buscarei neste trabalho articular os conceitos de hegemonia e ideologia, para dar sustentação à análise dos discursos e narrativas apresentados pelos atores que agem nas políticas públicas e no trabalho docente da RMEPOA.

A seguir, através do conceito de bloco hegemônico, teorizado por Michael Apple (2003) tratarei de como se conforma a aliança entre diferentes grupos políticos de direita, principalmente os neoliberais e neoconservadores, e como estes grupos articulam suas ideologias de forma a relevar suas contradições, para ancorar-se ao senso comum, e fortalecer sua capacidade de propor políticas públicas que atendam a seus diversos interesses. Aliado ao conceito de bloco hegemônico, apresentarei o modelo de gestão gerencial das políticas educacionais. Embasado no trabalho de Janet Clarke e John Newman (1997), e de Stephen Ball (2002), identifica-se que o gerencialismo é a ideologia que mobiliza as transformações do sistema de gestão do Estado, gerando a progressiva dispersão de responsabilidades de fornecimento de serviços de bem-estar através da comunhão dos princípios de gestão neoliberais e neoconservadores. Este modelo de gestão implica consequências no trabalho docente, derivadas da apropriação dos valores mercadológicos de gestão por parte do Estado, embasado em pressupostos de eficiência, performatividade e intensificação do trabalho de professores e professoras.

A construção teórica culminará na apresentação de como compreendo o trabalho docente. Baseado em Michael Apple (1995) tratarei do trabalho docente como trabalho exposto às relações de poder e dominação da sociedade, fruto das disputas ideológicas por hegemonia, com ênfase nas pressões gerenciais que desqualificam e intensificam o trabalho docente, fortemente relacionado às dinâmicas sociais de classe, gênero e raça. Em complemento à teoria clássica de Apple, utilizarei o suporte teórico de Ball (2010) que descreve os impactos do modelo gerencialista de gestão pública sobre o trabalho docente. Ball, apresenta o conceito de

performatividade como algo que afeta e reestrutura a subjetividade do trabalho docente gerando dinâmicas de auto responsabilização e auto-intensificação por parte dos professores e professoras.

No capítulo de análise demonstrarei os achados da pesquisa, que serão categorizados em três temas principais, desenvolvidos através da ferramenta de análise temática, teorizada por Victoria Clarke e Virginia Braun (2006), sendo: a) influências e objetivos da gestão 2017-2020, que englobará a análise de como os docentes da RMEPOA identificam a proposta político pedagógica da gestão atual e os mecanismos de gestão híbridos desenvolvidos na rede, que apresentam características burocráticas e modernizadoras; b) intensificação do trabalho docente, que irá apresentar como as ações de reforma da gestão 2017-2020 tem aumentado a carga de trabalho e as exigências sobre os docentes através do fim da reunião pedagógica, que destacou a nova perspectiva individualizadora do trabalho docente na rede, a nova organização do planejamento, que propõe aumentar o tempo de trabalho docente nas escolas e as exigências por resultados em testes e avaliações como critério de avaliação da qualidade do trabalho de professores e professoras; e c) as dinâmicas de resistência docente, que irão expor os efeitos das reformas sobre o trabalho docente feminino e os dilemas que professores e professoras enfrentam ao atuar as políticas e viver entre a aceitação e a resistência.

No capítulo final, considero que os achados desta pesquisa apontam para o desenvolvimento de políticas educacionais que não priorizam o debate e o trabalho pedagógico e que afetam o trabalho docente através de dinâmicas de intensificação e responsabilização, regulando o trabalho docente para uma transição da lógica do Estado provedor para o Estado regulador. As reformas da gestão 2017-2020 agem na reforma da subjetividade dos professores e em particular das professoras – através de dinâmicas patriarcais – atribuindo-lhes a responsabilidade por provar sua eficiência e seu merecimento por continuar existindo, purificados de ideais críticos e transformadores, voltados ao custo-benefício financeiro da educação.

A seguir, apresento os argumentos que justificam meu interesse no tema apresentado e a relevância de pesquisar os impactos das políticas educacionais da gestão 2017-2020 no trabalho docente da RMEPOA.

2. JUSTIFICATIVA, PROBLEMA E OBJETIVOS

Nesta seção buscarei apresentar os elementos que justificam a escolha e o viés de análise do tema deste trabalho, bem como os acontecimentos que acredito serem relevantes na minha construção histórico-social como professor pesquisador.

Descendente de camponeses da região das Missões, considero-me um orgulhoso exemplo das características genéticas e culturais do povo latino-americano. Meu pai tinha um avô russo e uma avó alemã, vindos antes da 1ª guerra mundial. Também tinha avós descendentes de bandeirantes e trabalhadores afro-brasileiros que eram obrigados a trabalhar por muito menos do que lhes custava viver. Minha mãe, de legítimo sangue *pelo-duro*, como se chama nas barrancas do rio Uruguai, descende, como seus dezoito irmãos, dos filhos das índias mbyá-guarani estupradas durante séculos pelos colonizadores, que lhes abandonavam pelo mundo depois de roubar-lhes as terras, as raízes e amaldiçoarem lhes a vida. Em comum entre meus antepassados, a batalha diária pela subsistência no campo e a noção de que um colono tem direito a ler e escrever.

Buscando estudar e ter uma vida melhor, meus pais foram os primeiros de suas famílias a aceitaram o convite das cidades aos jovens camponeses e por se dobrarem as circunstâncias do êxodo rural se mudaram para a cidade de Santo Ângelo-RS na metade de suas adolescências. Casaram-se aos 19 anos e tiveram três filhos.

Minha infância e adolescência foram em meio à militância política. Meu pai era trabalhador rodoviário, militante sindical, do Partido dos Trabalhadores e do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST). Minha mãe, empregada celetista fazia faculdade de pedagogia, freireana, pesquisadora das escolas itinerantes do MST, e nos levava para a universidade periodicamente, pois não tinha com quem nos deixar durante as noites. Éramos presença constante em assembleias do orçamento participativo e comícios da frente popular. Lembro da emoção de meus pais em 1998 quando elegemos Olívio Dutra governador, após anos de batalha deles e muitos companheiros por uma alternativa política contra-hegemônica, mesmo que na época eu não soubesse o que significava esse termo.

Em 2006 ingressei na UFRGS no curso de licenciatura em educação física. Estudante de escola pública, desde criança fui fascinado pelas aulas de educação física e sempre admirei meus professores e professoras, por isso vislumbrava na área oportunidades sem fim de aprendizagens. Na universidade, em paralelo às aulas, vivenciei a militância no movimento estudantil e muitas lutas por uma universidade popular. Batalhamos pelo restaurante

universitário do campus olímpico, pela política de cotas e por medidas de ações afirmativas. Ao mesmo tempo conduzi minha caminhada acadêmica entre duas frentes: o ensino e a extensão. Durante o período da graduação fui bolsista de extensão universitária, em projetos voltados para a educação através do esporte. Dali em diante seguiram-se estágios curriculares e não-curriculares em escolas e nessas experiências reafirmei o desejo de militar na educação física escolar. Por meio dessas oportunidades me deixei influenciar por pessoas que educam e promovem com bravura a luta e a resistência por justiça social e uma educação emancipatória contra-hegemônica através do trabalho docente.

Após concluir a graduação ingressei na carreira do magistério público e desde 2013 trabalho como professor de educação física de redes municipais de ensino (RME), tendo começado em Novo Hamburgo, trabalhado por cinco anos em Cachoeirinha e há quatro anos em Porto Alegre. Ao trabalhar na rede pública de ensino, vislumbro oportunidade de colaborar com o desenvolvimento social, intelectual e emocional de estudantes de populações historicamente oprimidas e afastadas do direito à educação de qualidade. Percebo, ao trabalhar nas redes municipais de ensino, o potencial que existe de promover a inclusão e a justiça social através do conhecimento e do pensamento crítico. Para tanto, enxergo o trabalho docente de professores e professoras, enquanto trabalho conjunto das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem realizadas nas escolas, como canal fundamental pelo qual o sistema educacional pode almejar o desenvolvimento de uma educação libertadora.

Neste contexto, trabalhar na RMEPOA, com suas particulares características, as quais tratarei logo mais, apresenta constantes desafios que transcorrem dos efeitos das políticas educacionais sobre a gestão, o currículo e o trabalho docente. Com um viés ideológico pendular, que ora se aproxima de concepções progressistas de educação, ora de concepções conservadoras e gerencialistas, trabalhar nas escolas municipais de Porto Alegre revela-se uma experiência provocadora.

Imersas em regiões periféricas da cidade, atendendo uma população basicamente das classes populares, desde o início de 2017, período a que este estudo irá se referir, as escolas da RMEPOA vêm apresentando agravamento das dificuldades com estrutura física, com diminuição de investimentos em melhorias e manutenção, falta de recursos humanos, perdas salariais e mudanças na organização do trabalho docente e nas rotinas das escolas.

A hipótese deste estudo é que estes movimentos, tidos aqui como consequências de um modelo gerencialista de políticas educacionais, afetam severamente o trabalho docente, gerando a reorientação das práticas pedagógicas dos professores e professoras e intensificando a prática cotidiana de um trabalho historicamente postado entre a defesa e busca de inclusão e

justiça social para as classes populares e o controle das classes dominantes que orienta a educação à mercantilização e meritocracia.

Concomitante à carreira do magistério público municipal, percebendo a necessidade de lançar um olhar científico sobre os fenômenos que percebia em minha prática cotidiana, me engajei com dois grupos de pesquisa que desenvolvem estudos sobre as políticas educacionais em Porto Alegre. Através do Grupo de Pesquisa em Didática, Metodologia e Ensino da Educação Física (DIMEEF), tive a oportunidade, em 2015, de iniciar, sob coordenação do Professor Doutor Fabiano Bossle, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS, os estudos que me ensinaram a observar estes fenômenos através das lentes da teoria crítica da educação. Neste momento iniciei o contato com a obra de Michael Apple, destacado sociólogo da educação que analisa as políticas educacionais como políticas culturais, como disputas por visão de mundo e como lutas por consolidação de uma hegemonia que vai além da econômica. Moreira (2017) sintetiza a relevância de Michael Apple para os estudos de políticas educacionais:

Com larga trajetória de engajamento social, pesquisa e produção acadêmica, Michael Apple se debruça especialmente sobre a escola, no intuito de observar como as práticas diárias que ocorrem dentro das salas de aula, nos diversos espaços escolares, na construção e operacionalização do currículo escolar contribuem para a reprodução social. Mais do que isso, ao aperfeiçoar sua teoria no decorrer de sua trajetória, Apple tem buscado observar e analisar as práticas escolares que auxiliam na produção do modelo de sociedade vigente. Nascido nos Estados Unidos, professor de formação, Apple é oriundo de uma família de origem trabalhadora e militância política. Trabalha desde 1970 como professor na *University of Wisconsin-Madison* e sua produção sociológica sobre o trabalho escolar o consagrou como um dos mais importantes sociólogos da educação da atualidade. (MOREIRA, 2017, p. 19)

Motivado a expandir meus estudos na direção da sociologia da educação, estimulado pelo viés crítico da teoria de Apple, em 2017 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, sob orientação do Professor Doutor Luís Armando Gandin e comecei a participar do Grupo de Análise Sociológica de Políticas Educacionais e Currículo, sendo o primeiro de todas as gerações da família, tanto de pai, como de mãe, a ingressar num curso de mestrado. Através das enriquecedoras reuniões e debates do grupo, percebi que encontrara campo fértil para avançar no desafio de aprofundar a análise sobre as influências das políticas educacionais do governo municipal, que vinham afetando as estruturas do trabalho docente da RMEPOA. Instigado pelas angústias e agruras de ver pungente enfraquecimento das parcas, porém importantes, heranças democráticas e populares do projeto político pedagógico da Escola Cidadã, considerei este trabalho como uma oportunidade de contribuir na defesa de práticas e movimentos que se oponham ao avanço dos valores gerencialistas sobre a educação porto-alegrense, acreditando que a educação pública

deve ser campo de investimento incondicional na qualidade dos serviços prestados, propiciando qualidade laboral e de vida aos trabalhadores e trabalhadoras que nela atuam.

Neste trabalho buscarei adotar a postura de educador pesquisador crítico, apresentada por Michael Apple (2017). O autor salienta que a tarefa de um educador pesquisador crítico deve ser relacionar a teoria crítica da educação ao seu objeto – o qual entendo aqui como o trabalho docente desenvolvido cotidianamente nas escolas da RMEPOA –, pois para Apple (2017, p. 74), “o desenvolvimento de recursos teóricos críticos é bem-sucedido quando está conectado dialética e intimamente a movimentos e lutar reais”.

Com isto em vista, a seguir apresentarei o problema de pesquisa que emerge destas inquietações provocadas pelos elementos que me conformam professor e pesquisador.

2.1. Problema de pesquisa e objetivos

Baseado no particular contexto da RMEPOA, com sua reconhecida e relevante tradição histórica crítica e democrática, frente às reorientações do trabalho docente promovidas pelas políticas educacionais da gestão 2017-2020, proponho o seguinte problema de pesquisa:

➔ Como as políticas educacionais promovidas pela gestão 2017-2020 vêm influenciando o trabalho docente na RMEPOA?

Para tratar de responder o problema de pesquisa enxergo a necessidade de caminhar através dos seguintes objetivos específicos:

- (a) Identificar as iniciativas de reorientação do trabalho docente na RMEPOA por parte da gestão 2017-2020.
- (b) Contextualizar a compreensão dos professores e professoras investigados acerca do impacto das reorientações propostas pela gestão PSDB sobre o trabalho docente nas escolas em que atuam.
- (c) Apontar repercussões das reorientações do trabalho docente nas práticas de planejamento, avaliação e gestão escolar, realizadas por professores e professoras na RMEPOA

3. LENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa. Buscará observar, descrever e analisar os fenômenos que interferem no trabalho docente da RMEPOA através das políticas educacionais da gestão 2017-2020, refletindo sobre o assunto em conjunto com os sujeitos do campo empírico, empenhando-se em reconhecer possibilidades de transformações sociais a partir da análise crítica dos dados encontrados.

Conforme anunciado na introdução do trabalho, o referencial teórico-metodológico está fortemente baseado na lente oferecida pela análise relacional, teorizada por Michael Apple (2006). Buscarei através dessa ferramenta de aproximação teórico-metodológica orientar a percepção e análise das relações entre os campos macrosocial e microssocial das políticas educacionais que afetam o trabalho docente, imbricando elementos de classe social e do âmbito cultural, como gênero, raça e etnia. Ainda como referido no capítulo introdutório, buscarei expandir o viés analítico apoiado no que preconiza o ciclo de políticas desenvolvido por Bowe, Ball e Gold (1992), através do qual buscarei identificar quais são os elementos dos contextos macrosociais e microsociais de influências e produção textual que compõe as políticas educacionais. Irei, entretando, utilizar a lente metodológica do ciclo de políticas para estruturar a observação que farei do contexto da prática das políticas educacionais da RMEPOA.

Estes dois importantes referenciais serão fundamentais na condução teórico-metodológica do trabalho e na análise dos dados coletados no campo empírico.

A seguir, no desenvolvimento do capítulo metodológico, detalharei como interpreto e pretendo utilizar os conceitos de análise relacional e ciclo de políticas no trabalho.

3.1. Análise Relacional

Michael Apple é reconhecido internacionalmente como um importante professor e pesquisador do campo da educação, principalmente nos temas de políticas educacionais e currículo. Autor de diversas obras relevantes para o campo da sociologia da educação, Apple caracteriza seu trabalho de análise dos fenômenos sociológicos da educação pelo conceito de análise relacional. Isto é, um posicionamento do pesquisador perante o objeto de pesquisa que contempla a observação dos contextos sociais, econômicos e culturais em que determinado objeto está inserido e como eles se relacionam e influenciam nos fenômenos que ocorrem no determinado campo.

Apple (2006) apresenta sua proposta de análise relacional como uma atitude do pesquisado que:

envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. Em essência, a ação social, os eventos e artefatos culturais e educacionais (que Bourdieu chamaria de capital cultural) são “definidos” não pelas suas qualidades óbvias, que podemos ver imediatamente. Em vez dessa abordagem bastante positivista, as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. As próprias relações são as características definidoras. Assim, para entender, digamos as noções de ciência e de indivíduo, do modo que as empregamos na educação, precisamos vê-las como sendo primeiramente categorias ideológicas e econômicas que são essenciais tanto para a produção de agentes que preencham os papéis econômicos existentes quanto para a reprodução de disposições e significados que “causarão”, nesses próprios agentes, a aceitação desses papéis alienantes sem muito questionamento. Eles se tornam, então, aspectos da hegemonia. (APPLE, 2006, p. 44).

Considerando que sociedade é tramada por disputas por hegemonia entre diferentes grupos ideológicos, é necessária a busca por elementos que conectem os fenômenos a estas disputas, para compreensão complexificada dos objetos de pesquisa, evitando a compreensão das políticas educacionais, no caso deste estudo, como ações de cunho individualizado a partir de intenções individuais ou casuais, de um grupo político ou governante. Apple (2006) sinaliza, como ressaltado no capítulo anterior deste trabalho sobre ideologia e hegemonia, que as ações praticadas nesta esfera de governo, no caso deste estudo, as políticas educacionais, estão relacionadas a um amplo espectro de influências políticas, econômicas e culturais.

O pesquisador deve pensar estruturalmente ou em uma perspectiva relacional. Deve ligar esse processo de distribuição cultural a questões de poder e controle fora da escola. Isso, então, trará elementos políticos e econômicos ao centro da investigação educacional. (APPLE, 2006, p. 51)

A análise relacional funciona, portanto, como uma lente teórico-metodológica, sendo a maneira através da qual, como pesquisador, me aproximarei do objeto e dos sujeitos da pesquisa, o viés pelo qual observarei como os fatores políticos, econômicos e culturais que agem em determinado fenômeno se relacionam e são afetados pelas disputas por hegemonia. Portanto, a partir de uma lógica relacional, é preciso, neste estudo, observar o trabalho docente desenvolvido na RMEPOA e como as políticas educacionais da gestão 2017-2020 agem sobre ele, e examinar a formação ideológica dos grupos envolvidos neste processo, considerando as dinâmicas de poder e as relações de classe, gênero e raça presentes nesse contexto. Neste trabalho buscarei, através do enfoque relacional, dar profundidade a compreensão das implicações das políticas educacionais na RMEPOA, saindo da superfície em que se encontram

as reações dos trabalhadores às mudanças e buscando entender a fundo interesses e ideologias presentes nas reorientações e rearticulações do trabalho docente.

Para Apple (2013 apud DALMASO JUNQUEIRA, 2018) a análise relacional pressupõe três fatores fundamentais para sua execução: multiplicidade, reposicionamento do pesquisador e o reconhecimento das contradições.

O primeiro fator, a multiplicidade, consiste no diagnóstico e aprofundamento da compreensão dos fenômenos sociais relacionando as percepções do micro contexto, no caso deste estudo o trabalho realizado cotidianamente por professores e professoras, ao macro contexto social, político, econômico e cultural em que estes docentes, a RMEPOA e as políticas educacionais estão inseridos (APPLE, 1999; GANDIN, 2011 apud DALMASO JUNQUEIRA, 2018). Mais do que isso, Apple chama atenção para que devemos lançar mão de uma multiplicidade de teorias, categorias e métodos que possam fundamentar as análises realizadas. Segundo Dalmaso Junqueira (2018, p. 63), “tal qual o mundo, que é composto por múltiplas relações, a Análise Relacional requer uma multiplicidade de chaves de análise para que possa dar conta de uma resposta comprometida com a realidade que não se baseie somente nas superfícies.” Neste momento os conceitos de ideologia, hegemonia e gerencialismo serão chave na análise das conexões entre as ações políticas, econômicas e culturais presentes nas políticas educacionais executadas na RMEPOA.

O segundo fator primordial para a execução da análise relacional é o reposicionamento do pesquisador. Apple sustenta que o processo de pesquisa “precisa ser orientado por uma visão de justiça social e econômica” (APPLE, 2006, p. 46). O pesquisador neste processo deve esforçar-se para, o quanto for possível, ver o mundo a partir da posição dos sujeitos oprimidos no campo social em que se dá a pesquisa. No caso deste trabalho, buscarei abordar os efeitos das políticas educacionais por uma ótica que anteponha as situações de dominação e opressão entre os grupos que compõe o contexto da RMEPOA, governo municipal, magistério e comunidades escolares. Buscar compreender e ver através do ponto de vista daqueles que sofrem os efeitos das políticas educacionais sobre o trabalho docente, em uma rede de ensino com a maioria dos alunos moradores de periferias da cidade é a maneira com que pretendo implementar o princípio do reposicionamento neste trabalho. Segundo Apple (2001), o reposicionamento demanda uma ação criativa por parte do pesquisador, na busca pelo estranhamento dos fenômenos que ele por ventura considere normais no funcionamento das escolas, dos governos, e das mídias, procurando a todo momento uma atitude questionadora das formas desiguais de poder nos cotidianos das escolas e dos governos.

Este ato de ler nossa formação social de forma diferente é um ato criativo. Ele requer que conscientemente coloquemos entre parênteses aquilo que achamos natural a respeito de como nossas escolas, a mídia, o governo e as instituições funcionam. Ao mesmo tempo requer que identifiquemos como e sob que formas o poder desigual se manifesta. [...] precisamos assumir a posição daqueles que são cultural, política ou economicamente desprivilegiados ou oprimidos. (APPLE, 2001, p. 13).

O terceiro fator essencial para a realização de uma análise relacional é o reconhecimento das contradições que atuam sobre o campo de pesquisa. No caso da educação e precisamente deste trabalho, das políticas educacionais sobre o trabalho docente, é preciso, segundo Apple (2006), negar a neutralidade das ações sobre a educação, tanto a partir das políticas de governo, quanto das ações estabelecidas no interior das escolas. É preciso ter consciência de que os fenômenos sociais que ocorrem nas escolas não são neutros, são sempre formas de produção e reprodução de poder, e em diversas dinâmicas de classe, gênero e raça (GANDIN, 2011). A partir deste princípio de reconhecimento das contradições internas presentes nas escolas entre distintas ideologias e grupos sociais, e da negação da neutralidade na tomada e aplicação de decisões, pretendo estar atento aos processos de tornar naturais as ideologias hegemônicas no interior das escolas, tidas como “verdade”. Estar atento, também, sobre como deve-se enxergar as políticas educacionais, no caso deste estudo, para o trabalho docente, e aos processos de resistência que virão a ser encontrados entre os sujeitos da pesquisa.

Utilizar a análise relacional como lente teórico-metodológica é além de um posicionamento perante o campo, uma posição política na qual me coloco ao lado da tradição crítica de pesquisa.

Aliado ao uso que farei da análise relacional, buscarei, através da ferramenta do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD; 1992), compreender os elementos de influência, produção de textos e práticas das políticas educacionais. A seguir, abordarei em mais detalhes este importante referencial analítico.

3.2. Ciclo de Políticas

Desenvolvido pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992), a abordagem do ciclo de políticas vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais. Constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e permite a “[...] análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática [...]” (MAINARDES, 2006, p. 49).

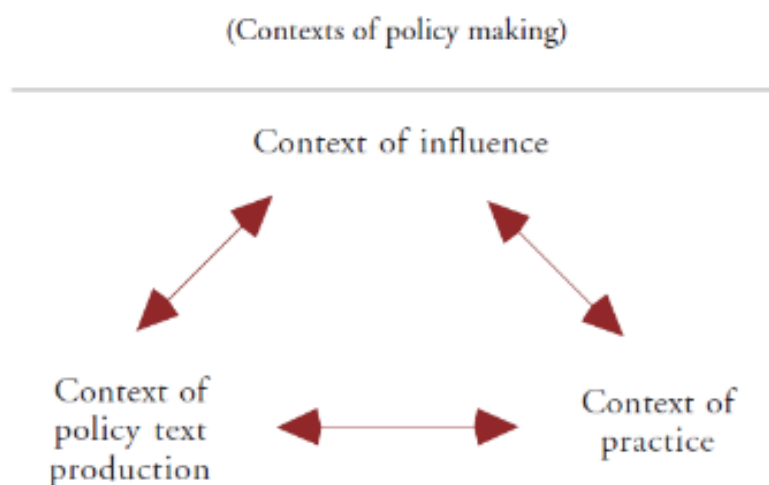
Em conjunto com o uso da Análise Relacional, o Ciclo de Políticas vem colaborar como referencial analítico no sentido de categorizar e complexificar as políticas públicas, mostrando os diferentes agentes que têm papéis importantes na elaboração e implantação de políticas, como Estado, grupos hegemônicos da sociedade, aqueles que escrevem os textos oficiais e aqueles que colocam as políticas públicas em prática nas escolas, os professores e professoras (LIMA, 2011). Neste sentido, como Corrêa (2017), buscarei integrar os aspectos macro e micropolíticos presentes nas políticas educacionais sobre o trabalho docente na RMEPOA, permitindo a emersão dos conceitos teóricos de ideologia, hegemonia e gerencialismo e estando aberto aos conflitos e contradições que possam surgir entre o referencial teórico deste trabalho, os ciclos de políticas e as percepções recolhidas do campo.

Mainardes contribui para a compreensão do conceito de ciclo de políticas:

A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível [...] (MAINARDES, 2006, p. 49)

O ciclo de políticas é constituído por três contextos inter-relacionados e que não possuem “dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157), sendo: O contexto de influência, o contexto de produção e o contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Os três estão relacionados e se complementam, como demonstra a ideia na figura 1.

Figura 1 – Contextos do processo de formulação de uma política (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 20).



O contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Nesse contexto percebem-se as disputas entre os interesses de grupos ideologizados, ou seja, as redes de relações que se formam a fim de pleitear e influenciar a definição das políticas educacionais de um governo. As redes de influência que se formam pelos grupos interessados em influenciar as políticas públicas da educação se formam dentro e em volta dos governos, dos partidos políticos e no processo legislativo (MAINARDES, 2006). Mainardes (2006, p. 51) ressalta que “é também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política”. Essas redes de disputas por influência nas políticas governamentais remetem aos processos de disputa por hegemonia nas lutas sociais, entre grupos que ora se articulam para defender seu viés ideológico da educação, ora se contradizem, disputando a todo momento a influência sobre as políticas educacionais de um governo.

As disputas por influência na determinação das políticas públicas se dão em diversos âmbitos do Estado (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2006; LIMA, 2011). Existem arenas públicas, que são locais onde estas disputas se dão de maneira mais formal e perceptível, como os parlamentos, as organizações representativas de trabalhadores, associações comunitárias, fóruns de participação popular e comissões de especialistas oficiais, como ministérios e secretarias de educação. Entretanto, não só da influência de aspectos políticos locais sofrem as políticas educacionais, pois Ball (apud MAINARDES, 2006) cita a relevância dos movimentos de influências globais e internacionais sobre os rumos da educação em uma determinada política governamental, vindas principalmente de organizações não-governamentais e organismos internacionais subsidiários de corporações multinacionais do mercado da educação, instituições financeiras com grande interesse no financiamento de soluções alinhadas ao processo de globalização mercadológica da educação. É necessário, portanto, ao utilizar o ciclo de políticas como teoria analítica, perceber os grupos de interesses que influenciam na determinação das políticas educacionais da RMEPOA.

O segundo contexto do ciclo de políticas é chamado por Ball, segundo Mainardes (2006), de contexto da produção de texto. Neste contexto, a política pública passa por uma articulação da influência ideológica aplicada pelos grupos interessados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, são a tradução das influências sofridas no processo de concepção das políticas em discurso oficial. Esses textos representam a política oficial do Estado, e podem ser materializados através de textos legais e textos políticos oficiais – como leis, projetos de leis, decretos, portarias, normativas – pronunciamentos oficiais, vídeos institucionais, campanhas publicitárias e etc. Segundo Bowe, Ball e Gold (1992), os

textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Dessa forma os textos oficiais que representam as políticas públicas são frutos das negociações e disputas que ocorrem para influenciar a determinação das políticas, inclusive demonstrando-se as vezes a articulação de argumentos contraditórios usados conforme diferentes interesses e necessidades do governo, considerando a necessidade de justificar as políticas públicas com uma boa associação ao senso comum.

Relacionado aos dois contextos do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold apresentados até aqui, associa-se o contexto da prática, como contexto em que se inserem as consequências dos contextos de influência e da produção de textos. De acordo com os autores o contexto da prática é onde ocorre a interpretação e recriação de uma política e onde se pretende materializar os efeitos e consequências objetivados pelos textos e pelo contexto de influência. Porém, os autores ressaltam que no contexto da prática, as políticas são reinterpretadas e podem ser recriadas pelos trabalhadores (no contexto deste estudo, na esfera das escolas da RMEPOA):

os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais, etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22)

A partir da elaboração teórica do ciclo de políticas demonstro que entendo que as políticas educacionais não ocorrem no vácuo, ou são transmitidas das mentes de alguns atores diretamente para a prática. Elas incorrem em um processo circular, que envolve as influências dos grupos que disputam os interesses nas políticas, a produção de textos e narrativas que traduzam os interesses para normas e a atuação prática das políticas, que decorre em muitos artifícios de contestações e adaptações. A partir desta compreensão, cíclica das políticas, pretendo nesta dissertação analisar o contexto da prática das políticas educacionais em Porto Alegre, utilizando os contextos de influência e produção de textos como sustentáculos para identificar as origens e os meios pelos quais as políticas chegam às escolas e aos professores e professoras.

Por possuir uma dinâmica circular, não há como analisar um contexto das políticas educacionais sem considerar os demais. Os embates que ocorrem nos contextos de influência e produção de textos são tanto reflexos como determinantes do que ocorre no contexto da prática.

Estes três contextos estão conectados, portanto como o objetivo deste trabalho é analisar como as políticas são traduzidas para o contexto da prática, é preciso considerar as influências que produzem estas políticas e os textos que se formam a partir destas relações.

No contexto brasileira, segundo Lima (2016) o contexto de influência tem mais poder do que os demais contextos na produção de uma política. Isto por causa do peso político dos atores que o compõe na dinâmica de influência, como partidos, instituições religiosas, empresas ligadas ao mercado educacional, organizações não governamentais, etc. Portanto, não se pode dizer que os contextos tenham a mesma força na produção de uma política.

Este trabalho, portanto, objetiva a análise mais aprofundada do contexto da prática das políticas educacionais na RMEPOA, ao buscar identificar as iniciativas de reorientação do trabalho docente por parte da gestão 2017-2020, contextualizar a compreensão dos professores e professoras investigados acerca dos impactos destas políticas no cotidiano de seu trabalho e apontar as repercussões destas reorientações nas práticas de avaliação, gestão e planejamento.

A abordagem do ciclo de políticas no contexto da prática permite perceber que as políticas educacionais de Estado quando aplicadas à ponta do processo, conhecido também como “chão da escola”, não são tidas como naturais ou absolutas, pois são constantemente alvo de recontextualizações, recriações, críticas e resistências. Os grupos e disputas que operam no contexto de influência e de produção de textos repercutem também no contexto da prática, através das ações dos trabalhadores, no caso deste estudo, professores e professoras da RMEPOA. Este conceito foi relevante no momento de ir a campo para coleta de dados, pois a interpretação dos docentes acarreta na ressignificação das políticas educacionais da gestão 2017-2020, já que a leitura das políticas educacionais por parte dos trabalhadores e trabalhadoras não se dá de forma ingênua, já que os autores dos textos políticos não têm controle sobre as repercussões desses textos no âmbito microssocial como é o caso de uma escola, uma vez que novas disputas por hegemonia se darão no contexto da prática, possibilitando ressignificações das políticas.

Iana Lima (2011) em sua dissertação utilizou a abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas e ressaltou que é preciso ter cuidado com a compreensão do contexto da prática na teoria de Bowe, Ball e Gold. Ele pode nos encaminhar à conclusão de que o sucesso almejado pelas políticas educacionais pode ser sacrificado por culpa das atuações que atuam no contexto da prática, e que a ressignificação das políticas feita pelo professorado poderia ser confundida com a autonomia docente, responsabilizando os docentes por desprezar os planos oficiais levando ao fracasso das políticas. A autora destaca que os professores e professoras não agem de forma totalmente autônoma e que agem sim dentro de um sistema hierarquizado,

cumprindo determinações políticas. Para Lima (2011, p. 19), a culpabilização do corpo docente pelo fracasso das políticas públicas para educação, seria “uma afirmação rasa, pois não analisa o contexto social, político e econômico que permeia a escola, nem as disputas de poder que envolvem a educação como um todo”.

O conceito de ciclo de políticas serve ao objetivo deste trabalho, aliado ao conceito de análise relacional, para complexificar a compreensão do contexto da prática das políticas educacionais, permeado por influências e textos políticos. Dessa maneira, demonstro que o processo de concepção, escrita e prática das políticas educacionais é permeado de disputas por significados desde o momento da sua concepção ideológica, até o momento em que passa ao contato direto com o objeto de seu interesse, o trabalho docente, passando por documentos oficiais, declarações de gestores e pela atuação dos professores e professoras.

No capítulo a seguir, demonstro os elementos do contexto histórico da RMEPOA que justificam a relevância de se investigar os impactos das políticas educacionais que vem reformando o trabalho docente, e exponho o contexto de produção textos que vem se colocando na construção de políticas educacionais em Porto Alegre e irá embasar a análise do contexto da prática.

4. CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Com a redemocratização do estado brasileiro em 1985, abriu-se um novo cenário para as políticas públicas na educação. Muito influenciado pela obra de Freire, que havia construído sua teoria durante a ditadura, o país buscou em todas as esferas de organização escolar superar as concepções herdadas do regime militar, com o envolvimento de diversos setores da sociedade organizada e com uma pauta de discussões mais democráticas sobre os grandes e críticos problemas conjunturais da educação brasileira (GADOTTI, 2013).

Deste cenário, com uma renovada concepção democrática desenvolveram-se projetos progressistas de educação em vários lugares do país, preocupados com a construção coletiva e participação popular. Dentre os mais importantes, reconhecido internacionalmente como uma experiência progressista, consolidou-se em 1995 a Escola Cidadã na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). O projeto tinha um conjunto de propostas educacionais já praticadas em alguns municípios e estados brasileiros, com o foco em educar para a cidadania como um direito histórico e dinâmico (AZEVEDO, 2010). Conforme Azevedo (2007) a Escola Cidadã desenvolveu-se em um contexto de democratização e participação popular em diversas áreas da gestão pública, determinada pela vontade política e características ideológicas da administração municipal da época, a Administração Popular. Ainda segundo Azevedo (2007), estando o projeto inserido em um contexto econômico e cultural de uma educação mercadológica, a Escola Cidadã buscou operar na dimensão das necessidades da população das periferias da cidade, situando-se no plano da liberdade, buscando a ação desveladora do universo através de uma práxis humanizadora e emancipadora. De acordo com José Clóvis de Azevedo (informação verbal)¹, secretário de educação de Porto Alegre entre 1994 e 2000, por se tratar de uma proposta de democratização da gestão e de autonomia escolar e por defender a democratização do ensino, da gestão e do acesso à escola, a Escola Cidadã tornou-se objeto de estudos mundo afora. Atraiu a atenção de estudiosos e contribuiu para a cultura de uma cidade mais participativa dentro de um projeto de governo (GANDIN, 2013).

A Escola Cidadã oportunizou a discussão coletiva dos princípios, eixos temáticos e do projeto político-pedagógico da RMEPOA a partir da abertura de diálogos, criou o congresso constituinte, os conselhos escolares (CE), compostos de representantes dos segmentos de pais,

1 Informação obtida em reunião realizada com o professor José Clóvis de Azevedo para aprofundamento da discussão sobre a Escola Cidadã, em 25 de maio de 2017.

alunos, professores e funcionários e fomentou através de seminários e congressos a participação de educadores e cidadãos no processo de determinação dos eixos e paradigmas do ensino básico municipal. Esse projeto buscou a democratização da gestão da educação na cidade. Segundo Gandin (2013), o projeto Escola Cidadã implicava a criação de um modelo institucional que gerasse a participação empoderada da comunidade escolar e democratizasse a relação da comunidade com a escola e da escola com a Secretaria Municipal de Educação (Smed). Através de plenárias e assembleias, se constituiu o projeto que objetivava tratar a escola como parte do corpo social da comunidade, reduzindo práticas autoritárias e desenvolvendo em seu interior uma cultura de participação, de decisões coletivas e de convivência com as diferenças (Smed, 1995).

A Escola Cidadã apresentou uma profunda e intensa reestruturação do trabalho docente nas escolas. A partir de Bossle (2008), Wittizorecki (2009) e Gandin e Apple (2017) percebemos que as ações do projeto visavam construir uma cultura centrada no trabalho coletivo, multidisciplinar e continuamente capacitado. Com influências a partir de políticas curriculares e da gestão, Porto Alegre viveu um período de profunda transformação do trabalho docente.

No plano curricular houve a instituição dos ciclos de formação² como modelo de organização do ensino, organizado, então, pela idade e etapas de vida dos alunos, visando combater o fracasso escolar – pois até então a RMEPOA apresentava altas taxas de repetência e abandono – baseada no critério de que todos têm direito e capacidade de aprender. O currículo passou a ser orientado por uma construção denominada complexos temáticos, que surgiram a partir de visitas dos professores à comunidade, chamadas de pesquisas socioantropológicas, de onde surgiam então, problematizações que guiariam o currículo. O objetivo era ressignificar o conhecimento escolar, realçando a importância de partir da cultura dos estudantes e de suas próprias experiências, para então rumar em direção à construção de um conhecimento para uma leitura crítica do mundo (GANDIN; APPLE, 2017).

Wittizorecki e Molina Neto (2005) definem as ações do plano curricular da RMEPOA no período da Escola Cidadã,

Os ciclos de formação se constituíram em uma reorganização dos tempos e espaços da escola, fruto da preocupação com o enfrentamento sério à questão do fracasso escolar. Já os Complexos Temáticos são entendidos como instrumento orientador do

2 O ensino fundamental da RMEPOA está estruturado, desde 1995, em três ciclos de formação, com três anos de duração cada ciclo. Isso fez com que a RMEPOA apresentasse o ensino fundamental de 9 anos antes mesmo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9394 de 1996, que obrigava o ensino fundamental de 8 anos. Só em 2006 a LDB foi reformada e passou a obrigar o ensino fundamental de 9 anos, igualando-se à RMEPOA.

trabalho escolar, pautados numa ação interdisciplinar entre os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem e os saberes pré-existentes no contexto cultural da comunidade, investigados a partir da pesquisa socioantropológica realizada pelos professores. Dessa forma, o ponto de partida para as definições de ordem pedagógica das diferentes áreas do conhecimento é a realidade, onde enfatiza-se, sobretudo, a construção de conceitos a partir das diversas situações de aprendizagens. (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005, p. 54)

Outros aspectos da reforma curricular desenvolvida pela Escola Cidadã incorreram no aumento no número e diversidade de professores e professoras da RMEPOA. A implementação dos laboratórios de aprendizagem – que buscam alternativas de aprendizagem para casos específicos de alunos com dificuldades –, da política de inclusão de alunos com deficiência intelectual, das turmas de progressão – que buscavam evitar a reprovação e retenção de alunos –, dos professores volantes – que faziam parcerias com as professoras referência das turmas dos primeiros ciclos – e dos professores especialistas³ desde os anos iniciais do ensino fundamental, gerou um equilíbrio entre os tempos das disciplinas escolares e o aumento significativo da multidisciplinaridade, o que acarretou na expansão do quadro de professores nas escolas.

Em relação à organização do trabalho docente pode-se salientar, como incremento trazido pelo projeto Escola Cidadã, a política de formações oferecida e exigida pela Smed, a hora atividade fora da escola⁴ e as reuniões pedagógicas coletivas, uma vez por semana, em geral nas quintas-feiras, quando todas as escolas se organizavam para que houvessem reuniões de seus professores. Sobre a política de formação da RMEPOA, oriunda da Escola Cidadã, Wittizorecki e Molina Neto (2005) realçam:

Outro elemento marcante no contexto desta rede de ensino é a garantia aos professores de espaços de planejamento, discussão e reflexão visando qualificar as intervenções na comunidade escolar, além da existência de momentos de formação permanente na forma de reuniões semanais, turnos de formação durante o ano letivo e eventos promovidos fora do âmbito escolar. (WITTIZORECKI; MOLINA NETO. 2005, p. 55)

Bossle (2008), em sua tese, analisou o trabalho coletivo de docentes de educação física na RMEPOA. Dentre os aspectos mais relevantes da RMEPOA que promovem o trabalho coletivo, Bossle identificou as reuniões pedagógicas. O autor cita trabalhos que perceberam o

3 Especialistas é o termo geralmente utilizado na RMEPOA para se referir aos professores que não atuam como referências de uma única turma e sim com disciplinas, dividindo-se em diferentes turmas e anos ciclos.

4 A Hora Atividade é como se conhece na RMEPOA o período da carga horária (CH) do professor destinado ao planejamento do trabalho pedagógico. Pela Lei do Piso do Magistério, Lei nº 11.738 de 2008, este período equivale à 1/3 da CH do professor. Na RMEPOA, parte deste período de planejamento, até 2018, poderia ser realizado fora da escola, sem obrigação de “bater o ponto” para cumprir esta parte da CH. Desde o início de 2018, porém, todo o período de planejamento deve ser realizado integralmente dentro da escola, em horário preestabelecido e fiscalizado.

potencial enriquecedor das reuniões pedagógicas (DAMIANI, 2004; DAMIANI, VELLOZO, BARROS, 2004 apud BOSSLE, 2008, p. 154)

Em seu estudo sobre a cultura colaborativa dos professores, pois possível identificar que as reuniões pedagógicas constituem-se como espaço privilegiado para compartilhamento de decisões, reforçam a existência de laços de amizade e solidariedade, capacidade de reflexão e auto avaliação, sensação de eficiência, capacidade de promover inovações e criatividade. (BOSSLE, 2008, p. 154)

Os achados da pesquisa de Bossle (2008), corroboram estas citações. Em sua tese, Bossle aponta que as reuniões pedagógicas estabelecidas na RMEPOA constituem ricos ambientes de trocas entre professores e professoras que favorecem o trabalho docente desenvolvidos por eles.

Estas trocas referenciadas por Ana [acerca de um trecho da fala da entrevistada que o autor apresentara] são momentos de planejamento de professoras de um mesmo ciclo e acontecem em salas de aula, na sala dos professores, na biblioteca ou, até mesmo, na brinquedoteca. As trocas consistem em retomar o processo de ensino-aprendizagem construído, discutir sobre algum autor ou tema, avaliar e retomar o caso específico de algum estudante ou da turma e fazer encaminhamentos pedagógicos comuns. Tanto este momento de planejamento coletivo entre professoras de um mesmo ciclo, quanto a reunião pedagógica constituem-se como espaços privilegiados para decisões compartilhadas. (BOSSLE, 2008, p. 155)

A secretaria de educação também se adaptou ao novo modelo de gestão, com a adoção de uma forte política de assessoria para que as escolas respondessem às mudanças. Esta assessoria compreendia o suporte cotidiano da Smed às escolas, nas áreas de gestão de recursos humanos, gestão pedagógica, nutricional e na assistência social. Outro componente muito relevante na assessoria da Escola Cidadã foram as formações propostas aos professores e professoras. As formações iam desde reuniões nas próprias escolas com carga horária específica destinada a este fim, organizadas pelos membros do corpo docente escolar, em que poderiam participar assessoria da Smed, docentes externos a RMEPOA, até eventos de grande expressão que trouxeram educadores internacionalmente reconhecidos como Paulo Freire, Edgar Morin e Michael Apple. Nestes eventos a RMEPOA espalhou as sementes da experiência da Escola Cidadã pela região metropolitana e interior do estado, pois atraía professores e professoras de diversos lugares que aproveitavam a oportunidade de formação gratuita e de qualidade. Outra ação da Administração Popular que impactou nas relações trabalhistas para com o magistério foram as políticas de valorização dos profissionais da educação com aumento da remuneração e investimentos no plano de carreira dos docentes (GANDIN; APPLE; 2017), que começaram na década de 90 e hoje posicionam Porto Alegre como capital do país com melhor remuneração média entre os magistérios municipais (INEP, 2017).

Entretanto, com o passar do tempo, o desgaste interno da coalizão de partidos da Administração Popular, ocorria simultaneamente ao fortalecimento de alianças de grupos de

centro-direita, com o discurso da necessidade de modernização e oxigenação das políticas da cidade. No ano de 2004 uma coalização de partidos de centro-direita, até então de oposição à Administração Popular, venceu as eleições municipais. O Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT) lideraram este grupo que governou Porto Alegre até o final de 2016. Eleitos sob o slogan de “Preservar conquistas. Construir Mudanças!” as políticas educacionais do bloco basearam-se no que Santos (2012) denominou como “política curricular do vazio”. Nesta gestão a participação da comunidade escolar nos rumos das escolas se reformula, assim como a participação cidadã nas políticas da cidade. No caso da Escola Cidadã, assim como no Orçamento Participativo⁵, a proposta foi reformulada e perdeu seu caráter popular, de integração e inclusão, tomando uma face mais burocratizada com menos estímulos à participação das comunidades diluindo seu peso nas políticas públicas (SOUZA, 2010).

Segundo Santos (2012) e Gandin e Apple (2017), os gestores desse período souberam contornar confrontos duros com as comunidades escolares ao adotarem a estratégia da flexibilização nas concepções curriculares da RMEPOA, em movimento contrário ao que realizou a Administração Popular, que tinha uma clara proposta político-pedagógica para todas as escolas da RMEPOA. Para Marilú Fontoura de Medeiros, secretária de educação entre 2005 e 2009, a proposta pedagógica era “fazer uma educação singular, potencializadora. No lugar de amarras e de um único modo de operar, emergem multiplicidades, caminhos de múltiplas abordagens, que demarcam singularidades” (SMED, 2018, documento *online*). Em um exame rápido, o discurso da secretária de educação pode parecer generalista, mas denota com todas as letras o pensamento de flexibilização proposta pela Smed em contrário às, assim compreendidas por ela, “amarras” propostas nas gestões da Administração Popular.

As pesquisadoras Santos (2012) e Moreira (2017) relatam em seus trabalhos que a primeira gestão da educação do governo PMDB-PDT, entre 2005 e 2008, simbolizou a ruptura com o paradigma teórico crítico e popular que embasou as concepções de educação da Administração Popular e apresentou uma visão mais pós-moderna, com uma nova linguagem, altamente sofisticada e filosófica, que acabou encaminhando o fim em termos teóricos da Escola

5 O Orçamento Participativo (OP) foi um projeto de gestão democrática do orçamento municipal, criado em Porto Alegre na gestão da Administração Popular, no ano de 1989. Consistia em assembleias realizadas em bairros e zonas da cidade, abertas a toda a população, onde se deliberava como seria investida uma fatia do orçamento municipal. Diferentes propostas de investimentos eram defendidas, avaliadas e votadas pela população que participava destas assembleias, e tratavam de saneamento básico, habitação, saúde, educação e segurança, entre outros temas. O OP foi internacionalmente reconhecido como eficaz e inovador instrumento de democracia participativa e gestão democrática do orçamento, tendo efeito de expansão do poder decisório de comunidades outrora extremamente marginalizadas das deliberações governamentais (SOUZA, 2010).

Cidadã. Houve muita resistência da categoria docente quanto ao novo paradigma teórico, já que grande parte dos professores e professoras eram ligados as concepções críticas e populares. Nesta gestão a RMEPOA havia passado por um hiato nas discussões da proposta política pedagógica. Contraditoriamente foi um período em que houve diversos e importantes seminários de formação voltados a fomentar o desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada escola. Ao mesmo tempo foi um período em que professores e professoras constatavam problemas na assessoria pedagógica da Smed, que parecia desamparar as escolas ao demandar planejamentos específicos em uma rede de tradição coletiva (SANTOS, 2012).

O segundo período de gestão da Smed por parte da aliança PMDB-PDT, entre 2009 e 2016, foi o período em que Cleci Jurach atuou como secretária da educação e ficou marcado pela concepção da escola integral, quando muitos esforços foram impetrados para tratar de elevar a oferta de matrículas em turnos integrais e atividades de contra turno (MOREIRA, 2017).

O ano derradeiro do governo PMDB-PDT, 2016, foi marcado também por uma forte greve de servidores públicos municipais⁶ após 10 anos de certa estabilidade nas relações entre governo e sindicato. O movimento grevista durou 14 dias e foi pautado pela luta por aumento salarial e melhores condições de trabalho. A crise se encerrou com a proposta de aumento salarial oferecida pelo governo do então prefeito José Fortunati (PDT), e decretou o último aumento salarial dos professores e professoras desde então.

Em um estudo recente, de Mello (2015) sobre a Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA), a prevalência de uma concepção de gestão diretiva e tecnocrática foi apontada como um fator que se intensificou naquele momento de condução da política educacional da Smed. O autor considera que essa nova ênfase na direção das políticas educacionais estava apresentando como evidências:

a) a estruturação de gerências de projetos e contratos de gestão internos à administração, com metas rigorosas a serem cumpridas com responsabilização dos gestores (PMPA, 2013b); b) a centralidade dos indicadores de resultados de testes e provas padronizados de larga escala por parte dos estudantes, como o Ideb, como critério de avaliação e eixo da formação de educadores da rede e indutor da padronização de referências curriculares próprios (ATEMPA, 2013a); c) o enfraquecimento deliberado da gestão democrática (ATEMPA, 2011b); d) a introdução de parcerias e convênios com instituições privadas para a execução de projetos educacionais nas escolas (ATEMPA, 2013a); entre outras ações. (MELLO, 2015, p. 226).

6 Os servidores públicos municipais se organizam sindicalmente através do Simpa, Sindicato dos Municípios de Porto Alegre. Os docentes são o grupo majoritário de associados no sindicato e tem papel primordial nas decisões e rumos da instituição.

Nas entrevistas que realizaram para seus estudos, Santos (2012; 2017), Mello (2015) e Moreira (2017) identificam que os professores e professoras apontam dificuldades no desempenho do trabalho já que o plano político pedagógico da RMEPOA ainda é o mesmo da Escola Cidadã⁷ porém em um modelo de gestão diferente sem os mesmos valores democráticos. A política de formações pedagógicas e o currículo sofreram alterações, e há a percepção de que o trabalho docente vem sendo mais focado nos resultados quantitativos em testes padronizados. A estrutura física das escolas não se renovou para adaptar-se as novas demandas do trabalho.

Para não alterar drasticamente a estrutura e organização, os governos utilizaram-se da estratégia da flexibilização do currículo, sem uma proposta de política educacional central. Isso acarretou na responsabilização dos professores e professoras sobre a formulação das estratégias curriculares nas escolas e da gestão dos meios e dos fins do trabalho escolar. Essa responsabilidade intensificou o trabalho docente, com aumento da carga de trabalho sem suporte de formações e assessoria.

Podemos perceber, portanto, com base nos estudos referenciados (SOUZA, 2010; SANTOS, 2012; 2017; MELLO, 2015; GANDIN; APPLE; 2017; MOREIRA, 2017) que os últimos anos da gestão PMDB-PDT iniciaram o avanço de políticas gerenciais sobre a RMEPOA.

No entanto, desde 2017, este processo vem sendo aprofundado por políticas da atual gestão municipal, que a princípio podem ser identificadas como gerencialistas e serão teorizadas no capítulo 3. A partir das ações executadas pela administração 2017-2020 em Porto Alegre, podemos perceber profundas modificações no cenário da RMEPOA que afetam o trabalho docente. Estes avanços gerencialistas sinalizam a ruptura com históricos valores que outrora alçaram a RMEPOA a referência em educação crítica e priorizavam na gestão pública o caráter emancipatório, inclusivo e democrático.

Este modelo de gestão que Porto Alegre vem experimentando, tende a desconsiderar as realidades locais das escolas, a maioria em zonas marginalizadas com diversas mazelas sociais e dificilmente será um meio para atingir justiça social através da educação.

Simone Moreira (2017), chama atenção para o fato de que é necessário perceber que, ainda que os textos das políticas educacionais sejam ressignificados nos cotidianos escolares, eles são orientações oficiais que servem de balizadores para o contexto da prática. Sendo assim, a análise do contexto de produção de textos apresenta-se como um importante

⁷ Ainda hoje, 2018, a última proposta pedagógica apresentada e aprovada no Conselho Municipal de Educação é a proposta da Escola Cidadã. Apesar das mudanças aplicadas, as gestões que sucederam a Administração Popular não oficializaram suas propostas no âmbito legal.

procedimento metodológico que servirá para a compreensão das ações políticas que recaem sobre o trabalho docente na RMEPOA.

A última mudança de programa de governo no cenário do municipal de Porto Alegre se deu em 2017. Formado por uma coalizão de partidos e grupos de direita, foi eleita a chapa encabeçada por Nelson Marchezan Júnior, do Partido da Social Democracia Brasileira. Reconhecido por seu posicionamento historicamente em defesa de pautas empresariais, privatizações de empresas e espaços públicos, terceirização de serviços essenciais e redução de gastos públicos em investimentos diretos e em recursos humanos, Marchezan representa a retomada do Estado pela direita brasileira, no contexto da esteira do Golpe Civil-Parlamentar. Sua trajetória política remete a partidos neoliberais e neoconservadores, elementos que caracterizam boa parte dos partidos que compõe a coalização que forma o governo municipal.

Uma característica desta gestão é a forte ligação a movimentos sociais neoliberais, como por exemplo o Movimento Brasil Livre (MBL), ao qual são ligados o prefeito, alguns dos principais secretários e parte dos vereadores da bancada governista. Estas ligações estão documentadas em entrevistas e notícias (GONZATTO, 2016; SPERB, 2017) que demonstram as influências, se não oficializadas, constantemente reforçadas entre o MBL e o governo municipal atual.

Em congresso recente do MBL foram formuladas, com a participação de lideranças da gestão PSDB/PP, as propostas de políticas públicas do movimento para a educação (MOVIMENTO, 2015). Este documento nos ajuda a compreender os valores nos quais a gestão atual de Porto Alegre tem se baseado. Dentre as propostas para o ensino fundamental, destacam-se: a implementação do sistema de *vouchers* para ensino básico; legalização do *homeschooling*; apresentação do projeto “Escola sem Partido”; redução de impostos das escolas privadas; gestão privada de escolas públicas via organizações sociais e parcerias público-privadas; e a promoção da competitividade entre escolas públicas usando métricas como o exame PISA.

Com estes princípios, a gestão 2017-2020 tem tomado diversas iniciativas no sentido de modificar o panorama da RMEPOA. Pode-se classificar esta mudança como um fenômeno de ruptura. Como apresentado anteriormente neste texto, quando foi citado o contexto histórico da RMEPOA, a gestão gerencial já vinha sendo praticada, com base no esvaziamento da proposta democrática da Escola Cidadã e foco no trabalho docente cada vez mais tecnicista e direcionado para as avaliações em larga escala (SANTOS, 2012; MOREIRA, 2017). Porém, também havia afirmado que a implementação da lógica gerencialista vinha sendo colocada de maneira paulatina, sem grandes confrontos com as comunidades escolares, e até certo ponto com uma boa capacidade de diálogo da gestão pública municipal com a RMEPOA.

O que ocorre a partir de 2017, com a entrada da gestão 2017-2020, é o embate frontal entre governo municipal e trabalhadores e comunidades escolares da RMEPOA, em torno da ruptura com diversos princípios amplamente consolidados, desde a Escola Cidadã, por um modelo gerencialista de redução de gastos, centralização de decisões e intensificação do trabalho docente.

Algumas ações da gestão 2017-2020 vêm demonstrando mudanças significativas na organização da RMEPOA, que visam reorientar o trabalho docente. Por se tratar de uma ofensiva que em 30 meses já provocou enorme reorganização da RMEPOA, poderíamos citar diversas ações tomadas neste sentido pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA). A seguir apresentarei as reorientações mais significativas das reorientações do trabalho docente propostas pela PMPA:

4.1.1. Eficiência em testes padronizados

Eleitos sob o slogan “Porto Alegre, nossa cidade quer mudança”, a gestão 2017-2020 propôs transformações no modelo de gestão municipal de Porto Alegre e buscou rapidamente implementar mudanças nas políticas educacionais a partir do modelo gerencial. Durante a campanha, no seu plano de governo (MARCHEZAN, 2016), apontava que seus objetivos para a educação seriam:

QUALIDADE EM TODOS OS NÍVEIS: Propor uma parceria com os professores em nome dos alunos da rede municipal de Porto Alegre, a fim de melhorar os indicadores, alcançando os índices do Ideb propostos nos Planos de Educação. (MARCHEZAN, 2016, p. 10)

Em março de 2017 a proposta apontada no plano de governo foi formalizada na Câmara Municipal de Porto Alegre (CMPA) com o protocolo e oficialização do Programa de Metas 2017-2020 (PORTO ALEGRE, 2018), que apresenta 16 objetivos estratégicos e 58 metas da gestão PSDB para diversos setores da administração pública de Porto Alegre. No documento, também chamado de PROMETA, as metas foram agrupadas em objetivos estratégicos, sendo 2 objetivos relacionados à educação. O documento apresentado ignora por completo o disposto na Lei Municipal 11.858 de 2015, que institui o Plano Municipal de Educação 2015-2025, com 23 metas e estratégias, alinhadas ao Plano Nacional de Educação. No PROMETA 2017-2020, as metas para a educação, são:

QUADRO 1: Objetivos e Metas do PROMETA 2017-2020, PMPA, 2017, p. 26-33.

OBJETIVO ESTRATÉGICO	METAS
Melhorar a qualidade do ensino fundamental	<p>META 21: Obter nota de 5,9 no Ideb⁸ 2020 – Anos Iniciais.</p> <p>META 22: Obter nota de 5,3 no Ideb 2020 – Anos Finais.</p> <p>META 23: Assegurar que 65% dos alunos em anos iniciais das escolas municipais sejam proficientes em português.</p> <p>META 24: Assegurar que 60% dos alunos em anos iniciais das escolas municipais sejam proficientes em matemática.</p> <p>META 25: Assegurar que 50% dos alunos em anos finais das escolas municipais sejam proficientes em português.</p> <p>META 26: Assegurar que 35% dos alunos em anos finais das escolas municipais sejam proficientes em matemática.</p> <p>META 27: Garantir o acompanhamento do aprendizado a cada semestre de 100% dos alunos da Rede Municipal baseado nos descritores da Prova Brasil.</p>

No quadro é possível perceber que a gestão 2017-2020 vincula qualidade de ensino ao atingimento de metas quantitativas em exames padronizados, no caso o Ideb. Esta característica é um forte indicativo dos conceitos de qualidade de educação a que se propõe esta gestão na RMEPOA. As metas para o ensino fundamental resumem-se a dados quantitativos, e pressupõe serem a melhor maneira de avaliar o desenvolvimento dos alunos da RMEPOA.








A Prova Brasil de 2017, instrumento de avaliação que influencia no Ideb, que deveria ser realizada em todas as escolas da RMEPOA, foi boicotada por uma greve dos servidores municipais de Porto Alegre – dentre os quais a imensa maioria são professores e professoras, contra mudanças no plano de carreira – que durou 41 dias entre setembro e outubro daquele ano. Por este motivo, a Prova Brasil só foi aplicada em 8 das 56 escolas de ensino fundamental da RMEPOA, de maneira parcial, não tendo seu resultado divulgado por não ser considerado significativo.

Neste ponto da história é importante adicionar o momento em que a Smed da atual gestão, na primeira reunião que realizou com os diretores das Escolas de Ensino Fundamental da RMEPOA, em 2017, deixou claro que as ações da secretaria seriam direcionadas ao aumento do Ideb do município. Na ocasião, a secretaria de educação, através de suas diretoras e secretário, fez uma apresentação baseada na alusão a uma modelo de estudante da RMEPOA.

8 A sigla Ideb se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, e trata-se do principal índice utilizado na avaliação da qualidade do ensino escolar no Brasil.

Deu-se o nome de Gabriely a uma estudante dos anos iniciais do ensino fundamental que teria baixas possibilidades de alcançar os rendimentos sugeridos como meta nos testes padronizados, no caso, o Ideb. Abaixo, um excerto da exposição feita pelo secretário municipal de educação, Adriano Naves de Brito, aos diretores e diretoras, no dia 21 de fevereiro de 2017, data da apresentação da nova organização escolar na RMEPOA:

Figura 2: Excerto da apresentação da Smed na primeira reunião com diretores. (SMED, 2017)

 <p>De onde partimos?</p>	
 <p>Servimos a ela.</p>	 <p>E o que ela pode esperar de nós hoje?</p>
<p>Gabriely tem hoje, na nossa RME, algo como 30% de chances de chegar ao 5º ano proficiente em português e matemática, competências básicas para avançar nos estudos.</p> 	<p>E algo como 20% de chances de chegar ao 9º ano proficiente nas mesmas competências.</p> 
<p>Isso quer dizer que, via de regra, quando entregarmos as Gabriely a quem servimos a seu próximo desafio escolar, entre 7 e 8 em cada 10 não saberão o mínimo necessário para ir adiante...</p> 	 <p>para se emancipar...</p>

Em coluna publicada no Jornal Zero Hora de 22 de março de 2019, Adriano Naves de Brito, expõe que a Smed vem sustentando as reformas educacionais em uma crença no que ele chamou de educação baseada em evidências. No texto, o secretário de educação sustenta que a educação em Porto Alegre tem resultados aquém dos que deveria, novamente baseando-se na premissa de analisar a qualidade educacional pautado em testes padronizados. O excerto a seguir expõe um trecho da coluna, após alegar que a educação deveria ser como a medicina, pautada em evidência, já que supostamente a educação não apresenta essa tradição, conforme Brito:

Contudo, o conhecimento não tem sido a base para as críticas e as soluções às ineficiências da educação nacional. A indignação vaga e estridente é o que tem sido levada em conta. [...] Dois exemplos: primeiro a educação de jovens e adultos é uma das faces mais embaraçosas do nosso sistema de ensino. Ela se alimenta de seu fracasso e o aumenta em proporções nefastas. Em Porto Alegre, 42% dos alunos são menores de idade e deveriam estar no turno regular. Dos 7.351 inscritos em 2018 (1300 a mais em relação a 2016), menos da metade é assídua e, desses, nem 30% avançam para a fase seguinte. Ou seja, de dez inscritos, quatro frequentam e dois progridem. Segundo: desde que foi criado, em 2005, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) saiu em Porto Alegre de 3,2 para 3,9 (anos finais). Se nada mudar, em 2065 alcançaremos o nível médio dos países da Oced (6,0). Quatro gerações de estudantes! [...] Os indignados exigem melhores salários para os professores, salas menos populosas e aumento de oferta. Os dados dão conta de que os docentes Municipários são os mais bem pagos do país (R\$ 9,5 mil em média) a relação professor/aluno na EJA é de 1/10 (no regular, 1/17) e dos 2,8 mil profissionais em sala de aula, mais de 20% atuavam na EJA em 2016, enquanto os seus alunos somavam 7% do total. [...] Fazer o mesmo não melhora a educação, alimenta a indignação. Muitos vivem dela. Prefiro evidências. (BRITO, Zero Hora de 22 de março de 2019, p. 23)

Na coluna, o secretário apresenta uma análise restrita aos números do Ideb. Em nenhum momento ele considera o componente restaurador de direitos humanos presente na EJA, ou problematiza as causas do abandono, e da distorção idade série. A análise, após dois anos de gestão, se dá baseada apenas nos dados do Ideb. O secretário inclusive responsabiliza os professores e professoras, por serem muito bem pagos – ainda que os dados apresentados pelo secretário podem ser questionados, já que ele não apresenta fontes e critérios – e trabalhem em escolas que apresentam baixo desempenho no Ideb. Em uma interpretação do texto, a mira da secretaria, mais do que claramente, coloca-se em aumentar o rendimento dos estudantes nos testes de português e matemática, e a EJA, e os recentes resultados apresentados pelos professores e professoras de Porto Alegre, parecem ser um obstáculo a ser tratado.

Não se percebe na coluna do secretário a preocupação com quaisquer variáveis que possam estar fora das possibilidades mensuráveis na Prova Brasil. Acesso à escola, exercício da cidadania, democratização do ensino, educação para a inclusão e outros componentes presentes no projeto político pedagógico da RMEPOA – ainda o projeto da Escola Cidadã – não aparecem contemplados nas preocupações da gestão. O foco está em atingir melhores

resultados dos testes, que provariam a evolução da aprendizagem dos alunos, em português e matemática, sendo este objetivo discutido ou não.

Analisando o trecho da coluna escrita pelo secretário, poderíamos ser levados a acreditar que haja um projeto pedagógico pautando o currículo e as práticas docentes. Porém, após dois anos de gestão, não se tem debate ou apresentação de diretrizes curriculares para o ensino fundamental. A única referência a objetivos feitos pela Smed, apresenta-se em forma de reorganização da rotina escolar e do trabalho docente com vistas ao desempenho nos testes padronizados.

Na mesma reunião de 21 de fevereiro de 2017, em que se apresentara aos diretores e diretoras de escolas as preocupações com o desempenho dos estudantes, a Smed comunicou o planejamento da construção de um instrumento próprio de avaliação, algo que fora chamado de “instrumento próprio de diagnóstico de proficiência”, a ser aplicado nos estudantes da RMEPOA.

Figura 3: Trecho da apresentação em que se demonstra o interesse na montagem do instrumento de avaliação. (SMED, 2017)



Apesar do interesse em desenvolver este instrumento no primeiro ano da gestão 2017-2020, ele não foi desenvolvido até 2019. Como dito antes, a Prova Brasil de 2017 havia sofrido um boicote, derivado da greve dos Municípios, não podendo ser validada, deixando assim a RMEPOA, tão pautada por avaliações de larga escala na gestão 2017-2020, órfã de testes padronizados.

A culminância do interesse da Smed na aplicação de instrumentos e provas de avaliação se deu em maio de 2019. Envoltas em turbulências durante os anos de 2017 e 2018 causadas por uma série de resistências às reformas, a Smed só apresentou o instrumento próprio de avaliação no penúltimo ano da gestão. A maneira encontrada para aplicar o teste foi, ao contrário do que se preconizava no início da gestão, de um instrumento construído pelos professores e professoras da RMEPOA, a contratação de uma empresa por meio de licitação (GAÚCHAZH, 2019). Esta empresa contratada, utilizaria uma metodologia muito semelhante à Prova Brasil, permitindo assim a comparação entre os dados das avaliações. Cabe salientar que em 2019 está prevista a aplicação da Prova Brasil nas escolas da RMEPOA, porém, segundo o secretário de educação, Adriano Naves de Brito, “as vantagens deste sistema são rapidez para o recebimento dos resultados, previstos para o fim deste mês, e detalhamento por aluno, sala e escola, o que possibilita que as próprias instituições desenvolvam projetos de melhoria individualizados” (GAÚCHAZH, 2019, p. online).

Para o secretário de educação de Porto Alegre, Adriano Naves de Brito, a prova permitiria “fazer a checagem dos resultados e a verificação da eficiência das medidas (de reorganização da RMEPOA). Sem isso não dá para melhorar” (GAÚCHAZH, 2019, p. online). Em entrevista ao programa Gaúcha Atualidade, da Rádio Gaúcha de Porto Alegre, no dia 09 de maio de 2019 (GAÚCHAZH, 2019), Adriano Naves de Brito declarou as intenções da secretaria de educação na implementação deste recurso de avaliação:

BRITO: Nós queremos colocar a educação num círculo virtuoso de melhoria e para isso nós precisamos fazer o diagnóstico do que está acontecendo. [...] O que esperamos é construir um sistema municipal de avaliação independente, feito por instituições nacionais que tragam a metodologia da prova Brasil, para que possamos ser comparados a outros lugares, tanto para avaliar a rede pública estatal, quanto a não-estatal. Nos permite fazer a checagem dos resultados e a eficiência das medidas.

JORNALISTA: Secretário, como essa avaliação irá impactar nas políticas públicas de educação?

BRITO: Como faremos a prova apenas em Porto Alegre o resultado é muito rápido. Ao contrário do Ideb, em que a prova é feita num ano e o resultado só sai no outro. Porto Alegre em 2017 não fez a prova por razão das paralisações dos professores. A cidade não tem Ideb em 2018, portanto. Se nós fizermos uma avaliação aqui, com a mesma metodologia, será possível ter os resultados já no final de junho, se fizermos agora no início de maio. [...] Mas já em junho a gente pode analisar esses dados e as

escolas com seus supervisores, professores e diretores podem analisar esses dados e trazer estratégias. As duas competências avaliadas são português e matemática. As escolas, portanto, podem elaborar suas estratégias e aplicá-las. Em novembro e dezembro nós faremos novas provas e aí vamos ver a efetividade do que foi feito. As escolas poderão se comparar entre si, para saber que medidas foram bem-sucedidas e quais não foram e na SMED nós faremos um processo de tentativa e erro, com uma iniciativa muito importante, que é o processo de conservação das boas ideias, não adianta só tentar e errar, se a gente não souber discernir o que deu certo e o que não deu certo. Nós iremos verificar os resultados nas avaliações.

JORNALISTA: Com os resultados a disposição de cada escola para que elas possam fazer os ajustes, como isso vai funcionar? A mudança ficará a cargo da escola ou a prefeitura irá utilizar esses dados para aplicação de uma política mais ampla?

BRITO: Então, o resultado é devolvido para a escola. Junto as provas também está sendo feito um questionário sobre questões econômicas e sobre condições de trabalho dos professores. [...]. As escolas recebem esse resultado, sobre o desempenho dos alunos, podendo ver aluno por aluno, com base nisso e com essas provas tendo questões sobre habilidades específicas, dá para saber mais ou menos qual o tipo de problema nessas matérias, português e matemática, portanto dá à escola a oportunidade do professor trabalhar quase individualmente por aluno, sabendo o que deve melhorar. Nessa perspectiva a escola tem uma autonomia para desempenhar a sua (estratégia), claro com a supervisão da secretaria, porque a secretaria é parceira nisso, nós não somos senhores da verdade, mas nós queremos boas experiências, experiências que fazem sentido, que sejam realizadas, e no final do ano nós teremos o resultado disso. Nossa expectativa não é produzir um resultado bom ou resultado ruim, é fazer o diagnóstico, é dar ao professor e à comunidade escolar, é importante dizer isso, pois queremos que as escolas façam chegar esses resultados aos pais, para entender o que não está funcionando, para que as famílias possam acompanhar os filhos, essa transparência é fundamental, naquilo que é o foco da educação, a aprendizagem. As crianças podem aprender sim, só precisamos entender o que não está funcionando, precisamos entender o que não está funcionando e precisamos tentar novas metodologias, comparar os resultados delas, naquilo que para nós é um processo científico, já que precisamos de dados para fazer isso.

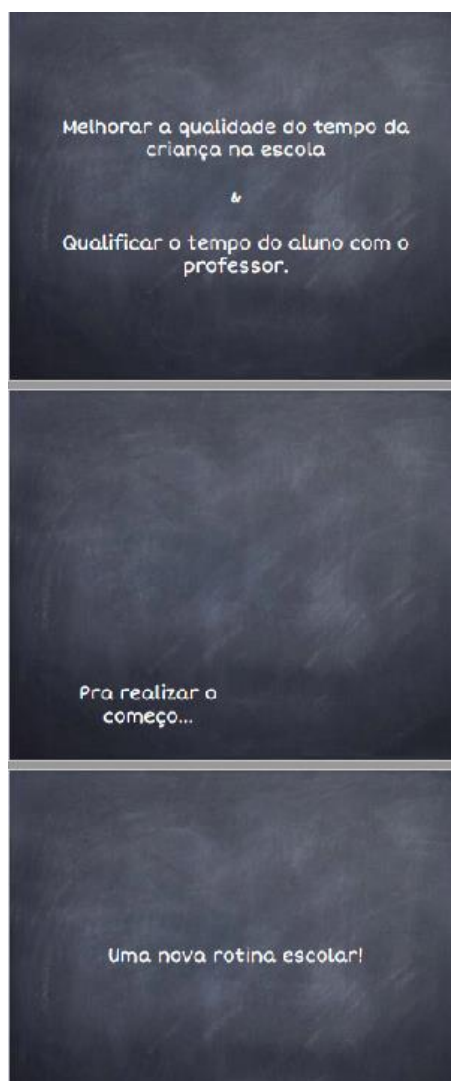
Percebe-se no contexto da gestão 2017-2020, a preponderância dos testes padronizados como critério de avaliação da qualidade da educação. Estes preceitos têm reflexos sobre o trabalho docente, em geral com a intensificação e responsabilização do trabalho dos professores e professoras, como demonstra a literatura (APPLE, 1995; BALL, 2005; HYPOLITO, 2011). A intensificação das exigências em provas de larga escala, como o caso demonstrado neste item, está somada à outras ações da política de reorganização da RMEPOA, como apresento a seguir.

4.1.2. Alteração da rotina escolar

Em 21 fevereiro de 2017, segundo mês da gestão, poucos dias antes do início das aulas, as direções das 56 escolas municipais foram chamadas para uma reunião de apresentação das novas diretrizes de organização da RMEPOA. Nesta reunião, o secretário de educação, Adriano Naves de Brito, apresentou às direções das escolas, sem nenhuma consulta prévia, a nova rotina escolar (CANOFRE, 2017). No Diário Oficial de Porto Alegre havia sido publicado

o decreto⁹ no qual o prefeito revogava o decreto anterior de 2004¹⁰, que dispunha sobre o regime normal de trabalho do magistério, abrindo a possibilidade da criação de uma normativa que altera a estrutura horária de todo o ano letivo. Essa nova estrutura da rotina escolar consistia em modificar os horários de entrada e saída dos alunos e unificar a divisão dos tempos de períodos.

Figura 4: Extrato da apresentação feita pelo secretário de educação aos diretores das escolas (*SMED*, 2017)



Cabe ressaltar que, desde a instituição da Escola Cidadã, este tipo de decisão era tomado em cada escola, de acordo com a realidade e necessidades da comunidade escolar, por meio do conselho escolar, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases e com as condições de recursos humanos e estruturas das escolas. No episódio desta reunião, portanto, ficou

⁹ PORTO ALEGRE. Decreto nº 19.685 de 21 de fevereiro de 2017. Disponível em <<https://bit.ly/2JRevFW>>. Acesso em 15 de abril de 2019.

¹⁰ PORTO ALEGRE. Decreto nº 14.521 de 1º de abril de 2004. Disponível em <<https://bit.ly/2YZjsjh>>. Acesso em 15 de abril de 2019.

declarada a ruptura com a tradição democrática de privilegiar e respeitar a autonomia dos conselhos escolares sobre a organização da rotina de cada escola (BITTENCOURTE, VENEGAS, *et al.*, 2017).

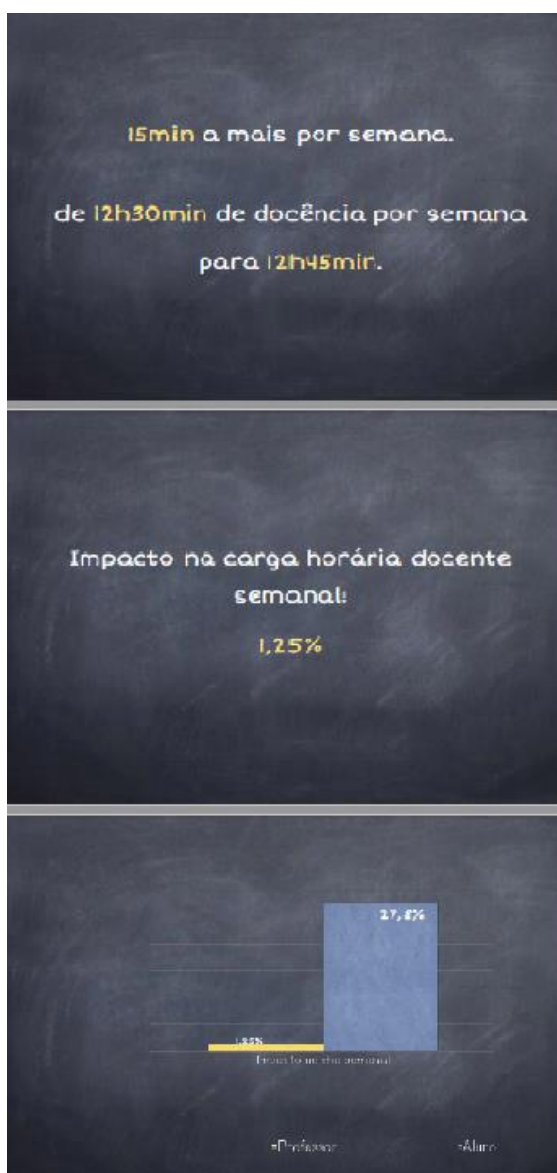
Podemos perceber nesta ocasião a presença marcante do gerencialismo no método de tomar decisões a respeito das políticas públicas. O gestor da educação porto-alegrense se utilizou de sua prerrogativa de função gerencial para tomar o direito de decidir e fazer o que achava certo, sem tomar medidas burocráticas. Cabe lembrar que em uma perspectiva gerencialista, o gerente é um contraponto aos regimes burocráticos e profissionais, na medida em que enquanto os burocratas e profissionais são voltados para as regras de funcionamento e para a aplicação de normas, os gerentes, deste ponto de vista, são inovadores, dinâmicos e voltados ao consumidor.

A retórica utilizada pela secretaria de educação era baseada em cálculos de tempo que o professor passa em frente ao aluno dentro da sala de aula. Segundo a secretaria de educação, (BRITO, 2017), estas medidas eram necessárias para aumentar a eficiência do tempo de trabalho docente nas escolas. As mudanças na estrutura horária ajudariam a “melhorar a qualidade do tempo da criança na escola” e a “qualificar o tempo do aluno com o professor”. Conforme Brito, secretário de educação de Porto Alegre desde o início da gestão 2017-2020, as mudanças implicariam num aumento da carga horária dos professores e professoras com os alunos, já que iriam acabar com a perda de tempo com atividades que “entremeiam” a finalidade fim do professor e professora, que é estar dentro da sala de aula com o aluno, como as refeições. “Atualmente o professor tem 12h30 em sala de aula e tem 7h30 de planejamento, com isso que nós estamos propondo, o professor passará a ter 12h45 em sala de aula e 7h15 de planejamento”, sintetizou Brito, em entrevista ao canal de *Youtube* da PMPA (BRITO, 2017). Segundo Fernanda Canofre (2017), professores e professoras da RMEPOA apontaram que os cálculos apresentados pela secretaria de educação não são baseados em pesquisas e que na verdade existe um jogo matemático por parte da Smed para justificar iniciar um discurso que justifique a redução na oferta de projetos extracurriculares e atividades paralelas na escola, diminuindo assim custos e “perdas de tempo”, e mirando as avaliações dos testes padronizados. Canofre adiciona elementos contraditórios às novas diretrizes de organização da rotina através de entrevistas com professores:

A gente tem que falar da qualidade do tempo. Quanto mais tempo temos em sala de aula, quanto maiores os períodos, mais a gente consegue produzir. Não existe fundamentação teórica que diga que reduzir períodos ajuda na aprendizagem. Gostaria de ouvir do secretário qual fundamento sustenta isso? Tem escolas que têm períodos de uma hora, blocos de 2 horas, são trabalhos característicos de cada escola, aprovados em conselho e com a comunidade. (CANOFRE, 2017, p. online)

Ainda segundo os professores e professoras entrevistados pela jornalista, houve enorme “falta de diálogo na construção de uma nova política educacional, já que foram apenas comunicados sobre a revogação de um decreto e a implementação de um novo programa. Tudo isso às vésperas de voltarem às escolas” (CANOFRE, 2017, p. documento online). Os professores e professoras ainda apontavam que esta reforma teria uma forte tendência a prejudicar o trabalho docente coletivo, já que a organização das escolas seria prejudicada por uma imposição autoritária e sem meios para tornar-se exequível (BEMFICA, 2017).

Figura 5: Extrato da apresentação do secretário de educação aos diretores, com gráfico do aumento da carga horária docente em aula e da carga horária dos alunos em aula. (SMED, 2017)



O texto da portaria que sistematizou as novas diretrizes de funcionamento das escolas da RMEPOA, apresentava as seguintes orientações gerais:

II - ORIENTAÇÕES GERAIS

1) As Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Escolas Municipais de Ensino Médio estarão abertas para a comunidade, das 07:30 h às 18:00 h, em todos os dias úteis, conforme calendário escolar.

2) As Escolas Municipais com atendimento de EJA estarão abertas para a comunidade das 18:00 às 22:30 h, em todos os dias úteis, conforme calendário escolar.

3) As aulas terão duração de 04 (quatro) horas diárias distribuídas em 5 (cinco) períodos de 45 (quarenta e cinco) minutos, incluindo o recreio de 15 (quinze) minutos.

3.1) As aulas terão início com efetivo exercício docente às 8h no turno da manhã, às 13h30 no turno da tarde e às 18h30 no turno da noite.

3.2) As refeições previstas pelo setor de nutrição da SMED deverão ser servidas fora do período de aula:

I - Café da manhã entre 7h30 e 8h.

II - Almoço das 12h até às 13h30. (SMED, 2017)

A mudança da rotina consistiu em padronizar o horário de entrada e saída dos alunos de cada turno para que ficassem 4 horas na escola todos os dias da semana. Isto implicaria na mudança da reunião pedagógica, uma reunião que era realizada semanalmente, tradicionalmente nas quintas-feiras e ocupava 2 horas do turno, momento que os alunos eram liberados da escola. Nos outros dias da semana eles ficavam na escola 4 horas e 30 minutos para compensar estas 2 horas semanais da reunião pedagógica. Sobre esta organização, Brito afirmou:

Na quinta-feira, quando os professores fazem sua reunião pedagógica, os alunos são dispensados das aulas e, portanto, podem retornar às suas casas ou o que seja. Nós temos um conjunto de pessoal administrativo na escola e de supervisão pedagógica, de planejamento pedagógico, que é capaz de pensar atividades produtivas para o aluno nesses dois períodos, de modo que ele continue na escola (BRITO, 2017, p. online)

Um trecho da portaria que regulava a nova organização da rotina dizia o seguinte:

12.3) Reuniões Pedagógicas

As reuniões pedagógicas ocorrem semanalmente, às quintas-feiras, com a duração de 90 (noventa) minutos em cada turno de trabalho.

Ressalta-se que este espaço destina-se, prioritariamente, às questões pedagógicas.

Nos dias de Reunião Pedagógica os alunos são atendidos com carga horária integral, no seu turno. (SMED, 2017)

Segundo a Smed, através dos documentos oficiais e das falas do secretário Brito, professores e professoras não seriam impedidos de realizar as reuniões pedagógicas, restando à escola apenas organizar uma maneira de encaminhar todos os alunos do turno para atividades paralelas à reunião. Para alguém que já vivenciou uma escola pública é difícil imaginar um cenário mais improvável que este a que se refere a Smed. Na prática, as escolas deixaram de

realizar a reunião pedagógica, sendo este provavelmente um dos pontos que mais afeta o trabalho docente na RMEPOA.

Conforme levantamento feito por Flavia Bemfica (2017), o Conselho Municipal de Educação (CME) e Atempa se manifestaram com notas de repúdio à reorganização da rotina escolar, considerando que esta seria uma maneira de rearticular o funcionamento da escola para diminuir o déficit de professores e professoras na RMEPOA, fazer os docentes utilizarem outros momentos de seu dia-a-dia para se encontrarem com o fim de reunião pedagógica e reduzir custos com merenda. Ainda conforme o levantamento de Bittencourte, Venegas e colaboradores (2017), a secretaria de educação através do secretário Brito, declarava que vinha se pautando no interesse no incremento do aprendizado dos estudantes:

O secretário de Educação usou o exemplo da estudante Gabriele, de sete anos, que, pelo processo de carga horária antigo, provavelmente não chegaria ao término do 5º ano do Ensino Fundamental. “Essa menina tem grandes dificuldades nas matérias de Português e Matemática, e é onde mais cai o índice de desenvolvimento. Ela tem 30% de chance de concluir, devido à situação da estrutura que hoje se encontra o ensino na nossa capital. Estamos procurando dar a condição do professor entregar ao aluno o que lhe é de direito, que é uma educação de qualidade”. Qualificar o tempo da criança na escola e qualificar o tempo com o professor em sua didática diária são os objetivos das mudanças, segundo o secretário, assim como ter uma orientação básica trabalhada para que se produzam resultados satisfatórios. “A escola é o lugar de recepção do aluno, acolhimento no tempo que ele precisa, para impactar na sua formação, no ensino, alimentação e educação”, frisou. (BITTENCOURTE, VENEGAS, *et al.*, 2017, p. online)

A mudança nos horários foi padronizada e imposta pela Smed, porém em grande parte das escolas não foi implementada por resistência das comunidades escolares. Houve muita resistência das comunidades em geral, e dos professores e professoras que perderam a oportunidade antes assegurada, de reunir-se semanalmente para discussão coletiva de assuntos relevantes do trabalho docente, como planejamentos, avaliações, estudos e decisões didáticas. Esta nova regulação pôs fim à uma sistematização que perdurava desde 2004 na RMEPOA, com a liberdade das escolas estabelecerem seus horários de funcionamento – desde que respeitando as diretrizes sobre número de dias letivos e carga horária mínima da LDB¹¹ –, a duração dos períodos de aula e a dinâmica das refeições que eram servidas, sempre lembrando que as comunidades que são atendidas pela RMEPOA são as mais carentes do município.

Quanto às refeições, a Smed alegava, em referência a lógica gerencial de eficiência, que os horários em que eram servidas fazia com que se diminuísse o tempo em sala de aula (SMED, 2017), modificando assim, o horário de funcionamento da escola e dos períodos e ordenando que fossem servidas fora do horário de aula. Esta mudança, porém, contraria o que

¹¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASIL, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

defendem os professores e professoras. Ao entrevistar diretores da Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA), a jornalista Fernanda Candore coletou relatos de professores e professoras que expandem a necessidade da antiga organização para além dos pressupostos gerencialistas de eficiência, considerando trabalho docente mais do que o praticado em sala de aula:

Todos os outros alunos chegam na escola às 7h15 para tomar café da manhã e às 7h30 começar a aula. Mas não são todos os alunos que costumam tomar café na escola. Outro momento de refeição é o almoço, aí sim todos os alunos fazem refeição na escola. Os professores acompanham alunos ao refeitório, de forma escalonada, com horários diferentes para cada faixa etária, porque não cabem todos. Depois das 12h, almoçam os alunos que têm entre 12 e 18 anos. [...]. Nós professores temos imputadas duas condições: cuidar e educar. Nós precisamos acompanhar nossos alunos de 4 aos 11 anos no horário do almoço, porque nesse momento acontecem interações significativas que fazem parte do currículo escolar. Seriam habilidades emocionais, relacionais, o acesso à cultura não é tão somente pela leitura e escrita, mas também a um conjunto de conhecimentos trabalhados integralmente no tempo do aluno na escola. Com outras gestões, a gente construiu um projeto político pedagógico que trata da educação de forma global, de compreender o sujeito de maneira global. É fundamental a nossa interação com alunos. (CANDORE, 2017, *documento online*)

Brito salienta o aprofundamento dos critérios gerenciais de avaliação como prioridade do trabalho docente na RMEPOA. Ele cita a preocupação das políticas educacionais com o déficit no Ideb, e garante a centralidade das ações da gestão 2017-2020 no sentido de aumentar o rendimento nos testes. O sentido dado ao termo qualidade, nas entrevistas de Adriano Brito, reiteram a crença num modelo gerencial de entrega de um rendimento quantificável pelos professores e professoras à comunidade.

Estamos pensando num primeiro passo, isso não resolve o problema da qualidade, qualidade de ensino se produz com professor na relação com o aluno. O que estamos promovendo é uma rotina escolar capaz de suportar, na avaliação que fizemos, melhor um trabalho pedagógico que nós iniciamos a partir desse ano. (BRITO, 2017)

Figura 6: Tabela, direcionada às comunidades escolares pelas redes sociais da PMPA, que explica as mudanças que ocorreriam a partir do ano letivo de 2017 (CANOFRE, 2017)



	COMO É	COMO SERÁ
CAFÉ DA MANHÃ	7h30 (junto com a aula)	Das 7h30 às 8h (exclusivo para refeição)
INÍCIO DA AULA	7h30 (junto com o café)	8h
PERÍODOS	5 de 50 minutos (com refeições)	5 de 45 minutos (exclusivo em sala de aula)
TEMPO COM PROFESSORES POR SEMANA	850min. sala de aula 300min. refeição	1.125min. (exclusivo em sala de aula)
RECREIO	20 minutos	15 minutos
REUNIÃO PEDAGÓGICA	Alunos liberados da escola após o intervalo.	Alunos não são liberados após o intervalo.
REFEIÇÕES	2 - junto com as aulas	2 - em horário exclusivo
HORA/ATIVIDADE /PLANEJAMENTO SEMANAL DOS PROFESSORES	7 horas e 30 minutos	7 horas e 15 minutos

#POAdigital

Durante os dois últimos anos, foi demonstrada resistência da categoria docente e das escolas à nova rotina escolar. Porém esta resistência, muito calcada na articulação às comunidades escolares, foi cedendo devido ao desgaste dos professores e professoras em protestos, ameaças de punição por parte da PMPA e decisões judiciais em favor da Smed (BEMFICA, 2017) e hoje, praticamente todas as escolas estão adaptadas à nova rotina. Com isso, a reunião pedagógica que perdurava desde 1995 deixou de existir como era concebida, tornando-se enxuta quando possível e na maioria das escolas extinta, demonstrando aos professores e professoras o viés de trabalho intensificado que lhes propunha o governo municipal.

No ano de 2019, porém, após o longo desgaste de dois anos sem a reunião pedagógica, uma alternativa foi proposta pela Smed, na portaria que estabeleceu as diretrizes para o calendário escolar (SMED, 2019). Seria permitido às escolas, organizar 8 sábados durante o ano para contar com 4 horas de reunião pedagógica:

IV – As EMEF, EMEB e EMEM devem deslocar 4 (quatro) horas da hora atividade do planejamento do professor e da carga horária dos setores, em cada mês, para os

sábados 13 de abril, 18 de maio, 15 de junho, 20 de julho, 17 de agosto, 14 de setembro, 19 de outubro e 23 de novembro, com objetivo de garantir que o grupo de professores se reúna para deliberações gerais, sem prejuízo ao atendimento dos alunos e funcionamento da escola. (SMED, 2019)

Vale salientar que apesar de parecer um acréscimo no tempo de reuniões dos professores e professoras, na prática esses momentos diminuíram. Isto por que os encontros de formação continuada que eram oferecidos em todas as escolas da RMEPOA, cerca de 10, todos os anos, e outrora contavam com ministrantes de renome internacional, perderam seu lugar no calendário escolar.

Desta forma podemos perceber que a política de formações a aperfeiçoamento da Smed, apesar de parecer incógnita ou vazia, remete muito à ideia de que a formação deve ser buscada pelo próprio professor, num sentido de empreendedor de si mesmo. A única referência à formação continuada desta gestão 2017-2020 da Smed, encontrada nos meios oficiais da PMPA, resume-se a folders de empresas parceiras que oferecem descontos, que giram entre 15% e 30%, através de parcerias com entidades privadas que ministram cursos de aperfeiçoamento.

Figura 7: Exemplo de cursos oferecidos nas parcerias da Escola de Gestão com entidades privadas. (ESCOLA DE GESTÃO PÚBLICA, 2019)



Neste cenário de ajustes gerenciais sobre a organização das rotinas das escolas, este trabalho buscará compreender que repercussões vêm tendo estas agendas sob o trabalho docente desenvolvido na RMEPOA. Os aspectos de planejamento afetados pelas ações de reorganização da Smed devem ser considerados centrais, pois como salientado anteriormente, tanto os momentos de planejamento individual, quanto a reunião pedagógica constituem-se em espaços privilegiados para decisões compartilhadas, o que na trajetória da RMEPOA tem enorme relevância.

4.1.3. Responsabilização e modificações no plano de carreira

Desde o início da gestão 2017-2020, vê-se uma construção narrativa responsabilizadora dos professores e professoras por parte dos representantes do governo municipal. Essa narrativa tem eco midiático, na esteira do crescimento do discurso culpabilizador e responsabilizador dos professores e professoras que vem sendo produzido pela nova direita brasileira. Neste discurso se apresenta as narrativas neoconservadoras, de que a educação é objeto de um movimento doutrinador de ideologias de esquerda, e uma narrativa neoliberal, com viés econômico, que apela para o discurso de que a cidade paga muito bem aos docentes, mas tem péssimos resultados. Em entrevista no início de 2017, em meio ao empasse da secretaria de educação com as escolas na implementação da nova rotina escolar, o prefeito Nelson Marchezan Júnior declarou: “A situação atual é um fracasso. Não vamos abrir mão de dar alternativas para alunos que estão condenados a não aprender” (GOMES, 2017, *documento online*).

Em julho de 2017, um estudo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre as médias salariais do magistério da educação básica, colocou Porto Alegre como capital que melhor remunera os professores e professoras da rede municipal de ensino (MELO, 2019). Este ranking bastou para a gestão 2017-2020 intensificar as justificativas para as reformas educacionais na RMEPOA, baseadas na diferença entre remuneração do professorado e resultado do Ideb, que na época era de 4,60 para as séries iniciais, e de 3,80 para as séries finais (Ideb, 2015), colocando Porto Alegre entre as piores avaliações dentre as capitais brasileiras.

Em uma reportagem realizada pelo jornal Zero Hora, de 29 de junho de 2017, diversos especialistas em finanças públicas demonstraram as posições econômicas que vem sustentando o modelo de gestão da educação em Porto Alegre nos últimos dois anos, tanto do

ponto de vista discursivo como do ponto de vista das políticas. Um exemplo da construção narrativa da atual gestão encontra-se na conjunção das seguintes declarações dadas por especialistas em gestão pública ouvidos pela reportagem (MELO, 2019):

O sociólogo Simon Schwartzman, ex-presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), debruçou-se sobre os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e constatou que, em todas as redes de ensino, a nota média dos alunos cresce de acordo com o nível de escolaridade dos pais, um importante indicador socioeconômico. Mas Schwartzman entende que tal justificativa não é aceitável para Porto Alegre:

– Há escolas com alunos em má situação socioeconômica que obtêm bom resultado, porque a forma como a escola funciona também é importante. Se você compara redes públicas que atendem populações semelhantes e uma delas apresenta salários altos e desempenho baixo, então existe um problema aí. Todo mundo deveria receber um bom salário. Mas a lição que se tira disso é que não se resolve o problema da educação simplesmente aumentando o salário do professor. Tem de mexer nas questões de funcionamento, de gerenciamento da escola.

Recente relatório do Tribunal de Contas (TCE) do Estado mostra que, entre as redes municipais das capitais, Porto Alegre atende à quarta população com melhor condição socioeconômica.

– Se Porto Alegre tem boa condição socioeconômica, se foi a capital que investiu o maior valor por aluno, se tem professores bem remunerados, se tem uma estrutura boa, então qual é a causa do mau resultado? Era de esperar que figurasse entre as primeiras capitais em termos de resultados educacionais – ressalta o auditor do TCE Vinicius Lacerda.

Adriano Naves de Brito, o secretário municipal de educação, considera inaceitável atribuir o mau desempenho dos estudantes ao baixo nível social.

– Temos de parar de dizer que nossos números não são bons porque nossos alunos não são capazes de aprender – considera Brito, acrescentando: – Não estou dizendo que os professores deveriam receber mal. Mas precisamos ter uma contrapartida.

Esta narrativa que correlaciona os resultados educacionais baseados em testes padronizados às carreiras e remuneração dos professores e professoras, indica uma busca da gestão 2017-2020 por reduzir o custo aluno-qualidade para os recursos públicos. Baseia-se naquilo que Ball (2011) chamava *accountability*, que seria basear o financiamento das políticas educacionais em um modelo de responsabilização, demandando certas performances e atingimento de metas fixadas pela gestão. Este modelo de gestão é referenciado na literatura (BALL, 2002; 2005; 2011; Hypolito, 2005; 2011) como a busca do estabelecimento de estruturas e incentivos salariais aos professores e professoras na forma de mercado e não mais nos planos de carreira que permitiriam avanços automáticos na remuneração, sem a mensuração dos resultados por testes padronizados.

Ainda conforme a reportagem de Melo (2017):

Pouco antes da divulgação do estudo do Inep, um relatório de mais de 400 páginas, elaborado pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE), já havia colocado as escolas municipais de Porto Alegre sob os holofotes, apresentando um duro diagnóstico sobre a rede, que amargaria maus resultados como consequência de "ineficiência e ineficácia da política educacional". O auditor público externo Vinicius Lacerda, um

dos autores do relatório, diz que o levantamento do Inep apenas reforça o que as pesquisas acadêmicas já teriam constatado: a inexistência de uma correlação entre remuneração dos professores e desempenho educacional.

– Principalmente os aumentos lineares, dados a toda a categoria, não geram melhoria nos resultados educacionais – argumenta.

O relatório do TCE levanta hipóteses para explicar por que o desempenho das crianças é tão fraco, mesmo que Porto Alegre tenha sido a Capital que mais gastou por aluno entre 2008 e 2015. Uma delas seria o fato de o plano de carreira privilegiar professores com mestrado, que entram em uma classe diferenciada de educação, ainda que estudos citados pelo tribunal apontem que a titulação não proporcione avanços no aprendizado.

– O que os estudos demonstram é que o mestrado tem um nível teórico muito alto e, por isso, acaba não refletindo diretamente na aprendizagem. E a formação que poderia ter impacto, a formação continuada, que ocorre em serviço, não existe em Porto Alegre. A prefeitura de Sobral, no Ceará, que apresenta resultados educacionais excelentes, oferece ao professor um curso de formação inicial de 200 horas. Porto Alegre ofereceu aos ingressantes do último concurso uma formação de apenas quatro horas. Isso não é formação – diz o auditor.

O relatório do TCE também diz que os professores da Capital não passam por avaliações. Quando ingressam, eles têm um estágio probatório – mas apenas dois professores foram reprovadas nessa fase desde 1960. Quando atingem a estabilidade, os docentes deixam de ser avaliados.

– Isso é desastroso em termos de gestão de recursos humanos. Toda a literatura aponta para a necessidade de avaliação em serviço – analisa Lacerda.

O secretário municipal Adriano Naves de Brito diz que a prefeitura recebeu o relatório do tribunal "sem surpresa, mas com responsabilidade" – a atual administração tem dado bastante visibilidade ao trabalho do TCE. Brito concorda que o que falta na rede de escolas é gestão:

– Não se pode falar agora em melhorar as condições, mas em melhorar a gestão das condições.

O plano de carreira dos servidores públicos do magistério de Porto Alegre (Lei Municipal 6151/1988) é um dos melhores do país. Com esse argumento a gestão 2017-2020 enviou à Câmara Municipal de Porto Alegre (CMPA) um pacote de projetos de lei que pretendiam reduzir os gastos com remunerações dos servidores (SIMP, 2018), sendo eles:

(a) Projeto de Lei Complementar (PLC) 02/2017 para condicionar a reposição anual automática da inflação, data-base, às condições orçamentárias do município.

(b) PLC 04/2017: Aumentou a contribuição previdenciária de 11% da remuneração bruta, para 14%. Este foi o único projeto aprovado e sancionado.

(c) Projeto de Emenda à Lei Orgânica (PELO) 07/ 2017: Extinguiria a licença prêmio assiduidade, um mecanismo que premiava com 3 meses de licença remunerada, todo servidor que não apresentasse faltas por um período de 5 anos.

(d) PELO 08 de 2017: Alteraria o dia do pagamento da remuneração dos servidores e permitiria o parcelamento dos valores durante o mês subsequente. Mesmo com o projeto sendo retirado pela PMPA os parcelamentos de remunerações dos servidores ocorreram de maio a setembro de 2017.

(e) PLC 11 de 2017: Modificaria os avanços salariais por tempo de serviço de 5% a cada 3 anos, para 3% a cada 5 anos. Extinguia os acréscimos automáticos de 15% e 25% a cada 15 e 25 anos de trabalho respectivamente.

Este pacote de leis sofreu fortes protestos e fomentou a mais forte greve da história da categoria municipal de Porto Alegre. Foram 41 dias de paralisação durante os meses de outubro e novembro de 2017, com adesão muito significativa de professoras e professores, maior grupo entre os municipais, o que acabou pressionando a gestão municipal a retirar de tramitação a maioria dos projetos, restando aprovado apenas o PELO 07/2017.

Porém, em meados do mês de maio de 2018, a gestão 2017-2020 voltou a apresentar os projetos em regime de urgência na CMPA. A situação gerou novo empasse entre governo e servidores, provocando novas manifestações que resultaram em uma nova greve, desta vez de 38 dias, por parte dos trabalhadores, com episódios de repressão militar violenta por parte do governo. Nesta nova empreitada pela modificação do plano de carreira dos servidores municipais estava imbricada uma nova articulação política entre os partidos de governo e da CMPA, já que as eleições gerais de 2018 haviam modificado o panorama político. Os acordos políticos que não foram possíveis em 2017 e culminaram na rejeição dos projetos de mudança da lei do plano de carreira de Porto Alegre, seriam possíveis desta vez. Sendo assim, em fevereiro de 2019, o governo municipal decidiu abandonar o cabo de guerra em volta dos projetos de lei que enviara em 2018 e protocolou um novo texto na CMPA, o PLCE 02/2019.

Figura 8: Folha de rosto do Projeto de Lei Complementar do Executivo 02/2019.



Of. n° 076 /GP

Porto Alegre, 13 de fevereiro de 2019.

Senhora Presidente:

Dirijo-me a Vossa Excelência para encaminhar-lhe, no uso da prerrogativa que me é conferida pelo inc. VII do art. 94 da Lei Orgânica do Município de Porto Alegre, o anexo Projeto de Lei Complementar que altera o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Porto Alegre e legislação análoga, dispondo sobre algumas vantagens que são fatores de aumento vegetativo da folha de pagamento.

A justificativa que acompanha o Expediente evidencia as razões e a finalidade da presente proposta.

Atenciosamente,

Nelson Marchezan Júnior,
Prefeito de Porto Alegre.

O PLCE 02/2019, dentre outros elementos específicos, continha como texto principal a modificação dos acréscimos por tempo de serviço, que antes na data de apresentação do projeto eram de 5% a cada 3 anos, além do exposto a seguir:

Art. 3º: Fica incluído o art. 122-A na Lei Complementar nº 133, de 1985, conforme segue:

Art. 122-A O titular de cargo de provimento efetivo ou em comissão no âmbito da Administração Pública Municipal Direta, Autárquica ou Fundacional Pública de Porto Alegre, terá acréscimos de 3% (três por cento) sobre o vencimento básico, denominados avanços, cuja concessão automática se processará por quinquênio de serviço público, prestado exclusivamente no Município de Porto Alegre, considerado o tempo com efetiva contribuição para fins de benefícios previdenciários."

Art. 4º: Ficam extintas, na data de publicação da presente Lei Complementar, as chamadas gratificações adicionais por tempo de serviço de 15% (quinze por cento) e de 25% (vinte e cinco por cento) sobre o vencimento.

§ 1º Ficam assegurados os adicionais por tempo de serviço concedidos de acordo com o art. 125 da Lei Complementar nº 133, de 1985, até a data de publicação da presente Lei.

§ 2º As vantagens extintas pelo caput do presente artigo serão concedidas, à razão de 1% (um por cento) ao ano e limitadas ao máximo de 14% (quatorze por cento), computando-se o percentual de 1% ao ano o período compreendido entre 1 (um) ano e 14 (quatorze) anos ou entre 16 (dezesesseis) anos e 24 (vinte e quatro) anos.

§ 3º As vantagens somente serão devidas quando o servidor completar 15 (quinze) ou 25 (vinte e cinco) anos de serviço.

Como parte da justificativa oficial, presente no PLCE 02/2019, estão alegações de que os planos de carreira atual já não cabem na realidade orçamentária municipal, derivadas de

crise na relação entre arrecadação e despesas. O PLCE 02/2019 foi à votação no dia 26 de abril de 2019, em meio à um cenário de muitos protestos por parte dos servidores municipais, acarretando em cenas de repressão policial contra os servidores. Apesar de toda a agitação em torno da casa legislativa, o projeto de lei foi aprovado com 24 votos favoráveis e 12 contrários, fruto de uma articulação política bem-sucedida entre partidos da base de apoio do governo e partidos que negociavam condições para votar favoráveis à aprovação.

Após a aprovação do PLCE 02/2019, em maio de 2019 o em assembleia do Simpa (sindicato dos municipais de Porto Alegre) no dia 16 de maio de 2019, os servidores aprovaram a pauta de reivindicações que inclui a luta por reposições salariais, já que nenhuma reposição foi concedida desde 2016, ou seja, no período da gestão 2017-2020. As demandas por reajustes são de 12,61%, referente à inflação do período entre maio de 2016 e abril de 2019, e de 8,85% de aumento real no poder de compra do salário (SIMPA, 2019).

Em paralelo a este processo de reformulação do plano de carreira dos servidores municipais, um outro projeto de lei era enviado à CMPA, prevendo uma prática até então inédita no município de Porto Alegre: a contratação temporária de professores e professoras. Artifício conhecido de outras redes públicas de ensino, a contratação temporária visa a solução para uma falta específica de trabalhador, decorrente de diversos motivos, como licenças para tratamentos de saúde, licenças gestantes, e tradicionalmente para a não realização de concurso. Dentro do regime jurídico da contratação temporária, o trabalhador contratado possui o vínculo empregatício de um ano, renovável por mais um ano, sob interesse da administração. Desta forma, repercute menos que um trabalhador concursado, que ocuparia uma vaga estável e teria direito à progressão de carreira, com acréscimos de direitos sobre sua remuneração. Conforme o secretário da educação, Adriano Naves de Brito,

a autorização legislativa para contratação emergencial é um instrumento de gestão necessário para o funcionamento da rede pública municipal de ensino, uma vez que a nomeação por concurso público é mais lenta e incerta diante da necessidade imediata. Todo gestor precisa ter um instrumento para as suprir eventual falta de cadastro reserva. Não havia um instrumento legal na prefeitura para fazer esse tipo de contratação. (LINDEBAUM, 2019).

O Projeto de Lei do Executivo (PLE), 12/2018 foi enviado em 12 de novembro de 2018, sendo aprovado com 23 votos favoráveis e 7 contrários, sendo sancionada como Lei Municipal nº 12.500, de 24 de janeiro de 2019. Como principais trechos do texto estão:

§ 1º O caráter temporário e de excepcional interesse público, para efeitos desta Lei, está atrelado à necessidade imediata de professores para dar continuidade à prestação dos serviços de Educação Infantil, Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

§ 2º As contratações previstas neste artigo vigorarão pelo prazo de até 365 (trezentos e sessenta e cinco) dias, a partir da assinatura do contrato, podendo ser prorrogadas

uma vez, por mais 365 (trezentos e sessenta e cinco) dias, desde que comprovada necessidade, nos termos do disposto no § 1º deste artigo.

§ 3º Os professores contratados atuarão em regência de classe na Educação Básica, no regime de trabalho do magistério, em regime básico de 20h (vinte horas) semanais, podendo ser convocado para cumprir regime suplementar de trabalho ou complementar de trabalho de acordo com os arts. 29 e 30 da Lei nº 6.151, de 1988, ficando condicionado aos limites constitucionais previstos de compatibilidade de cargo e horário.

As vagas previstas na nova lei serão preenchidas por processo seletivo desenvolvido pela PMPA e não mais por concurso público. Essa foi a primeira vez que a PMPA adotou a contratação temporária de professores e professoras não concursados, prática essa que incita muitos questionamentos sobre como será a incorporação destes trabalhadores e trabalhadores à RMEPOA.

Segundo Penna (2017), os discursos neoconservadores e neoliberais responsabilizadores se articulam, e aproveitam o contexto de polarização política que vem se aprofundando no Brasil nos últimos anos para demonizar professores e professoras como parte de uma conspiração para implantar doutrinas de esquerda nas escolas. Conforme o autor, nesta disputa ideológica em que se busca responsabilizar os professores e professoras pelos insucessos nas avaliações em larga escala, está imbricada a narrativa de grupos de direita de relacionar a intenção dos docentes serem “doutrinadores” de esquerda, que abusam de seu poder de cátedra sobre os alunos, com os resultados ruins nas aprendizagens “que realmente importam”, ou seja português e matemática nos testes padronizados.

Os professores tornam-se um inimigo palpável e facilmente localizável frente ao medo difuso de uma conspiração de esquerda. [...] Para demonizá-los ainda mais, os professores são responsabilizados por todos os fracassos educacionais, especialmente os resultados ruins em avaliações. Nenhum outro fator é considerado, por exemplo, falta de estrutura, baixos salários, violência escolar, etc. O único problema, segundo eles, são os professores e a ideologia que domina a toda esta categoria profissional. (PENNA, 2017, p. 258)

Neste trabalho, acompanharemos a repercussão das recentes mudanças do plano de carreira dos servidores municipais de Porto Alegre e da narrativa responsabilizadora desenvolvida pela gestão 2017-2020 sobre o trabalho docente na RMEPOA.

4.1.4. Obrigatoriedade de planejamento dentro da escola

Outra medida que reorientou fortemente o trabalho docente a partir da gestão 2017-2020, e que foi anunciada do dia para a noite (FRAGA, 2018), foi que o terço da carga horária de trabalho destinado ao planejamento fosse realizado integralmente dentro da escola. Este tempo na RMEPOA corresponde a um terço da carga horária, conforme a lei federal nº 11.738

de 2008, conhecida como Lei do Piso do Magistério, determina. Conforme a lei do piso, no parágrafo 4º do artigo 2º, diz que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. A Lei do Piso, definiu também, que o período para atividade extraclasse deve corresponder a 1/3 da jornada, determinação essa que foi mantida pelo Supremo Tribunal Federal, no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade 4167 em 27 de abril de 2011. Em relação à constitucionalidade do § 4º do artigo 2º da referida lei, transcrevemos parte do voto do Ministro Ricardo Lewandowski, quando fala da importância de um terço da jornada ser destinado para atividades extra aula:

Eu ousaria, acompanhando agora a divergência iniciada pelo Ministro Luiz Fux, entender que o § 4º também não fere a Constituição pelos motivos que acabei de enunciar, pois a União tem uma competência bastante abrangente no que diz respeito à educação. Eu entendo que a fixação de um limite máximo de 2/3 (dois terços) para as atividades de interação com os alunos, ou, na verdade, para a atividade didática, direta, em sala de aula, mostra-se perfeitamente razoável, porque sobrarão apenas 1/3 (um terço) para as atividades extra-aula. Quem é professor sabe muito bem que essas atividades extra-aula são muito importantes. No que consistem elas? Consistem naqueles horários dedicados à preparação de aulas, encontros com pais, com colegas, com alunos, reuniões pedagógicas, didáticas; portanto, a meu ver, esse mínimo faz-se necessário para a melhoria da qualidade do ensino e também para a redução das desigualdades regionais. (CNE, 2019)

Na RMEPOA, desde a implementação da lei do piso, em 2009, permitia-se que o professor pudesse fazer parte da sua carga horária de planejamento fora da escola, período da semana que era conhecido como HAFE (hora atividade fora da escola). Em geral, esse período compreendia um turno a cada cinco de trabalho, já que a maioria das escolas conseguia organizar seus horários para permitir esse manejo da carga horária dos professores e professoras. É sabido que uma das características do trabalho docente é que professores e professoras trabalham frequentemente para além de sua carga horária, e tradicionalmente grande parte leva trabalho extra para casa (HYPOLITO, 2011). Sendo assim, este sistema de planejamento fora da escola visava reparar esta falha, além de possibilitar aos docentes utilizarem mecanismos de planejamento que estivessem ao seu alcance para além das estruturas muitas vezes precárias nas escolas públicas.

Entretanto, no início de 2018, a Smed determinou que professores e professoras fizessem toda sua carga horária na escola (CHAGAS, 2018). A determinação enviada por e-mail às direções das escolas criava uma divisão entre os docentes, sendo alguns afetados por essa medida e outros não. A nova regra permitia que apenas professores e professoras que lecionassem 40 horas, em sala de aula, na mesma escola – não permitido àqueles professores e professoras em funções de equipe diretiva, como supervisão, coordenação de turno, orientação

e direção – pudessem fazer apenas um turno de planejamento fora da escola. Os demais professores e professoras que lecionassem menos de 40 horas na mesma escola, estivessem em função de direção, coordenação, supervisão ou direção, ou até mesmo trabalhassem 40 horas, mas em escolas diferentes, não teriam direito à poder organizar sua carga horária para trabalhar fora da escola.

A previsão do cumprimento de uma jornada de cinco dias dentro da escola estava prevista na reorganização da rotina escolar anunciada pela secretaria de educação em fevereiro de 2017. Porém, segundo Adriano Naves de Brito, secretário de educação, não havia a possibilidade de implantar esta mudança em 2017, pois a instalação do ponto eletrônico que a gestão 2017-2020 colocou em todas as escolas ainda não havia sido finalizada. Segundo Brito, em declaração à jornalista Ângela Chagas (2017, *documento online*), não haveria mais “a possibilidade de abonar o ponto de quem não cumpriu a jornada dentro da escola como era feito até o ano passado. O ponto eletrônico permite esse controle”.

Segundo Fraga (2018), a mudança na organização da carga horária de planejamento na RMEPOA fez com que 75% dos docentes perdessem totalmente seu direito à HAFE, e os 25% restante (apenas 800 dos 3,3 mil docentes da RMEPOA trabalham 40 horas na mesma escola em sala de aula), perdessem metade do direito que continham anteriormente, podendo fazer apenas um turno fora da escola. Esta característica da normativa da Smed colocou em dúvida a isonomia com que deveriam ser tratados os direitos do magistério municipal no que se refere à lei do piso.

Conforme o secretário de educação, Adriano Naves de Brito, a lei do piso será respeitada, porém o professor terá de fazer as atividades de planejamento e avaliação na escola, já que segundo ele, “educação de qualidade se faz com professor dentro da escola. Estamos desde o ano passado trabalhando nisso e vamos intensificar essas mudanças em 2018” (CHAGAS, 2017, *online*). Ainda, para a reportagem de Ângela Chagas, Brito justificou que a diferenciação da incidência da medida sobre os professores e professoras se dava por querer “incentivar que os docentes tenham essa jornada de 40 horas em uma mesma escola. Isso é importante para reforçar o vínculo com a instituição e também colabora com a qualidade de ensino” (CHAGAS, 2017, *online*).

Em relatório produzido pelo mandato do vereador Alex Fraga (2018) para a Câmara Municipal de Porto Alegre, na qual o mesmo visitou todas as 56 escolas da RMEPOA, ele aponta que as possibilidades para a realização de planejamento na rede estão longe das demandadas pelos professores. Em Chagas (2018), o secretário Adriano Naves de Brito

reconhece que as condições das escolas para oferecerem espaços adequados, como salas de estudos e computadores não são as ideais, mas diz que vai trabalhar em melhorias.

No recente levantamento feito por Fraga (2018), o autor fez um minucioso apontamento de como são as reais condições para a realização do planejamento nas escolas de ensino fundamental da RMEPOA, constatando que não se percebem estruturas de mesas e cadeiras confortáveis, isolamento acústico ou materiais pedagógicos à disposição, nem computadores com processador adequado e programas atualizados para as demandas de hoje. O estudo vai além e aponta que:

a) Apenas 8 das 56 escolas possuem sinal de wi-fi, ou seja, mesmo que o professor utilize notebook pessoal para compensar a falta de computadores da escola, na grande maioria dos casos não poderá utilizar a internet como ferramenta de pesquisa. Outro problema para quem adotar essa alternativa é a falta de tomadas suficientes para todos carregarem notebook ou até mesmo telefones celulares.

b) Em nenhuma das escola existe uma biblioteca específica e disponibilidade de materiais para uso em aula para o planejamento docente. O que vimos ao visitar as escolas foram professores carregando peso extra de livros necessários ao planejamento e grande quantidade de materiais pedagógicos para anos iniciais.

c) Em todas as escolas que possuem Sala dos Professores, esta é um espaço de convivência e não de planejamento. Todas possuem cozinha com cafeteira e micro-ondas, considerando que: - a maioria das escolas está localizada nas periferias e os professores levam seu almoço para aquecer no local de trabalho (ao obrigar os docentes a cumprir a hora-atividade na escola, a SMED os obriga também a fazer as refeições nestes exíguos espaços, que estão longe de serem suficientes para atender às necessidades de dezenas de trabalhadores simultaneamente); - a sala dos professores é um espaço de descanso e intervalo dos educadores; - pelo fato de a equipe docente estar em seu espaço de convivência, há fluxo de alunos, pais e funcionários, impossibilitando que o professor na hora-atividade mantenha a concentração.

d) O levantamento buscou fazer uma radiografia das condições de trabalho dos profissionais da educação. Sobre a disposição de computadores e considerando como um critério de análise o computador funcionar minimamente, chegamos aos seguintes números nas 56 escolas da rede: 18 escolas não possuem computador funcionando na Sala dos Professores com acesso à internet; 25 escolas possuem 1 computador com acesso à internet; 13 escolas têm 2 ou mais computadores com acesso à internet; apenas 4 escolas possuem impressora no local.

e) Sobre o acesso à internet, é importante destacar a qualidade de sinal oferecida. No município são pelo menos 10 EMEFs com acesso a internet via rádio, e nessas escolas é comum um sinal muito instável que prejudica o trabalho dos setores, os laboratórios para os estudantes e os planejamentos. Cabe ressaltar que a internet é tão precária que as direções frequentemente têm que se deslocar para EMEFs, postos de saúde vizinhos, ou até mesmo à SMED para conseguir registrar os ajustes do ponto dos professores porque é inviável o trabalho com o acesso precário. Como, nesses espaços, o professor pode planejar? No século 21, é inconcebível que atividades de planejamento de atividades de ensino sejam realizadas sem pesquisa na internet.

f) Uma queixa unânime nas escolas foi em relação ao veto da SMED à instalação de novos pontos de internet nas escolas, com a justificativa da secretaria, segundo nos relataram as direções, de que seria “oneroso”. Ora, como foi justamente a secretaria que determinou que os professores façam seus planejamentos única e exclusivamente no ambiente escolar, negar-lhes as condições mínimas para executar essa tarefa é uma grande incoerência e indica descaso da mantenedora para com a qualidade do ensino. (FRAGA, 2018, p. 10)

No mesmo relatório, Fraga (2018) chama atenção para a sobrecarga de trabalho que pode estar se intensificando nessa gestão a partir dessa reorganização da carga horária de planejamento. Segundo trecho de seu relatório:

Sem a estrutura disponível na escola, há professores que optam por ainda fazer seus planejamentos em casa, ou seja, ficam um turno inteiro na sala dos professores para cumprir horário determinado e após realizam seu planejamento na estrutura de sua residência. É um sistema “burro”, em que o profissional é pago para planejar na escola mas não consegue, o que equivale a ser pago para ficar parado na escola quando poderia estar planejando em um lugar com condições adequadas para isso. Ao obrigá-lo a fazer o retrabalho em casa, a SMED piora sua qualidade de vida e agrava a sobrecarga mental e física dos trabalhadores. (FRAGA, 2018, p. 11)

Segundo Fraga (2018), em entrevistas realizadas com as direções das escolas visitadas, reportou-se o aumento de despesas das escolas e da PMPA, como passagem para deslocamento à escola, material de limpeza, água, luz, impressões dentro da escola e manutenção de computadores, o que contraria um pretensão viés de redução de despesas com recursos humanos, que vem sendo sustentado na narrativa reformista da gestão 2017-2020.

Figura 1: Foto da sala usada para planejamento em uma grande escola da RMEPOA. (FRAGA, 2018)



À reportagem de Chagas (2017, *online*), Cíndi Sandri, diretora de assuntos educacionais da Atempa (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre), declarou que “os professores terão grande dificuldade para dar conta de buscar outros

elementos que não estejam no ambiente escolar para fazer sua formação, o seu planejamento. Ficam desautorizados a se aperfeiçoar fora da escola”.

Durante a greve dos municipais de 2018, entre setembro e outubro, estavam entre as pautas reivindicadas pelo Simpa (Sindicato dos Municipais de Porto Alegre), as seguintes demandas por parte do magistério municipal referentes à carga horária de planejamento:

c) Retomar as condições da hora atividade, prevista na Lei do piso, incluindo a Educação Infantil e tratando de forma isonômica todos os profissionais da escola, independente da distribuição de sua jornada em uma ou mais escolas.

[...]

e) Revogação dos critérios para a concessão da HAFE, contemplando todas as atividades docentes.

f) Garantia da hora atividade, atendendo a legislação (Lei do Piso), em todas as etapas e modalidades.

g) Retorno imediato da reunião pedagógica, prevista semanalmente com 2h/semana considerada como dia letivo. (SIMPA, 2018).

A reforma sobre a organização da carga horária de planejamento na rede municipal de ensino parece impor um grande impacto sobre o trabalho dos professores e professoras da RMEPOA, já que induz à uma adaptação na maneira de arranjar seu tempo de trabalho dentro e fora da escola.

4.1.5. Parcerias público-privadas no ensino fundamental

No campo das parcerias público-privadas (PPP), a gestão 2017-2020 implementou em fevereiro de 2018 sua primeira PPP, a primeira no país a atribuir a administração de uma escola de ensino fundamental com vagas públicas à iniciativa privada (PRADO, 2019).. A iniciativa coloca uma nova nomenclatura de escola a circular na RMEPOA: as Escolas Comunitárias de Educação Básica (Eceb). Trata-se de vínculo à instituição sem fins lucrativos ligada à congregação católica Missionárias de Jesus Crucificado que ofertará vagas em uma região que não possuía escola da RMEPOA. Segundo Chagas (2018a), o termo de compromisso foi assinado sem consulta ao Conselho Municipal de Educação, tem validade de cinco anos e a prefeitura pagará R\$ 452,00 por mês por aluno. A justificativa é que não há escolas públicas para oferecer vagas a população da região. Segundo o secretário de educação Adriano Naves de Brito, as vagas privadas podem ser oferecidas de forma mais rápida, já que não dependem da realização de concursos públicos para o magistério e da construção de novos prédios. Em entrevista ele sustenta:

É um modelo que vale a pena ampliar. No ensino fundamental, precisamos de mais uma ou duas escolas para atender necessidades pontuais. [...] Tem uma questão financeira, de economizar recursos, mas não é só isso. O principal é que é um novo modelo de ensino, aumentando a pluralidade do ecossistema educacional do município. Teremos a possibilidade de comparar e saber qual funciona melhor (*se é a escola pública ou a parceira*). Nesse novo modelo, a gestão das finanças, a contratação de professores e as questões pedagógicas são de responsabilidade do parceiro privado. (CHAGAS, 2018)

Na época do lançamento da parceria, alguns problemas com repasse de verbas foram percebidos logo nos primeiros meses, como destaca Chagas (2018a):

A diretora-presidente da instituição, irmã Pierina Lorenzoni, comemora a parceria com a prefeitura, mas teme que o atraso no pagamento se prolongue e vire rotina, prejudicando o desenvolvimento das atividades.

— Estamos contentes com o convênio, mas infelizmente a verba prometida para o dia 31 não chegou. Temos dificuldade financeira para pagar os professores, tivemos de correr para arrumar dinheiro emprestado.

À época, a Smed apontava para a ampliação do sistema que chamou de educação pública não-estatal, baseada na consagração do novo Marco Regulatório da Sociedade Civil, lei federal nº 13.204 de 2015, que normatizou a relação entre setor público e organizações sem fins lucrativos. Ângela Chagas (2018a) descreve o serviço prestado pela escola parceira:

Apesar do espaço apertado, o prédio conta com laboratório de informática, refeitório e um ginásio na ruela em frente. Por ser uma instituição católica, imagens de santos e do Papa Francisco decoram os corredores e a sala da diretora-presidente. A partir do termo de colaboração com a prefeitura, a instituição tem como responsabilidade garantir a contratação de professores com formação adequada, dar alimentação aos alunos e manter a estrutura. A irmã Pierina reconhece que é preciso ampliar a estrutura e fala de um sonho, construir um prédio novo em um terreno ao lado:

— O projeto já está praticamente pronto. Mas vamos precisar de doações.

Em março de 2019, durante encontro com políticos e empresários, promovido pela Federasul (Federação das Entidades Empresariais do Rio Grande do Sul), o prefeito de Porto Alegre, Nelson Marchezan Júnior, enalteceu a ampliação das PPPs em seu governo. Destacou o vanguardismo na ampliação das parcerias para oferta de ensino público não-estatal e colocou:

Uma parte dos órgãos de fiscalização entende que somos obrigados a ter servidores públicos em algumas dessas áreas. Não entendemos dessa forma. Achamos que o serviço tem que ser público, pago com dinheiro público. Mas não precisa ser feito pelos servidores, mas sim fiscalizados por eles. [...] queremos que as escolas privadas tenham a coragem de aceitar o desafio de administrar uma escola municipal estatal. Precisamos que as escolas privadas aceitem a remuneração para irem às vilas, às zonas afastadas e assumam 400 alunos da periferia de uma escola estatal. (PRADO, 2019)

Nesta colocação de Marchezan podemos perceber que o interesse da gestão 2017-2020 não se restringe à ampliação de vagas em PPPs e sim em colocar instituições privadas na gestão de escolas públicas estatais da RMEPOA. No mesmo encontro, Luiza Prado (2019) noticiou que o presidente do Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (Sinepe), Bruno Eizerik, declarou publicamente que as escolas privadas aceitam o desafio colocado pelo

prefeito, mas não detalhou de que maneira vem se desenhando este modelo de parcerias para gestão das escolas. Ainda na mesma ocasião, Marchezan reclamou da limitação que acredita haver na legislação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação) para a terceirização de escolas e utilizou o termo “libertar os alunos” para defender a dispersão da oferta de vagas rede pública de ensino para entidades privadas:

No ensino infantil, posso contratualizar com recursos do Fundeb. No ensino fundamental, tem que ser com recursos do Tesouro Municipal, porque, pela lei federal, não podemos libertar os alunos mais pobres de uma escola estatal (de ensino fundamental). Então, estamos contratualizando com recursos do Tesouro. Mas a lei federal do Fundeb precisa ser alterada. (PRADO, 2019)

Na esteira do *case* do ensino fundamental regular, em março de 2019 foi anunciada também a expansão das parcerias público-privadas para a oferta de vagas na EJA (GAUCHAZH, 2019). Este foi mais um passo da gestão 2017-2020 na direção de consolidar um ensino público fora da estrutura estatal. O acordo fora firmado com a Rede de Faculdades Monteiro Lobato, na região central de Porto Alegre, para oferta de 320 novas matrículas a um custo mensal de R\$ 462,92 por aluno. De acordo com cálculo apresentado na reportagem de GaúchaZH de 29 de março, o custo de cada aluno na Centro Municipal de Educação do Trabalhadores Paulo Freire, escola da RMEPOA, é de R\$ 802,27 por mês. Segundo o secretário de educação, Adriano Naves de Brito, as vantagens de uma parceria público privada na EJA são a abreviação do tempo de estudo para o aluno e a diminuição do abandono escolar, gerado por não haver uma escola próximo ao trabalho dos estudantes.

— Respeitadas diretrizes mínimas, podemos abrir outras modalidades (*com as parcerias*). A Monteiro Lobato permite conclusão mais rápida — acrescenta Naves de Brito.

Um ponto a favor de abreviar o tempo de estudo na EJA, diz Naves de Brito, é evitar que o aluno abandone a escola. No ano passado, 7 mil pessoas se inscreveram na EJA, mas 3,5 mil frequentaram de fato o curso. (GAUCHAZH, 2019)

O processo de dispersão da oferta de ensino fundamental pela PMPA consolidou-se abrir em abril de 2019, uma segunda parceria com instituição privada. Trata-se da Escola Aldeia Lumiar, uma PPP com a ONG Aldeia Fraternidade no bairro Tristeza em Porto Alegre. O vínculo, assinado por um período de cinco anos, define que, mensalmente, a prefeitura de Porto Alegre fará o pagamento de R\$ 970,00 por aluno atendido, partindo de 73 alunos atualmente, para 220 no curto prazo. Para Adriano Naves de Brito, este modelo de educação pública não estatal significava uma entrada da sociedade civil na prestação de serviços a ela mesma, através da recepção de recursos públicos, para que exerçam propostas de educação que quiserem.

Em matéria jornalista, de Guilherme Justino (2019), percebemos a descrição do modelo de trabalho da escola, que tem em tese, um modelo pedagógico moderno e diferente do currículo convencional, segundo a reportagem:

Os primeiros 73 estudantes do Ensino Fundamental na escola terão acesso, com ensino em tempo integral, a uma metodologia organizada de maneira diferente do currículo pedagógico convencional. O aprendizado é baseado em projetos e muito pautado pelo interesse dos próprios alunos, o que, para os responsáveis pela iniciativa, constitui uma transformação total na forma de entender e de estar no mundo. A inauguração foi nesta terça-feira (30), mas as aulas começaram há um mês. [...] A Aldeia promove oficinas e aulas de música, jiu-jítsu, gastronomia, plantio e aproveitamento de alimentos, entre outros. (JUSTINO, 2019)

A descrição, porém, demonstra que a narrativa construída para justificar a qualidade atribuída as escolas parceiras nas PPPs, poderia ser utilizada para descrição de qualquer escola municipal da Escola Cidadã. Este fato pode demonstrar que o discurso utilizado para contrapor a qualidade do ensino privado e público está em realçar as qualidades do primeiro e invisibilizar as qualidades do segundo. Aliás, nas recentes reformas aplicadas à RMEPOA, poucos são os episódios em que se salientam nos discursos oficiais, as qualidades ou virtudes das escolas da rede.

A desqualificação dos serviços públicos de educação é presente nos discursos dos entes parceiros, e não só nas falas oficiais, como percebe-se na declaração de Ricardo Semler, fundador da Escola Lumiar, escola privada que “abraçou” a causa da educação pública:

Ouvimos sempre que as crianças são o futuro, que é preciso investir em educação. Sempre o mesmo clichê. Mas, na prática, muito pouco é feito. E vemos, como no caso de Porto Alegre, que não basta garantir melhores salários e condições para os professores, porque aqui as notas estão caindo. Isso porque a escola tradicional está obsoleta. O mundo novo precisa de uma nova escola, e não de um modelo renovado do que já existe. (JUSTINO, 2019)

Jayme Sirotsky, presidente do Instituto Jama, parceiro da prefeitura na interlocução e construção das PPPs na área da educação, declarou ao jornalista Justino:

Iniciativas como essa, que unem sociedade, prefeitura, escolas e comunidade, precisam sempre ser saudadas. Propostas novas vão fazer com que a gente evolua, e por isso queremos estar junto desse e de outros projetos — garantiu Sirotsky. (JUSTINO, 2019)

Verifica-se nos discursos de secretário, prefeito e empresários, a atribuição de um caráter inovador e moderno às parcerias público privadas. Constata-se também as alusões à comparação entre o serviço público e privado, através de notas em testes padronizados, do melhor custo benefício financeiro e das práticas pedagógicas “inovadoras”. O prefeito Nelson Marchezan Júnior, em declaração à Justino, resumiu sua perspectiva deste período de mudança e avanço das PPPs na RMEPOA:

Há uma simbologia gigantesca aqui. O que está sendo oferecido é um serviço público, mas não estatal, e quem quer se servir da máquina pública não gosta de ver isso acontecendo. Mas queremos ensino com a mesma qualidade de escolas privadas nas nossas periferias (JUSTINO, 2019).

De acordo com Adriano Naves de Brito, secretário de educação, o interesse da Smed também é expandir as parcerias público privadas para a implantação de metodologias de ensino na RMEPOA. Ele declarou, em entrevista no dia 09 de maio de 2019 (GAÚCHAZH, 2019), que vem havendo tratativas da secretaria para implantar tanto em escolas estatais, como ele chama as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef), como em Escolas Comunitárias de Educação Básica (Eceb), novas metodologias de instituições privadas parceiras. A maneira como seria feita, seria dar autonomia às escolas, para que estas escolhessem se querem ou não adotar as novas metodologias dos parceiros, ou se querem construir as suas próprias. Ele alega a seguir, que a prefeitura fará o acompanhamento da evolução das escolas, tanto as públicas estatais, como as não estatais, através de testes padronizados aplicados por instituições contratadas para este fim na RMEPOA. Em uma coluna que escreveu recentemente, intitulada “O presente e o futuro da educação em Porto Alegre”, Brito considera:

Dois grandes movimentos dominaram a Secretaria Municipal de Educação nos últimos dois anos: a mudança da rotina nas escolas municipais e o enquadramento da rede comunitária ao marco legal das organizações da sociedade civil. [...] O sistema de educação básica de Porto Alegre (da pré-escola ao nono ano) é bastante plural e isso é uma virtude. Quase metade das vagas de ensino fundamental é fornecida pelo Estado, 25% por escolas privadas (com fins lucrativos ou não) e 25% pelas 56 municipais. Incluímos em 2017 a esse ecossistema a primeira escola comunitária de educação básica do município, e provavelmente do país, da pré-escola ao fundamental. Em 2019, poderão ser quatro. Na educação infantil, as privadas são maioria, com mais de 500 unidades, seguidas pelas 218 da rede comunitária e as 43 escolas da rede municipal. Nesse contexto de pluralidade virtuosa, a Smed não pode se restringir à rede municipal, mas tem de coordenar o ecossistema, o que enseja mudanças na própria secretaria. Esse é o terceiro grande movimento. O resultado será uma pasta que organiza esses atores, com planejamento de vagas, facilitação da troca de experiências, levantamento de dados, avaliação de resultados e financiamento de iniciativas públicas e da sociedade. Educação é tarefa de muitos e o papel da secretaria é ajudá-los a mudar nosso futuro. (BRITO, 2019)

Nas matérias jornalísticas que cobriram a abertura das novas escolas frutos de PPP em Porto Alegre, e que reúnem declarações de empresários, secretário de educação e prefeito percebe-se uma certa exaltação na oportunidade de levar os serviços de escola privada, tão bem considerados no senso comum, a estudantes de menor poder aquisitivo. Em nenhuma das matérias, porém se colocam os valores que as entidades parceiras destinarão aos salários de professores, professoras e trabalhadores de serviços gerais e à manutenção das escolas. Trata-se de um discurso que promete a implantação de escolas de alto gabarito, como as mais tradicionais instituições privadas, por um valor menor do que o gasto com escolas públicas.

Porém, se buscarmos aprofundar os dados veremos que o cálculo provavelmente não fecha. Dada a recente implantação desse sistema de PPPs no ensino fundamental, sendo Porto Alegre pioneira no Brasil, não se tem estudos sobre os impactos destas políticas no trabalho docente dos professores e professoras, na sua remuneração ou nas condições pedagógicas e estruturais de trabalho. Sendo assim, neste trabalho poderemos examinar nos capítulos que tratarão das entrevistas dos professores e professoras, como está sendo o impacto sobre os docentes já atuantes na RMEPOA, ou nas escolas estaduais, como chamam prefeito e secretário de educação.

4.1.6. Reforma da relação entre Smed e escolas

O relatório de Fraga (2018) aponta para o que o autor chama de “pior uso da burocracia: desumanização e perda de eficiência e transparência”. Neste ponto, o autor salienta que a partir de suas entrevistas com diretores e diretoras de escolas percebeu um aumento significativo na burocratização dos processos de comunicação entre escola e Smed, e o entolecimento da resolução de problemas. Para Fraga, um exemplo muito relevante dessa burocratização é o que acontece na formação dos quadros de professores e professoras nas escolas:

Um dos pontos mais sensíveis é o de RH. Antes de 2017, informam as direções, o quadro de professores de cada escola era definido em reunião presencial da direção com a SMED. Quaisquer que fossem os atritos e percalços do processo de fechamento do quadro, o diretor ou diretora de escola saía da reunião com uma resposta. A partir do início da gestão Marchezan Júnior, todas as demandas das escolas passaram a ser encaminhadas por meio do Sistema SEI, ferramenta online da Procempa, ou por e-mail. Com esse sistema, houve redução do feedback às escolas: abre-se um chamado e tanto a solução do problema quanto o retorno sobre o andamento da solicitação são incertos. E, no caso do uso de e-mail para fazer solicitações, é comum a queixa de que as mensagens enviadas à SMED não costumam ser sequer respondidas. (FRAGA, 2018, p. 3)

Com este processo virtual, segundo o autor, os diretores alegam que se aumenta o tempo gasto para resolver problemas que antes eram resolvidos presencialmente, sobrecarregando as escolas e aumentando o volume de trabalho acumulado, devido à demora em resolver as demandas que precisam de aval da Smed.

Este entolecimento também deriva de uma diminuição do poder decisório das direções das escolas. Fraga (2018), apresenta que desde o início da gestão 2017-2020, houve o aumento da concentração do poder decisório sobre a diretoria de assuntos pedagógico, acerca de praticamente todas as questões de gestão na secretaria de educação. Isso ocorreu sem que houvesse aumento de pessoal na pasta, ocorrendo o contrário, redução, segundo Fraga (2018). Para o autor, problemas que antes eram resolvidos diretamente pelos setores administrativo ou

setor de RH, agora precisavam passar necessariamente pelo crivo do setor pedagógico, segundo as direções ouvidas em seu relatório. Conforme o texto, essa concentração de poder em um único gerente, acaba criando um gargalo e travancando o fluxo de soluções em toda a rede.

Um ponto particular dessa característica centralizadora da gestão 2017-2020 é a centralização das matrículas da educação de jovens e adultos (EJA). Em julho de 2017, durante a última semana de aulas antes do recesso de inverno, servidores das secretarias das escolas da RMEPOA perceberam que não conseguiam mais realizar matrículas da modalidade de educação de jovens e adultos. O motivo segundo a Smed, era suspender as matrículas momentaneamente, para avaliar e analisar a demanda de alunos que necessitavam da EJA e então estudar maneiras de centralizar as aulas na região central da cidade.

Com a eminência do fechamento da EJA foram semanas de terror para docentes e alunos. A Smed anunciou via imprensa (COSTA, 2017) que direcionaria todas as novas matrículas da cidade para apenas uma escola que se situava em uma região próxima ao centro. Esta atitude gerou muita resistência das comunidades escolares e articulação intensa dos conselhos escolares, do Simpa e da Atempa. A Smed buscava então modificar o cerne da proposta de educação libertadora que ainda resistia na RMEPOA. A justificativa para esta ação era racionalizar os recursos materiais e humanos e assim fechar os turnos e realocar professores e professoras já que a maioria das 33 escolas que oferecem EJA o fazem à noite. Porém, isto provocaria um esvaziamento da EJA, já que trabalhando durante o dia e vivendo em geral em áreas afastadas do centro, muitas vezes sob situações de risco, provavelmente estudar voltaria a deixar de ser prioridade para muitos cidadãos com defasagem educacional. Após a mobilização das comunidades escolares, a Smed recuou, e deixou a sensação de instabilidade nas ações da gestão.

Além desse fato, as direções ouvidas por Fraga (2018), alegaram uma conduta pouco transparente e autoritária das diretorias e do secretário Adriano Naves de Brito. Segundo o relatório de Fraga, as direções apontam que não há uma percepção de possibilidade de negociações ou construção coletiva de ações na RMEPOA, sendo adotada a prática de imposições por parte da Smed, em “conversas que só a secretaria fala” (FRAGA, 2018, p. 4). Segundo o as direções de escolas ouvidas por Fraga, os processos comunicacionais da secretaria com as escolas costumam seguir o seguinte roteiro:

- 1) A SMED manda à escola um e-mail com uma determinação qualquer.
- 2) A direção da escola, se for o caso, responde o e-mail da SMED pedindo esclarecimentos ou tentando negociar termos da determinação que não possam ser cumpridos imediatamente. Esse e-mail é ignorado e não recebe resposta.

3) Se descumprida a determinação do passo a), a SMED manda novo e-mail à escola comunicando que esta será punida por descumprir o que foi determinado. A Secretaria simplesmente ignora a tentativa de negociação descrita no passo b) e adota uma postura de imposição e punição imediata de qualquer descumprimento do que foi imposto. (FRAGA, 2018, p. 5)

O relatório de Fraga (2018) também aponta que a Smed deixou de realizar reuniões periódicas com as direções das escolas, as quais eram realizadas mensalmente ou bimestralmente, num processo de trocar de feedbacks entre direções e secretaria. Segundo o texto, as direções de escola alegam que essas reuniões de rotina só acontecem esporadicamente, quando a secretaria deseja colocar alguma reorientação dos processos nas escolas.

Visitas da equipe da SMED às escolas também não têm sido feitas, relatam as direções. Em quase todas as entrevistas do presente levantamento, os relatos foram de que jamais o secretário ou seus subordinados mais graduados visitaram a escola desde janeiro de 2017. A SMED inclusive impõe determinações que impactam na rotina de trabalho das escolas sem ter conhecimento da realidade dessas comunidades. (FRAGA, 2018, p. 6)

Recentemente, em 24 e 31 de outubro e 7 de novembro de 2018 houve três casos de agressões físicas provocadas por familiares de alunos a professoras da RMEPOA. Segundo reportagem de Caue Fonseca e Francine Silva (2018), baseados em questionário respondido por diretores e diretoras da rede, a impressão coletada das direções das escolas era de que os conflitos e debates cotidianos passaram a resultar em episódios de violência a partir da retirada da Guarda Municipal e da falta de projetos extracurriculares em contra turno. Em entrevista aos jornalistas, o secretário de educação, Adriano Naves de Brito, declarou o seguinte sobre os casos de agressões de professoras nas escolas da rede:

Jornalistas: As escolas reclamam ter pouca interlocução com a secretaria. A quem os professores precisam recorrer na secretaria em casos de violência entre estudantes ou entre pais e estudantes?

Brito: São temas para o nosso setor pedagógico. Mas se é um problema de disciplina na escola, isso é do âmbito da escola, e não da secretaria. O que registramos são problemas quando o professor é de tal modo afetado que ele tem um problema funcional.

Jornalistas: Sem guardas nas escolas, os professores reclamam que atuam como agentes, apartando brigas e se colocando em risco. O que eles devem fazer nessa hora?

Brito: Nunca foi tarefa da Guarda Municipal intervir em briga de aluno. Isso é um desvio da função. A guarda intervém em casos extremos. Quando tem uma agressão com uma faca, por exemplo.

Jornalistas: Mas não seria um desvio de função ainda maior uma professora de Matemática intervir numa briga?

Brito: Não, não me parece. Briga de criança em escolas é tratado por professor e orientação. Mesmo brigas físicas. Você não vê notícias de chamarem a Brigada Militar ou a Guarda Municipal para separar briga entre alunos de 10 anos. Parte da tarefa de educação é justamente lidar com essas emoções desorganizadas. Veja bem, não é briga violenta entre adolescentes de 16 e 17 anos. Estamos falando de escolas fundamentais de alunos que, via de regra, são até 15 anos. Dizer que vamos terceirizar o cuidar da

disciplina da escola para guarda municipal é abrir mão, de novo, da própria possibilidade de fazer educação. São crianças e precisam ser tratadas como crianças.

Jornalistas: Não são só crianças, há pais que entram nas escolas e agredem os professores. O que fazer?

Brito: São situações diferentes. Em briga de crianças, são os professores. Quando é adulto, aí, sim, precisa ser acionada a polícia. Esses meios de acionar estão, em via de regra, disponíveis. No caso dessas agressões, não faria diferença se tivesse um guarda municipal na porta da escola. A escola não pode, a qualquer evento de violência, de indisciplina, terceirizar essa solução do problema. (FONSECA e SILVA, 2019).

Como último exemplo da nova metodologia de gestão da Smed, deve-se destacar a política de racionalização dos recursos humanos desenvolvida desde o início de 2017. Herança dos tempos de Escola Cidadã e da gestão PMDB-PDT, os projetos extracurriculares mostraram-se ótimas ferramentas de trabalho pedagógico, proporcionando aos estudantes da RMEPOA contato com diferentes experiências e conhecimentos. A Coordenação Cultural, o Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano (OSÓRIO, 2013) e o Projeto de Robótica, para ficar em alguns exemplos, eram excelentes maneiras de expandir o conhecimento dos estudantes para outros campos além de proporcionar atividades de contra turno. Todavia, na gestão 2017-2020 houve a alteração na lógica de organização de recursos humanos e os quadros de professores e professoras das escolas que antes contemplavam os projetos extracurriculares foram reelaborados para suprir demandas em outras funções, como coordenação de turno e disciplinas curriculares, evitando assim a nomeação de novos professores e professoras através de concurso. Desse modo, os projetos extracurriculares perderam força na RMEPOA e hoje existem poucas iniciativas transcorrendo nas escolas da rede.

Com base nestes exemplos de ações executadas pela administração 2017-2020, podemos perceber profundas modificações no cenário da RMEPOA que afetam o trabalho docente. Baseadas em metas quantitativas, redução das possibilidades de articulação pedagógicas, intensificação do trabalho docente e esvaziamento dos valores democráticos de gestão escolar, estas reorientações do trabalho docente sinalizam a ruptura com concepções que outrora alçaram a RMEPOA a condição de referência em educação crítica de caráter emancipatório, inclusivo e democrático. Essa pesquisa buscará analisar quais são os impactos sobre o trabalho docente nas escolas e como eles se caracterizam.

A seguir, iremos adentrar na construção teórica que explica a ideologia que baseia as reformas do trabalho docente na RMEPOA.

5. CAPÍTULO TEÓRICO

Neste capítulo, apresentarei o arcabouço teórico desta dissertação, que baseado na tradição do grupo de pesquisa do qual faço parte, orientado pelo prof. Dr. Luís Armando Gandin, realiza pesquisas que buscam desde a perspectiva sociológica compreender fenômenos que ocorrem nos contextos dinâmicos das políticas educacionais, currículo e trabalho docente. O referencial teórico abordado aqui remonta a tradição sociológica crítica, e alicerça as análises educacionais sobre as teorias de Antonio Gramsci, Raymond Williams, Stuart Hall, e destacadamente, Michael Apple.

O trabalho também recrutará teorias de sociólogos e pesquisadores ligados a outras tradições teóricas, buscando dar suporte à análise que pretendo elaborar no texto. É o caso de Stephen Ball, Maurice Tardif e Claude Lessard que adicionam valiosas teorias para compreender o trabalho docente como profissão de interações humanas no caso de Tardif e Lessard, e o trabalho docente afetado por um modelo de gestão das políticas educacionais gerencial, no caso de Ball.

A obra de Michael Apple determina-se como a lente teórica para as análises dos fenômenos sociais que perpassa e amarra o trabalho em todos os momentos. Os conceitos de análise relacional, ideologia e hegemonia que ele desenvolve, fortemente influenciado por Raymond Williams preenche a fundamentação teórica deste projeto de pesquisa.

Para compreender o contexto de influência das formulações das políticas educacionais de Porto Alegre, que deságua no contexto da prática, que pretendo analisar, agregarei as contribuições teóricas de Janet Clarke e John Newman, que conceituam o termo gerencialismo para definir a ideologia que baseia as reformas educacionais da contemporaneidade.

Para compreender a teoria de como as políticas educacionais são produzidas no contexto da prática, me basearei na obra de Stephen Ball, além de suas parcerias com Meg Maguire e Annette Braun, quando os autores apresentam o conceito de atuação para definir a maneira como professores e professoras transferem para seu trabalho docente as normas e políticas que chegam até eles através das reformas como as da gestão 2017-2020.

Iniciarei o capítulo pela apresentação dos conceitos de ideologia e hegemonia, pilares basais que traduzem as disputas que ocorrem no interior da sociedade e das formulações políticas e como eles se ancoram ao senso comum demandando seu direito de propor as políticas públicas. Após, tratarei do conceito de políticas educacionais para então demonstrar quais são

os grupos e mecanismos que agem especificamente na reforma destas políticas no mundo contemporâneo. Por fim, trarei a maneira como compreendo o trabalho docente nesta dissertação.

A seguir, portanto, tratarei de categorizar as teorias que embasam minha compreensão de mundo, e dos fenômenos que ocorrem nas políticas educacionais e no trabalho docente, desde o campo macrossocial ao microsocial.

5.1. Ideologia, Hegemonia e Senso comum

A partir da leitura de Raymond Williams (1979), Apple (1999; 2000) e Gandin e Hypolito (2003) podemos compreender a sociedade contemporânea como resultado de um processo de disputas por hegemonia entre grupos de interesses, identificados com determinadas ideologias. Nesse processo, o bloco dominante (uma articulação entre frações de classes e grupos sociais) busca obter para si a posição de liderança dentro da formação social e no território da vida cultural e política. A hegemonia é produzida por discursos e tem efeitos materiais na sociedade – econômica, política e culturalmente (GANDIN e HYPOLITO, 2003).

É importante trazer neste projeto os conceitos de hegemonia e ideologia, pois são importantes categorias que nos ajudam a explicar as razões e os movimentos de grupos que agem sobre as políticas educacionais e sobre a escola, em especial sobre o trabalho docente.

Em voga nos dias de hoje, associado a discursos que circulam no meio educacional, com a “ideologia de gênero” e “doutrinação ideológica”, o termo ideologia tem origem nos fins do século XVIII, quando o filósofo francês Destutt de Tracy cunhou a ideologia como uma ciência da gênese das ideias (WILLIAMS, 1979) e alçou-a à discussões mais relevantes nas teorias sociológicas da Europa e América do Norte. Assim, Destutt de Tracy “elabora uma teoria sobre as faculdades sensíveis, responsáveis pela formação de todas as nossas ideias: querer (vontade), julgar (razão), sentir (percepção) e recordar (memória).” (CHAUÍ, 1984, p. 22)

O termo ideologia passou por ressignificações e adaptações desde sua emergência no contexto europeu do século XIX, sendo que na obra de Marx e Engels encontrara resistência, já que os autores situavam sua análise e críticas em uma sociedade baseada em classes e hierarquizada a partir da propriedade, e buscavam estabelecer “a verdadeira base de todas as ideias” no materialismo, considerando qualquer teoria abstrata que explicasse os fenômenos sociais como um erro básico (WILLIAMS, 1979). Na clássica obra, *A Ideologia Alemã*, de

1846, Marx e Engels apontam que “as ideias dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes compreendidas como ideias”. A ênfase materialista de Marx e Engels concedeu à ideologia o papel de apelido polêmico para todos os tipos de pensamento que negligenciavam ou ignoravam o processo social material de que a consciência humana era sempre parte.

Passados alguns anos da predominância do conceito marxista de ideologia, alguns autores vêm apontando novas interpretações para o termo. Williams, a partir de uma perspectiva materialista cultural, traz três versões do conceito de ideologia mobilizados em produções marxistas:

- i) um sistema de crenças característico de uma classe ou grupo;
- ii) um sistema de crenças ilusórias – ideias falsas ou consciência falsa – que se pode contrastar com conhecimento verdadeiro ou científico;
- iii) o processo geral da produção de significados e ideias. (WILLIAMS, 1979, p. 60)

Apple (1999) aponta que, apesar das divergências entre as orientações que podem existir na interpretação de ideologia, é perceptível um consenso entre os teóricos que estudam o assunto no que se refere às três características que dão à ideologia um sentido prático e material. Podemos considerar, a partir de McClure e Fischer (1969, p. 7-10, apud APPLE, 1999, p. 49) que a ideologia lida sempre com a legitimação, o conflito de poder e um estilo peculiar de argumentação, como está descrito a seguir:

1. Legitimação está ligada à justificação da ação de um grupo e a sua aceitação social, com o estabelecimento e com a defesa de padrões de opinião. A ideologia, portanto, necessita universalizar seu conjunto de crenças, apresentando-se como a única possibilidade de compreensão do mundo, submetendo seus interesses particulares ao domínio dos princípios fundamentalmente aceitos como corretos. Em adição ao exposto por Apple, Bruna Dalmaso Junqueira (2018), apoiada na obra de Stuart Hall (2003), apresenta a parcialidade da ideologia associada à legitimação, quando ao reconhecer e posicionar-se segundo determinadas categorias de representação, a ideologia necessariamente deixa de reconhecer outras possibilidades de compreensão da sociedade, tornando-se uma visão parcial, insuficiente para explicar o todo social, que é complexo e contraditório.
2. Os conflitos de poder estabelecidos entre procura e a manutenção do poder estão sempre vinculadas à ideologia. No sentido mais restrito de poder, percebemos “a distribuição formal de autoridade e de recursos da sociedade que, de uma forma geral, ocorre no seio de um dado domínio – a área da política” (APPLE, 1999, p. 50). No sentido mais amplo

de poder, “o poder e a política envolvem qualquer área de atividade e todos os seus aspectos que se relacionam com a distribuição de recompensas” (APPLE, 1999, p. 50). As disputas entre ideologias ocorrem em conjunto com os conflitos por poder, quer aqueles que se encontram envolvidos admitam, ou não tal dimensão.

3. O estilo de argumentação está associado ao discurso pronunciado pelos grupos que detêm certa ideologia. Apple (1999) apresenta duas razões para explicar que a retórica usada nas argumentações em defesa de determinadas ideologias é profundamente explícita e sistematizada.

Em primeiro lugar, a importância fundamental dos pressupostos em causa para própria sobrevivência de um grupo provoca uma determinada tensão no sentido de uma explicação mais articulada de pressupostos que distingam o grupo isoladamente, de forma a reforçar a solidariedade e a concordância entre os membros. Inversamente, pareceria existir uma tendência para articular os pressupostos partilhados – ou compartilháveis – com aqueles que se encontram inseridos em sistemas opostos de pensamento. Assim, a clareza é uma tática que procura persuadir, mobilizar apoio ou converter aqueles que se encontram numa posição exterior. [...] Em segundo lugar, qualquer explicação dos pressupostos e das ideias implícitas num modo de organização da atividade provavelmente dissimula a pouca qualidade de tais pressupostos e ideias quando colocados em prática. (APPLE, 1999, p. 50)

Ao expor as variadas compreensões e características da ideologia, podemos perceber importantes implicações desta na análise da educação. Desta forma, necessitamos expandir a compreensão de ideologia para a sua relação em um processo complexo e amplo, que, a partir da obra de Williams (1979), entendo como o conceito de hegemonia.

Utilizado pelo marxismo como uma definição para as relações entre as classes sociais, especialmente nas definições de uma classe dominante, “hegemonia” adquiriu outra significação a partir da obra de Antonio Gramsci, realizada em difíceis condições, numa prisão fascista na Itália, entre 1927 e 1935. Williams (1979) chama atenção para a relevância da obra gramsciana ao considerá-la um dos pontos marcantes da teoria cultural marxista.

Segundo Williams (1979), Gramsci diferenciou os conceitos de domínio e hegemonia. Para ele, a dominação é expressa em formas diretamente políticas e em tempos de crise pela coação direta ou efetiva. Porém, a situação mais comum, é uma “complexa combinação de forças políticas, sociais e culturais, e a ‘hegemonia’, de acordo com diferentes interpretações, é isso, ou as forças sociais e culturais ativas que são seus elementos necessários.” (WILLIAMS, 1979, p. 111)

Para Williams (1979) o conceito de hegemonia supera os conceitos de cultura e ideologia antes considerados totalizantes. A hegemonia categorizada por Gramsci, reconhece a totalidade das relações e organização social, e introduziu “o reconhecimento necessário do

domínio e subordinação naquilo que ainda deve ser reconhecido como todo um processo” (WILLIAMS, 1979, p. 112).

A hegemonia é então, para Williams (1979),

Não apenas o nível articulado superior de “ideologia”, nem são suas formas de controle apenas as vistas habitualmente como “manipulação” ou “doutrinação”. É todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Constitui assim um senso da realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta, porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas de sua vida. Em outras palavras, é o sentido mais forte uma “cultura”, mas uma cultura que tem também de ser considerada como o domínio e subordinação vividos de determinadas classes. (p. 113)

Apple (1999) utiliza o conceito de hegemonia para explicar os processos que influenciam culturalmente, politicamente e economicamente a educação. O autor chama atenção para o fato destas esferas não serem reflexivas umas entre as outras, ou seja, a esfera cultural não é um mero reflexo de práticas econômicas ou políticas, e vice-versa. As influências sobre a educação são mediadas através de ações humanas, por “atividades, contradições e relações específicas entre homens e mulheres concretos” (APPLE, 1999, p. 26). Apple, remete à citação de Williams para demonstrar como a educação é perpassada pela hegemonia:

O processo de educação; os processos de uma formação social muito mais abrangente em instituições como a família; as definições e a organização prática do trabalho; a tradição seletiva a nível intelectual e teórico: todas estas forças se encontram implicadas num processo contínuo de fazer e refazer de uma cultura efectiva dominante e delas, enquanto vividas e enquanto integradas na nossa vida depende a realidade. Se aquilo que aprendemos fosse simplesmente uma mera ideologia imposta, ou se fossem, apenas, significados e práticas impermeáveis da classe dominante, ou de uma determinada franja da classe dominante, que é imposta a outras, ocupando somente o topo da nossa mente, então seria – e perante tal fato ficaríamos muito satisfeitos – algo muito mais fácil de derrubar (WILLIAMS, 1976, p. 205 apud APPLE, 1999, p. 28)

Segundo Apple (1999), as escolas atuam como agentes da hegemonia cultural e ideológica, sendo um dos principais veículos de distribuição de uma cultura efetivamente dominante. Elas também formam pessoas, com e através de valores e significados apropriados, as quais muitas vezes, não veem nenhuma outra possibilidade séria para o conjunto econômico e cultural em que estão inseridas.

Apple (1999) adiciona que a “hegemonia age para ‘saturar’ a nossa própria consciência” (p. 26), de forma que se incorpora ao senso comum que preenche nossa interpretação do mundo educacional, econômico e social em que vivemos, revelando-o como o único mundo possível, ainda que permeado por diversas contradições. Para o autor, vivemos contemporaneamente um processo de reestruturação social que tem na educação uma de suas

esferas de atuação. Esta reestruturação é atravessada por disputas por hegemonia entre discursos de grupos caracterizados por determinadas ideologias. Estas disputas por significado e interpretações da educação, atravessa políticas educacionais que reverberam diretamente nas escolas.

Gandin e Hypolito (2003), ao apresentar as maneiras como os discursos buscam tornar-se hegemônicos, revelam a importante e necessária ligação do discurso ao senso comum. Os autores o caracterizam como uma densa rede de crenças “muitas vezes contraditórias, que fundamentam os processos de decisão cotidiana” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 71). Estas crenças se dispersam pelos grupos da sociedade e estão presentes no dia-a-dia das pessoas ditando os “parâmetros para nossa vida prática, que necessita de respostas e reações ágeis para os vários problemas experimentados no cotidiano” (GANDIN; HYPOLITO, p. 71).

O senso comum é formado por diferentes interpretações ideológicas da realidade, baseadas em relações materiais de classe, gênero e raça. É formado principalmente, mas não exclusivamente, por ideologias hegemônicas, sendo assim, um discurso torna-se hegemônico quando consegue ancorar-se e relacionar-se aos elementos de bom senso presentes no senso comum (GANDIN; HYPOLITO, 2003).

As forças hegemônicas são capazes de colonizar, mesmo que parcialmente, o senso comum (motivo importante para explicar o porquê de sua hegemonia), e convencer as pessoas a pensar usando os conceitos culturais dominantes como se fossem o modo “natural e lógico” de pensar. Uma vez constituído nessa nova base, medidas políticas e institucionais devem ser buscadas para consolidar materialmente o que simbolicamente já está assegurado. Nas escolas, essas reformas institucionais ocorrem principalmente no currículo por ser esta uma esfera privilegiada para a consolidação do senso comum. (GANDIN; HYPOLIYO, 2003, p. 72)

Em adição à compreensão de senso comum, Gandin e Hypolito (2003 trazem a contribuição de Ball (2004), na qual este alerta para a importância ao pensarmos as relações dinâmicas de ideologia e hegemonia para a análise da noção de discurso. Para Ball, os discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem fala, quando, onde e com que autoridade. “Assim, certas possibilidades de pensamento são construídas. Palavras são ordenadas e combinadas de um modo particular e outras combinações são deslocadas ou excluídas” (BALL, 1994, p. 21 apud GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 73). Essa noção se relaciona ao alerta manifestado por Apple (1999), no qual chama atenção para a necessidade de investigar-se as formas de coletividade social, buscando entender por que razão são determinadas como são, como são mantidas e quem delas se beneficia.

Conforme apontado por Apple (1999), a educação consiste em um espaço muito valorizado de disputa, em que diferentes e contraditórios discursos ganham visibilidade e

efetivação. Nesta perspectiva apresentarei a seguir como compreendo as políticas educacionais, seu processo de elaboração e como elas se articulam ao senso comum.

5.2. Políticas Educacionais

Neste capítulo será abordado o conceito de políticas educacionais utilizado nesta dissertação e como é compreendida sua construção. Buscaremos entender a política para além do significado atribuído a ela como apenas uma tentativa de resolver um problema baseado em textos e legislações que surjam do aparato formal do governo como resposta plausível para mudanças sociais e econômicas (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016). Em estudo de Nalú Farenzena (2011) a pesquisadora utiliza-se da seguinte citação para apontar uma compreensão genérica e inicial do termo “política pública”:

O conceito designa as intervenções de uma autoridade investida de poder público e de legitimidade governamental sobre um setor específico da sociedade ou de um território. [...] Essas intervenções podem tomar três formas principais: as políticas públicas veiculam conteúdos, se traduzem por serviços e geram efeitos. Elas mobilizam atividades e processos de trabalho (THOENIG, 2006, p. 328 apud FARENZENA, 2011, p. 97).

Para complementar a compreensão de políticas públicas, temos a partir do trabalho de Iana Lima (2016) que:

[...] a política pode ser caracterizada pelo seu caráter normativo de política pública, isto é, toda política pública tem objetivos a atingir, um “dever ser resultante das decisões/ações que constituem a política” (FARENZENA, 2011, p. 100). Oszlak e O'Donnell (1995) também afirmam, em sua obra, que a política tem uma direcionalidade, uma orientação normativa, que afetará o processo social da questão abarcada pela política. Ball (2013b) corrobora essa ideia ao afirmar que a política está relacionada a uma ideia de progresso/mudança que se desenha “[...] a partir das insuficiências do presente para algum estado futuro de perfeição, onde tudo funciona e funciona bem, como deveria ser” (BALL, 2013b, p. 9) [...]. (LIMA, 2016, p. 85)

Outra característica das políticas públicas é que por estarem revestidas do poder do Estado há sempre um caráter coercitivo, e o nível de coerção dependerá do tipo de política estabelecida por cada governo. Uma ação que é estabelecida por um grupo privado não é entendida como política (OSZLAK e O'DONNELL, 1995), só se tornando efetivamente uma política quando tiver o aval do Estado. Segundo a análise dos estudos de Dye (2009 apud LIMA, 2016), o governo tem três implicações centrais para as políticas públicas: 1- legitimidade, somente as políticas governamentais implicam obrigações legais; 2- universalidade, somente as políticas de governo dizem respeito a toda a sociedade; e 3- coerção, o que significa dizer que somente o governo pode prender os violadores de suas políticas. Lima (2016) ainda destaca a partir da contribuição de Stephen Ball que, comumente se define política como construída por

um governo, contudo, o autor chama a atenção para o fato de que as políticas podem ser construídas e reconstruídas em muitos outros lugares e são colocadas em práticas por diferentes localidades e instituições.

A política elaborada pelos governos é aquela que é entendida como formal e legislada (BALL, 2013b), mas elas não são impostas verticalmente, pois as políticas que são anunciadas pelo legislativo são sempre reproduzidas e retrabalhadas por outros atores (BALL, 2013b). Ball (2013b) destaca que, atualmente, diferentes atores fazem parte da governança educacional e é preciso levar tal aspecto em conta quando da análise de uma política pública. Empresas, por exemplo, estão atuando como parte do governo, “dando conselhos, fazendo consultorias pagas e avaliação das políticas ou programas ou revisões de departamentos ou funções, ou a execução de programas e serviços ou contrato nacionais” (BALL, 2013b, p. 44) [...]. (LIMA, 2016, p. 86)

Ao analisar uma política, segundo Lima (2016), é preciso estar atento para entender os diferentes atores que estão envolvidos na mesma. Este alerta não se contrapõe à definição de política como construída por um governo, mas chama a atenção para a necessidade de incluir outros atores na análise de uma política, pois tais agentes, atualmente, também fazem parte do governo. O entendimento das políticas como aquelas que possuem aval do Estado, no entanto, difere-se de um entendimento de uma visão top-down da política, que a autora traz da obra de Michael Hill. Referenciada no autor, ela apresenta a crítica à um modelo de análise da implementação de política de cima para baixo – ou mais comumente conhecido como top-down – que distingue claramente entre os momentos de formulação e implementação da política.

Hill (2006) mostra que, nesta perspectiva, as políticas são compreendidas como sendo de propriedade dos formuladores, que estão no “topo” – e que poderiam ser entendidos como os governantes. Uma crítica em relação ao modelo top-down é que, nesta perspectiva, seria possível delimitar onde começa e termina o processo de formulação de uma política, bem como onde começa e termina o processo de implementação. A caracterização da política, neste caso, seria muito próxima a de um objeto que, ao ficar pronto – processo de formulação –, pode ser implementado. Hill (2006) destaca que é muito difícil encontrar onde foram tomadas as decisões em relação à determinada política e, mesmo que se encontre este momento, não se pode afirmar que as decisões foram tomadas naquilo que se convencionou chamar de formulação de política: elas podem ser muito bem tomadas no processo de implementação, por exemplo, modificando, posteriormente, a política. (LIMA, 2016, p. 86)

A política também pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com seus princípios norteadores (BALL e MAINARDES, 2011). Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis, podendo estar sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas sempre estão em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação. Nalú Farenzena apresenta um conceito basal de política pública para educação sob o qual iremos operar neste trabalho:

Considero como políticas públicas de educação decisões/ações governamentais que congregam os elementos acima pontuados: conjuntos de decisões/ações que constituem um quadro normativo ou geral de ação, que são expressão de poder público

e que constituem uma ordem ou espaço de relações entre os atores para articulação e regulação de consensos e conflitos. (FARENZENA, 2011)

Na obra em que apresentam sua pesquisa acerca das políticas educacionais no Reino Unido e sua prática nas escolas, Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun entendem políticas educacionais como “textos e ‘coisas’ [legislação e estratégias nacionais], mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (2016, p. 13). Os autores neste sentido entendem a política como um processo diverso e permeado por disputas, contestado e sujeito a diferentes interpretações conforme chega ao contexto da prática. Para eles a “política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos de política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016).

Como observado por Stephen Ball (2011) as políticas também colocam problemas para os sujeitos com que terão contato durante seu processo de formação e aplicação, os quais precisam ser resolvidos nos contextos de prática destas políticas.

Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizados e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”. As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa. (BALL, 2011, p. 45)

Ball (2011) discorre sobre a premissa com que trabalhava à época do escrito acima de que haveria uma tradução da política, uma forma de leitura ativa, “um processo de re-representação, de reordenamento, de re-instrução, através de várias práticas discursivas” (BALL, 2011., p. 14) por parte dos indivíduos que se relacionam com o contexto da prática desta política. Ball, ao se basear na obra de Lendvai e Stubbs (2007 apud BALL, 2011), sustenta a partir dos autores que a tradução seria a ação de problematizar a política, sendo vista como um processo contínuo de “deslocamento, deslocação, transformação e negociação” (BALL, 2011., p. 14). A tradução de uma política, seria vista como um processo contínuo pelo qual os indivíduos transformariam o conhecimento, as verdades e os efeitos do poder com o qual se confrontavam no momento do contato com uma política. Este processo não poderia ser entendido como qualquer resistência ativa ou aceitação passiva, mas com a transformação em algo diferente, realizada por muitas e diferentes pessoas que interagem com a política, uma vez que buscam alcançar também seus próprios objetivos, enquanto indivíduos e grupos (BALL, 2011).

A complexificação da teoria da tradução, para além da visão *top down*, vem na obra de Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016) que têm importantes contribuições para a compreensão das políticas educacionais. Os autores apresentam o conceito de atuação¹², para conceituar o fato de que professores, professoras e demais sujeitos presentes nas escolas também fazem as políticas e não agem apenas como implementadores. Os autores buscam no sentido teatral da palavra atuação estabelecer o significado para a participação dos sujeitos da política, os professores e comunidades escolares, enquanto tradutores e interpretes das políticas para seus contextos de prática, rejeitando o caráter que estes poderiam ter de simples implementadores. Para eles, a produção de textos é uma parte importante das políticas, porém estes textos são materializados e interpretados de diferentes formas pelas atuações de professores (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016).

Os autores afirmam que as políticas são codificadas em textos e artefatos de forma complexa, porém em sua atuação são igualmente complexas as maneiras de decodificá-las. Para eles a atuação das políticas é mais sutil do que indicaria uma análise binária que acreditasse que elas são simplesmente decodificadas e então recodificadas pelos atores. Atuar uma política envolve um processo criativo de interpretação e recontextualização, “ou seja, a tradução de textos em ação e as ideias políticas abstratas em práticas contextualizadas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

A interpretação que professores e professoras fazem das políticas educacionais é de suma importância, uma vez que a responsabilidade de dar sentido à política recai sobre as escolas. Poucas políticas, segundo Ball, Maguire e Braun (2016) chegam totalmente formadas e os processos de atuação da política envolvem tarefas específicas, como reordenação, deslocamentos, reinvenções e adequações. Para Ball e Mainardes (2011) as políticas educacionais são, em geral, pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho ideais, o que podemos compreender como condições distantes das reais, baseando-se no melhor cenário imaginável, equivocando-se, portanto, ao não levar em conta variações enormes de contextos, de recursos humanos e materiais, desigualdades regionais e capacidades locais. Durante o processo de desenvolvimento de uma política ocorre um movimento constante de contestações, interpretações e atuações em diferentes arenas, o que

¹² O termo original em inglês é *enactment*, e é considerado pelos tradutores da obra de difícil tradução para o português, já que originalmente tem sido utilizado no sentido legal para descrever o processo de aprovação de leis e decretos. Porém, o sentido utilizado no livro e nesta dissertação trata da maneira como as políticas são encenadas, colocadas em ação no contexto de sua prática.

leva a compreensão. Pode-se incorrer no erro de presumir-se que as escolas têm um papel de simplesmente responder, e responder completamente e satisfatoriamente às demandas e expectativas de uma política desenvolvida, porém, segundo Lima, de que “as políticas que são legisladas não são traduzidas de forma óbvia e direta: elas são flexionadas, mediadas, resistidas e incompreendidas, ou, em alguns casos, simplesmente provam ser inviáveis” (2016, p.87).

Retomando a premissa de Ball (2011) de que as políticas são criadoras de circunstâncias limitadoras das possibilidades para a realização de uma atividade, vale ressaltar que colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo. Ao buscar, nesta dissertação, observar os impactos das políticas educacionais sobre o trabalho docente de professores e professoras da RMEPOA, demonstrarei diversos elementos que sustentam o argumento de que a política é traduzida e interpretada no contexto da prática. Para Ball, Maguire e Braun (2016) “[...] as políticas são repletas de emoções e de tensões psicossociais. Elas podem ameaçar ou perturbar a autoestima, o propósito e a identidade. Elas podem entusiasmar, deprimir ou afligir” (p. 21), e neste sentido ficarão expostas, durante a análise dos dados deste trabalho, as estratégias utilizadas por professoras e professores na atuação das políticas educacionais na RMEPOA.

Pretendo neste momento deixar claro, após a apresentação dos conceitos de políticas educacionais e atuação das políticas, que neste trabalho, rejeito a noção de verticalidade da política. O entendimento que sustento é que os grupos que disputam a formulação das políticas públicas nas esferas governamentais, e os textos de políticas produzidos derivados destas disputas não conseguem impor uma política de cima para baixo – *top down* – já que no momento de colocar-se em prática ela passa pelo processo de atuação de professoras e professores.

Buscando conceber as políticas educacionais desde uma perspectiva relacional, compreendo que a construção das políticas é um processo de embates entre grupos presentes ou não nos governos, legitimados ou não pelo poder de Estado, com diferentes interesses econômicos, sociais e culturais, que disputam o significado as políticas através de embates ideológicos. Sendo assim, é importante considerar que o as políticas educacionais que recaem sobre o trabalho docente, a gestão escolar, as práticas de avaliação, enfim, o cotidiano das relações escolares, são arenas de disputas permeadas por relações complexas que envolvem lutas históricas, econômicas, políticas e culturais derivadas da defesa de interesses de diferentes grupos sociais que disputam hegemonia sobre a educação, como vimos em Apple (1999; 2006). Estas disputas entre grupos com diferentes interesses influenciam na construção das políticas

educacionais, e se articulam de tal maneira que os interesses hegemônicos permaneçam se sobressaindo.

Tratando de políticas públicas como fluxo de decisões e ações, com caráter normativo, em que se revela um objetivo de transformação de um determinado assunto da sociedade, em que se insere o governo, revestido de autoridade de Estado, podemos compreender as diferentes interfaces e interações que constroem as políticas em diferentes instâncias, conforme Farenzena, que explica baseada nas diferentes terminologias que a língua inglesa utiliza para se referir a política:

[...] interações entre os agentes governamentais situados em diferentes instâncias; interações entre os agentes governamentais e a sociedade civil; a configuração institucional do Estado e da área da educação; o ordenamento jurídico, abrangendo direitos, garantias e condições de escolarização. Assim, o quadro compreensivo abarca: as policies, ou seja, os programas, os projetos, as ações, o conteúdo prescritivo e material das decisões políticas; a polity, a estrutura institucional e o sistema jurídico-político; a politics, o processo político que incide sobre e envolve as policies. (FARENZENA, 2011)

A partir do excerto acima, pode-se compreender que as políticas públicas são fruto de interações entre variados sujeitos que compõem o Estado e a sociedade civil. Para estudar uma política educacional, portanto, é necessário estar atento ao processo político de disputas, arranjos e articulações que incide sobre a dimensão institucional dos governos para legitimar a construção das políticas. É necessário ter em conta, como se encontra no trabalho de Dye, que a estrutura institucional dos governos deve ser estudada, pois “as instituições podem ser configuradas para facilitarem certas consequências políticas e obstruírem outras. Podem favorecer certos interesses na sociedade e desfavorecer outros” (DYE, 2009, p. 103 apud LIMA, 2016, p. 88). Considerando o recente cenário de fragilidade das instituições jurídicas e políticas do Estado brasileiro, é necessária grande atenção sobre a conformação e articulação dos grupos que se colocam no comando do aparelho estatal e na gestão das políticas públicas. Na sequência deste trabalho analisarei o jogo político permeado por diferentes grupos sociais que disputam hegemonia na condução das políticas educacionais.

5.2.1. Bloco Hegemônico e Gerencialismo

O contexto de influência, como apresentado anteriormente quando tratamos do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), é um dos três contextos inter-relacionados que compõe o processo de construção das políticas públicas. O contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Nesse

contexto percebem-se as disputas entre os interesses de grupos ideologizados, ou seja, as redes de relações que se formam a fim de pleitear e influenciar a definição das políticas educacionais de um governo. As redes de influência que se formam pelos grupos interessados em influenciar as políticas educacionais se estabelecem dentro e em volta dos governos, dos partidos políticos e no processo legislativo (MAINARDES, 2006). Mainardes (2006, p. 51) ressalta que “é também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política”. Essas redes de disputas por influência nas políticas governamentais remetem aos processos de disputa por hegemonia nas lutas sociais, entre grupos que ora se articulam para defender seu viés ideológico da educação, ora se contradizem, disputando a todo momento a influência sobre as políticas educacionais de um governo. Neste trabalho, como já mencionado na parte metodológica, o contexto local é fundamental, pois, para compreender como as características das políticas educacionais da gestão 2017-2020 da RMEPOA incidem no contexto da prática que me comprometo a analisar, é preciso analisar as particularidades da política e a articulação dos grupos que buscam interferir na formulação destas políticas.

Para Ball (2011), a política é feita através de negociações, contestações e lutas entre diferentes grupos que não apenas os que compõem o governo ou que fazem parte do conjunto oficial. O autor considera que as sociedades ocidentais vêm sofrendo um processo de profunda transformação nos princípios de organização e provisão social, especialmente no setor público. Para ele, as estruturas organizacionais, as formas de emprego, os valores, os sistemas de financiamento, os papéis e os estilos de administração, as relações sociais e de pagamento e as condições de bem-estar social têm sido afetadas por mudanças substanciais em suas concepções. Ball descreve um processo de reestruturação do Estado de Bem-Estar Social que vêm acontecendo desde meados dos anos 80, articulado mais claramente às políticas neoliberais thatcheristas¹³ que substitui o discurso fordista de produtividade e planejamento por uma retórica de flexibilidade e empreendedorismo no setor público, levando o Estado a subordinar-se e reestruturar-se de acordo com “as forças do mercado” (BALL, 2011, p. 23). Esse processo

¹³ Thatcherismo é como ficou conhecido o conjunto de políticas desenvolvido no período em que Margareth Thatcher foi primeira-ministra da Grã-Bretanha, entre 1979 e 1990. Neste período desenvolveram-se dois movimentos importantes na política internacional: a mudança da prevalência ideológica da esquerda para direita no Estado britânico com o fortalecimento do que ficou conhecido como Nova Direita, grupo que articulou diferentes grupos da direita sob a égide de um novo paradigma de Estado, o Estado Gerencialista, apresentado como uma maneira na qual disciplina rigorosa, o clientelismo, a competitividade e o empreendedorismo poderiam ser introduzidos ao setor público para produzir serviços mais efetivos e melhor custo-benefício. (CLARKE e NEWMAN, 1997)

de reestruturação baseado em ideologias da nova direita, segundo Apple (1999; 2000; 2003), Ball (2002; 2005; 2010; 2011) e Clarke e Newman (1997; 2012), é tanto fruto de um processo de disputas por hegemonia nas estratégias de readequação econômica do Estado, quanto um projeto de transformação das relações da sociedade civil.

Para entendermos como a hegemonia opera, ou seja, como acontece o processo de saturação da consciência dos sujeitos de uma sociedade, é fundamental o conceito de articulação. A teoria gramsciana sobre hegemonia salienta que não existe um senso comum único, que possa ser analisado como uma categoria de saberes apartados da construção histórica baseada em lutas por hegemonias e relações de poder em todas as áreas da vida. Desta forma, os vários sentidos comuns nas diferentes áreas da vida, como economia, educação, saúde, política, são formados historicamente a partir de elementos de bom senso, ou seja, relacionam o que faz sentido na vida prática com os interesses dos diferentes grupos que se mobilizam para tornarem seus significados e ideologias hegemônicos. Essa mobilização envolve um trabalho de articulação política que é requerido para articular elementos ou fragmentos selecionados do senso comum com a concepção dominante para criar a aparência de um entendimento de mundo compartilhado, unitário e coerente (CLARKE, 2015).

O conceito de hegemonia implica um processo de construção de uma “visão de mundo” forjada pelo arranjo entre elementos do senso comum e as ideologias de grupos dominantes política, econômica e culturalmente. Sendo assim, é necessária uma articulação de concepções e interesses comuns, muitas vezes contraditórios e conflitantes, que disputam a manutenção do poder sobre outras concepções e interesses de grupos menos poderosos e oprimidos. Dessa forma, para entender como se dá o processo de articulação entre diferentes grupos hegemônicos na educação é relevante o conceito apresentado na obra do sociólogo inglês Stuart Hall.

Hall (2003) concebe o conceito de articulação como conexões que exigem condições particulares de existência para que possam se estabelecer. Além disso, essas conexões não são constantes e invariáveis, elas precisam ser baseadas em processos específicos, que são periodicamente renováveis e podem, baixo algumas circunstâncias, serem suprimidas, conduzindo para antigas conexões, formando novos arranjos e sistemas de relações. As articulações, portanto, podem servir tanto para manutenção de hegemonia, quanto para rupturas e novas organizações baseadas na busca pela dominação. Sobre as articulações, nesse sentido, Clarke (2015) afirma que “suas organizações internas (envolvendo potenciais disjunções, contradições, antagonismos e tensões) e suas condições externas de existência criam a possibilidade de desarticulação e rearticulação” (p. 277).

Tábata Corrêa, na dissertação em que estudo a atuação curricular de professores de ensino médio politécnico tratou da articulação da seguinte maneira:

Os processos de des/re/articulação ocorrem – são realizados – nas esferas macro e micro sociais e políticas, estabelecendo formas muito sutis de dominação e controle sobre as concepções e práticas das pessoas sobre suas atividades cotidianas. No cotidiano escolar, a atuação curricular é sempre mediada por elementos de senso comum que podem se des/re/articular com elementos ideológicos dominantes na disputa pela manutenção de um projeto de educação hegemônico ou pela definição de rumos mais progressistas e, nesse sentido, contra hegemônicos. É importante compreender, portanto, que esses processos de des/re/articulação resultam de um trabalho complexo tanto no sentido de estabelecer concepções e práticas hegemônicas quanto de buscar “novas possibilidades, novos alinhamentos e novas direções” (Ibidem, p. 282, tradução nossa) e “de forjar novas conexões na busca de construir orientações e alianças progressistas” (Ibidem, p. 285, tradução nossa). (CORRÊA, 2017)

A hegemonia, portanto, se constrói a partir de articulações entre diferentes sentidos comuns e visões de mundo, entre diferentes ideologias, cujos interesses são constantemente disputados, culminando em um conjunto de ideologias dominantes e formando alianças ou blocos hegemônicos que atuam na saturação dos nossos modos de pensar e agir (APPLE, 2000; 2003; 2006). Essas ideologias hegemônicas tratam de ancorar-se aos elementos de bom senso do senso comum das pessoas, buscando explicar e apresentar significado às experiências cotidianas e aos problemas reais das pessoas (GANDIN, 2010). Para Corrêa (2017) a importância do questionamento sobre nossas próprias práticas, para a subversão/ ruptura com a ideologia dominante, encontra-se na ideia enfatizada por Apple (2006) de que o “caráter fragmentário do senso comum cria possibilidades de desarticulação entre as ideologias que compõem as alianças hegemônicas a partir dos conflitos e das contradições que as perpassam” (p. 73). A partir desta compreensão, podemos entender que a escola está envolvida em contradições que podem ser difíceis de resolver, já que as ideologias que a perpassam e disputam sobre ela hegemonia também as ideologias estão cheias de contradições e articulações. Estas ideologias não são conjuntos coerentes de crenças, “[...] elas são, ao invés, conjuntos de significados vividos, práticas e relações sociais que são muitas vezes internamente inconsistentes. [...] Por causa disso, as ideologias são contestadas; elas são continuamente causas de luta” (APPLE, 2006, p. 31).

Nesta disputa por hegemonia, Michael W. Apple (2000) apresenta o conceito de aliança conservadora (AC). Também desenvolvido por Luis Armando Gandin e Álvaro Hypolito (2003) sob a definição de “nova direita”, seguindo Apple, considera-se este o bloco hegemônico na sociedade contemporânea. Segundo Apple (2003), o bloco hegemônico obteve sucesso ao aliar-se ao senso comum e tornar suas concepções educacionais, políticas, econômicas e culturais dominantes ao encorajar o caráter moderno e inovador de iniciativas privadas na educação, e antiquadas as tentativas de um Estado forte que investisse em educação,

concepção esta que deveria ser abandonada. A partir da realidade estadunidense, mas estabelecendo paralelos e correspondências com a de outras estruturas educacionais no mundo, Apple (2000) caracteriza a articulação entre quatro grupos principais:

- a) os neoliberais, elites políticas e econômicas que lideram o grupo e desejam “modernizar” a economia privilegiam a ligação entre educação e economia, que recomenda que estudantes “aprendam a trabalhar” e tenham acesso a uma “educação profissionalizante” (APPLE, 2003, p. 47). A lógica de mercado como eixo de gestão nas escolas, através de estímulos a competitividade e privatizações também são destacados princípios neoliberais para a educação. Cabe salientar, como atentou Dalmaso-Junqueira (2018), que Apple considera as políticas neoliberais fortemente ligadas a uma história de ataques ao trabalho feminino, já que as mulheres são a maioria nos corpos docentes de educação básica.
- b) os neoconservadores que desejam a volta da educação aos “altos padrões”, à disciplina e à competição social. Este grupo, segundo Gandin e Hypolito (2003), baseados na obra de Apple, salientam que os neoconservadores concebem um tipo ideal de educação, no qual estão muito preocupados em recuperar a presença de tradições culturais. Estas reivindicações pedem a “[...] revivificação da ‘tradição ocidental’, patriotismo e variantes conservadoras de caráter” (APPLE, 2003, p. 57) e não raramente, estão ligadas historicamente às culturas patriarcais, racistas e aristocráticas.
- c) Os populistas-autoritários – grupos de classe média e classe trabalhadora que desconfiam do Estado e se preocupam com segurança e valores tradicionais. É basicamente formado por trabalhadores de classes média e populares, “em geral brancos, que veem a si mesmos em perigo econômico e moral e são frequentemente aqueles que sustentam essa aliança na vida cotidiana” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 66). Imbricados em fortes contradições enxergam no apelo neoliberal pelo Estado fraco os caminhos para professarem sua fé e suas crenças. Os membros estão constantemente “preocupados com a manutenção da cultural tradicional e dos valores religiosos e morais.” (GANDIN; HYPOLITO, p. 67).
- d) a nova classe média – formada por trabalhadores, que acreditam ser o exemplo da possibilidade de ascensão social e da meritocracia, “este grupo concorda com o discurso neoliberal de responsabilidade, avaliação, qualidade, eficiência e gerenciamento técnico, e reforça as críticas contra o Estado burocrático.” (GANDIN; HYPOLITO, p. 67). Este grupo aparece nesta aliança por conta do processo de ascensão social que vivencia, e dá o suporte cotidiano a defesa do discurso do bloco hegemônico, uma vez

que busca uma educação com altos níveis de exigência e minuciosas formas de avaliação. A nova classe média crê que o ensino tecnicista, altamente avaliado será capaz de garantir os conhecimentos especializados que o grupo acredita ser a porta para ascensão social (APPLE, 2003).

Para Apple (1999), o objetivo da aliança conservadora para as políticas educacionais e sociais é o que pode ser descrito como “modernização conservadora”, um conjunto de reformas contraditórias que visam os interesses desses grupos. A modernização conservadora se ancora ao senso comum com o contraditório discurso de modernizar para alcançar “melhores resultados” e, ao mesmo tempo, de conservar tradições (APPLE, 2000; GANDIN e HYPOLITO, 2003). Através de reformas educacionais, age para aplicar a lógica de mercado na educação, já que a ideologia neoliberal considera a liberdade de mercado a melhor solução para os cenários de crise.

No Brasil e no mundo as políticas educacionais vêm sendo fortemente influenciadas por uma reorganização conservadora do aparelho estatal, com viés preponderantemente neoliberal, acentuada na década de 1990, com o objetivo de incorporar à gestão pública valores mercadológicos e adequá-la as necessidades da globalização cultural e econômica (CLARKE e NEWMAN, 1997; 2012; BALL, 2011; LIMA, 2011; 2016; HYPOLITO, 2011; MACEDO e LOMOZA; 2015). Ball (2011), que estuda as reformas do aparelho estatal desde os anos 1970 no Reino Unido, demonstra que este é um processo derivado de uma transformação nos princípios de organização da provisão social no setor público. Isto quer dizer que as formas de emprego, as estruturas organizacionais, as culturas e valores, os sistemas de financiamento, os papéis e os estilos de administração, as relações sociais e de pagamento e as organizações públicas de bem-estar social têm sido sujeitas a mudanças genéricas. Conforme Ball, este processo de reestruturação vem sendo orientado por um projeto hegemonicamente neoliberal de revigoração da sociedade civil e novas estratégias econômicas.

Em termos econômicos estritos, a estratégia neoliberal demanda mudanças na regulação (governo) dos setores público e privado. Para o setor público, isso envolve privatização, liberalização e uma imposição de critérios comerciais em algum setor estatal residual. (JESSOP, 1994, p. 30 apud BALL, 2011, p. 23).

Janet Clarke e John Newman precederam Stephen Ball na análise dos processos de transformação do Estado e das políticas públicas. Para eles, esta transformação deriva de uma crise, fortemente social e econômica, que avançou sobre os países do ocidente, oriunda de crises nos preços internacionais de *commodities*, como petróleo e gás, no regime de Estado de Bem-Estar Social (NEWMAN e CLARKE, 2012). A forma e as dimensões dessa crise foram construídas predominantemente através de referências ideológicas fornecidas pela Nova

Direita. Como Gramsci observou, as crises "criam um terreno mais favorável à disseminação de certos modos de pensamento e certas maneiras de colocar e resolver questões envolvendo todo o desenvolvimento subsequente da vida nacional" (1971, p. 184 apud NEWMAN e CLARK, 1997, p. 1). A obra de Newman e Clarke (1997), na qual os autores cunham a expressão gerencialismo, na tentativa de dar nome aos processos de transformação cultural e política que ocorriam no Reino Unido, examina as consequências de como certos modos de pensamento se colocam e tentam resolver os problemas econômicos e sociais do país. Ao examinar as condições da crise do bem-estar social que propiciaram a tomada de hegemonia da ideologia gerencial sobre o Estado, os autores (CLARKE e NEWMAN, 1997) apontam a emergência das propostas da nova direita de desmantelamento dos três acordos de bem-estar social que sustentaram a reestruturação do público: a) o acordo político-econômico; b) o acordo social; e o c) acordo organizacional.

a) O acordo político-econômico:

O acordo político-econômico consistiria em uma mudança ideológica do Estado no espectro político, migrando de políticas mais orientadas pela esquerda – trabalhista, no caso do Reino Unido – para a nova articulação de direita que apresentava como grupos mais relevantes os neoliberais e os neoconservadores. A Nova Direita apontava como problemas a serem enfrentados uma economia mista baseada em princípios Keynesianos¹⁴ de planejamento macroeconômico, o papel benevolente do estado em gerenciar a economia, e os gastos públicos elevados em serviços sociais e bem-estar que poderiam ser suprimidos pelo mercado, se permitida a livre concorrência nos serviços de bem-estar sem o monopólio estatal.

A fraqueza da economia britânica no durante a crise e recessão econômica dos anos 1970 expôs as extravagâncias nos gastos públicos, especialmente nos serviços de bem-estar, como educação, saúde, segurança e transporte, e disto derivavam pressões de setores da sociedade civil, e do capital, para a restrição e controle de gastos, já que os recursos estatais vinham se deteriorando e sucateando os serviços (CLARKE e NEWMAN, 1997). Estas pressões eram frequentemente articuladas através de proposições de novos arranjos de grupos

¹⁴ Keynesianismo é uma teoria econômica do começo do século XX, baseada nas ideias do economista inglês John Maynard Keynes (1883-1946), que defendia a interferência do estado na economia com o objetivo atingir o pleno emprego e o bem-estar social.

sociais e econômicos que tratavam das despesas públicas em serviços de bem-estar como uma barreira à viabilidade competitiva que indivíduos, corporações e nações poderiam oferecer. O enfraquecimento do Keynesianismo derivado da crise do bem-estar e dos novos arranjos de direita, em termos de política governamental, marcava o deslizamento de uma visão dos gastos públicos como um investimento coletivo na sociedade para uma visão de gastos públicos como um custo improdutivo, algo que poderia ser mais eficiente. O acordo político econômico em que o Estado garantiria a empregabilidade e os serviços básicos aos cidadãos era então modificado para um acordo em que o capital internacional e nacional ditariam os rumos e regras da provisão de emprego, dada sua condição de flexibilizar as condições de trabalho e remuneração dos trabalhadores. “Estas mudanças eram apoiadas tanto por uma crença ideológica no poder da gestão para produzir mudanças transformadoras como a dispersão do poder do estado para um quadro de agentes gerenciais *empoderados*” (NEWMAN e CLARKE, 2012).

b) O acordo social:

O novo acordo social que emerge da pressão da Nova Direita sobre o estado de bem-estar social prometia recuperar os “bons tempos” e costumes da sociedade britânica. O Estado de Bem-Estar social havia sido erguido sobre uma estrutura de suposições sobre a natureza da sociedade britânica, as necessidades de seus cidadãos e como estas deveriam se encontrar. Para a implementação do Bem-Estar Social, no período após a segunda guerra mundial, as noções que prevaleceram para construção do Estado estavam conectadas a certas compreensões de família, nação e trabalho, em que se prometia o zelo e o cuidado do Estado para com cada família. A manutenção do emprego pleno seria também essencial para as fundações financeiras do Estado de Bem-Estar, uma vez que este seria fundado primariamente pelas contribuições e impostos cidadãos economicamente ativos. Com o pleno emprego entendido como o lugar da remuneração masculina a reforçaram-se as concepções de família, naturalizando a divisão sexual do trabalho, tornado a família tradicional britânica, patriarcal e heterossexual como pilar do Estado de Bem-Estar Social, devendo o Estado funcionar nas esferas em que a família necessitasse de suporte. Em todas as suas facetas, este acordo social do estado de bem-estar criou uma estrutura de posições diferentes em relação aos benefícios e serviços de bem-estar. Esta estrutura naturalizou um conjunto de arranjos sociais baseados em gênero, com a divisão sexual do bem-estar, idade e capacidade corporal, e raça, atribuindo uma identidade racial à cidadania britânica, e as fixou como princípios do estado de bem-estar social.

Com a crise do Estado de Bem-Estar Social, vieram as contestações do acordo social, e as mudanças no estilo de vida das famílias e da sociedade. Fruto de demandas feministas, mas também consequência dos cortes orçamentários em serviços, desemprego e inflação, a organização das famílias viu-se alterada com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, apesar do acúmulo com suas funções de responsável pela organização dos lares. O aumento do número de divórcios, com mais famílias sob tutela exclusiva de mulheres, com outros estilos de famílias, como vivendas comunitárias, casais gays e lésbicos contrariavam o estilo de família patriarcal centrada no pleno emprego masculino. A família tradicional protetora, tida no acordo social do bem-estar como o paraíso onde as agruras da vida real eram derrotadas, era então exposta às condições hostis do mundo capitalista.

Além da mudança na organização das famílias, o universalismo racial britânico era também contestado por grupos de classe trabalhadora de uma sociedade multicultural, que cobravam suas demandas. Com o crescimento e relevância destes grupos étnicos e raciais minoritários – ou nem tão minoritários assim –, que contrapunham a normatividade branca-britânica, advém a instabilidade do caráter de cidadão britânico que poderia demandar suporte do Estado de Bem-Estar social. Com o crescimento das lutas e divergências baseadas no reconhecimento da cidadania destes grupos, demonstra-se o caráter sexista e racista das estruturas do Estado de Bem-Estar social, tanto em comportamentos pessoais quanto institucionais e desvelam-se procedimentos estatais discriminatórios a respeito dos serviços sociais como educação, saúde e trabalho.

Estes elementos que até então não eram contestados, com a crise político-econômica se tornaram o foco de lutas coletivas dos grupos marginalizados pelo Estado de bem-estar social, com o objetivo de não apenas aumentar o tamanho do Estado, mas transformar os princípios de provisão e entrega dos serviços, que haviam sido calcados em famílias e culturas hegemônicas, contestadas neste momento. Neste processo, os pressupostos ideológicos das políticas sociais foram expostos, desafiando e em certo ponto, modificando processos do Estado.

c) O acordo organizacional:

O Estado de bem-estar social era estruturado por dois modos de coordenação: a administração burocrática e o profissionalismo. Através destes dois modos de coordenação tornavam-se institucionais as noções, valores e comportamentos do serviço público. Por modos de regulação, se entendem as “regras, papéis e princípios de regulação ao redor dos quais as

práticas sócias de organização e são estruturadas – as quais geram típicos padrões de relações internas e externas e as quais, além de outras coisas, privilegiam certos tipos de conhecimento” (CLARKE e NEWMAN, 1997, p. 5).

A administração burocrática remonta ao século 19, período em que se desenvolveu o conceito de administração pública no Reino Unido, e era tida como um modo de garantir eficiência e imparcialidade em todos os tipos de assuntos públicos. O modo de coordenação burocrático era enfatizado por sua característica de prover “procedimentos rotinizados e previsíveis” (CLARKE e NEWMAN, 1997, *tradução minha*). Os princípios estruturantes da administração burocrática enfatizam a aplicação apropriada das regulamentações estatais, por um corpo técnico capacitado, garantindo estabilidade e previsibilidade nas tarefas de contabilidade necessárias para gestão do serviço público. Os princípios da burocracia também buscam garantir o isolamento da política pública dos efeitos dos desejos pessoais e a distribuição igualitária de serviços, haja visto que a burocracia surgiu como uma alternativa progressista para evitar regimes de nepotismo, corrupção e opressão.

Entretanto, a administração burocrática não era suficiente para a provisão pública de bem-estar. Da necessidade de *expertise* para lidar com conhecimentos específicos e saber como aplicar os recursos públicos, emerge o segundo modo de coordenação, o profissionalismo. A relação entre profissionalismo e burocracia revela suas diferenças quando percebemos que a burocracia propõe estabilidade e previsibilidade e o modo profissional tenciona as imprecisões do mundo social, provando que há necessidade de intervenções de pessoas com capacidade profissional específica nas análises e proposições das políticas públicas de bem-estar. O modo de coordenação profissional, portanto, dada suas possibilidades de autonomia e superação das impessoalidades características da burocracia, torna-se indispensável nas construções de políticas públicas, à medida que os profissionais utilizam os conhecimentos especializados para a promoção do desenvolvimento social racionalizado. Nos sistemas de educação, para salientar um exemplo de profissionalismo, seria esperado que quem pautasse as decisões públicas fossem os experts no assunto, professores, acadêmicos da área da educação e gestores educacionais.

Estes dois modos de organização que representariam os interesses públicos, juntamente aos processos políticos democráticos de representatividade da população, seriam os meios pelos quais os diferentes interesses sociais seriam mediados e conciliados nas políticas públicas. Porém, a crise político-econômica do Estado de bem-estar social salientou que a capa de neutralidade usada pelo sistema burocrático-profissional possuía muitas inconsistências, principalmente a prevalência da divisão sexual e racial do trabalho. Mesmo revestida de dita neutralidade na administração pública, através das regras formais e informais da burocracia e

das práticas profissionais, era constatada a produção e reprodução de poder e desigualdades sociais.

Segundo Clarke e Newman (1997) a nova direita alimentava a crise do bem-estar social, apoiada no descrédito dos modos de organização do Estado. Quer dizer, o discurso da nova direita era que o sistema burocrático-profissional exigia muitos recursos econômicos para um retorno insatisfatório e discriminatório que não atendia as necessidades individuais e específicas dos cidadãos, fruto de uma impessoalidade do sistema burocrático e um idealismo do sistema profissional de organização. Ao criticar os modos de organização a nova direita apontava uma alternativa para um novo acordo social, com a necessidade de flexibilização da gestão do Estado através de modos mais modernos de organização, como os corporativos e empresariais e uma associação aos princípios de eficiência mercadológicos, que desenhavam produtos específicos para demandas específicas de bem-estar da população, contribuindo no desenvolvimento econômico, através da descentralização do capital financeiro das mãos do Estado.

Os dois grupos preponderantes da nova-direita, embora articulados, criticavam cada qual à sua maneira o Estado de bem-estar social. A crítica neoliberal repousava sobre os custos econômicos dos serviços públicos enquanto o Estado detinha o monopólio dos mesmos, negando a possibilidade de customização dos serviços de acordo com as necessidades e demandas dos cidadãos – consumidores na visão neoliberal – particulares que surgiam nos campos da educação, saúde, transportes e abastecimento energético. Desta maneira, o discurso neoliberal colocava que os cidadãos que pagavam altos impostos pelos serviços públicos acabavam por favorecer os “parasitas”, pessoas que apenas se beneficiavam do Estado, sem o real merecimento fruto do esforço em prol do mesmo. Estes parasitas, segundo a lógica neoliberal, seriam um produto inevitável dos níveis de benefícios do bem-estar social, já que o Estado organizado desta maneira falha em prover incentivos ao emprego por não estar suficientemente envolvido na competitividade prevalecente no mercado de trabalho, tornando assim o assistencialismo um círculo vicioso.

Ao mesmo tempo, a crítica neoconservadora se articula ao neoliberalismo no combate ao “parasitismo” do Estado, desenvolvendo uma visão sobre os efeitos desmoralizantes das provisões que o bem-estar social fornece. Dessa forma, os neoconservadores complementam na articulação de nova direita, a ideologia neoliberal, na medida em que destacam o colapso cultural e moral resultante das políticas de assistência e bem-estar centradas nos serviços estatais. Nesta visão, a tradicional moralidade, que organizava

o rol de comportamentos e responsabilidades que os indivíduos e a família deveriam construir, como sustento, educação e trabalho, foi substituída pela ideia de que o Estado deveria prover estas responsabilidades, sem esforço, desmoralizando, segundo o discurso neoconservador as classes trabalhadoras, e sustentando a “cultura da dependência” (CLARKE e NEWMAN, 1997). Nesta visão sustentada pelos neoconservadores, houve um colapso e desorganização da família, tido como efeito de um processo de desmoralização e perda das responsabilidades individuais ocasionado pelo modo de provimento dos serviços.

Com estes discursos, segundo Clarke e Newman (2012), a nova direita conseguiu a maior hegemonia política no período pós-guerra. Ao mesmo tempo, seu caráter populista, em uma estratégia muito bem-sucedida de articulação, associou-se ao senso comum, permitindo-lhes falar com o povo, como se apenas os governos trabalhistas fossem dogmáticos ou ideologizados. Neste sentido, a nova direita se posiciona continuamente ao lado do povo e “contra a ideia de Estado”, mesmo quando é ela mesma que o governa.

A nova direita tenta resolver as crises do Estado de bem-estar social através de contínuos programas de reconstrução. Dessa forma busca não só modificar o conteúdo e caráter do Bem-Estar Social e as formas institucionais do Estado, mas também modificar as relações entre estes elementos. As reformas das instituições são seguidas por amplas tentativas de trazer mudanças culturais, como por exemplo mudança nos significados de cidadania e consumismo, e para além destas um grande uso de mecanismos de mercado.

A primeira onda reformista, que dominou os anos 80, consistia em aumentar a eficiência dos serviços públicos com um conjunto de planejamentos. As reformas buscavam superar os déficits do modelo burocrático dos serviços públicos, destinando orçamentos e gestores específicos, limitando o poder de autoridades locais e reforçando o controle na gestão dos serviços básicos de bem-estar. Na sequência deste movimento veio a introdução das bases mercadológicas da reforma das instituições do Estado. O mercado foi introduzido de diversas maneiras, resultando em um significativo enfraquecimento dos limites entre setor públicos e privado. Como exemplos das ações de introdução dos valores de mercado temos as privatizações diretas, as contratações de serviços selecionados, cobranças de alguns serviços públicos, terceirização não só de serviços de suporte, mas também de serviços essenciais e as ações de austeridade para redução e controle de custos.

Em meio à tantos estudos importantes deste processo de reformulação do Estado, que foi mais intenso no Reino Unido, Estados Unidos e Oceania nas décadas de 1980 e 1990, diversos autores apresentaram considerações sobre o tema. John Clarke e Janet Newman, como alguns dos principais estudiosos do tema, conceberam a expressão “Estado Gerencial” e

cunharam o termo gerencialismo para nomear a ideologia na qual se baseavam os grupos que pressionavam por estas mudanças no papel do Estado.

O gerencialismo como ideologia era essencial para o processo de reforma das décadas de 1980 e 1990 no Reino Unido porque traduzia um ethos de negócios do setor privado no estado e no setor público. Ocorre que, mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados (e muitos permaneceram no setor público), era exigido que tivessem um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo. Era exigido que se tornassem semelhantes a negócios e este ethos era visto como personificado na figura do gerente (em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador). Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos. (NEWMAN e CLARKE, 2012, p. 358)

Uma característica do início do gerencialismo inglês foi a fixação de metas claras, que vinham acompanhadas de indicadores de performance, para que se medisse o comprometimento com estas metas e pudessem ser premiados os melhores indivíduos, baseado no seu mérito. Pollitt¹⁵, salienta que este método de gestão necessitava uma mudança cultural para facilitar este modelo neotaylorista¹⁶ de gestão de processos, no qual se demanda uma constante ênfase na melhoria da qualidade do serviço prestado, buscando satisfazer as necessidades individuais dos consumidores.

As reformas vinham se dando baseadas em valores de “*quasi markets*”: Uma grande ênfase na descentralização, na necessidade de se aumentar a qualidade e na insistência de dar atenção aos desejos dos usuários dos serviços públicos. Com a aplicação destes mecanismos de mercado, a reforma gerencialista introduz técnicas mercadológicas, buscando criar o empreendedorismo público. Clarke e Newman (1997) descrevem em detalhes esta os princípios desta reforma nos valores da gestão pública com o conceito de “Nova Gestão Pública”, o que era contrastada com as práticas da “velha gestão”:

- Adaptar orçamentos para serem transparentes em termos contábeis, com ênfase nas despesas e não nas receitas, e despesas medidas por indicadores quantitativos de desempenho.
- Perceber as organizações (privadas) como uma cadeia de relações de baixo custo ao invés de empresas dependentes, e uma rede de contratos com incentivos a performance.

¹⁵ POLLIT, C. **Managerialism and the public services**. 2ª edição. Oxford: Basil Blackwell, 1993 apud CLARKE e NEWMAN, 1997.

¹⁶ Sistema de organização do trabalho concebido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor 1856-1915, com o qual se pretende alcançar o máximo de produção e rendimento com o mínimo de tempo e de esforço.

- Aumentar as possibilidades de negócios com fornecedores e compradores, dividindo funções que antes eram planejadas para serem unificadas, ou seja, tornar o Estado capaz de vender e comprar negócios, como ações de empresas, participações, propriedades, etc.
- Abertura a possibilidades de competitividade, por negócios com o Estado, entre agências públicas, empresas e organizações sem fins lucrativos.
- Descentralizar os papéis destas diferentes agências, permitindo aos usuários dos serviços passar de um prestador para o outro.

Desta forma substituía-se um sistema baseado antes em práticas e valores de administração pública por um novo modelo de práticas e valores, baseados em uma linguagem na qual a entrega do bem-estar está vinculada a valores de eficiência, custo-benefício, competitividade, mercado, consumismo e atendimento ao cliente. Clarke e Newman (1997) revelam haver um problema neste sistema "baseado em práticas e valores de eficiência", já que o Estado passa a ser separado do caráter dos serviços de bem-estar que ele fornece, sua razão primeira de existência. Assim, para além de todo o exame de maior eficiência ou melhor gestão operacional, é difícil para o senso comum ver essas reformas como ligadas a um aumento maciço no número de pessoas que vivem na pobreza, aumentando as desigualdades de saúde, aumentando a falta de moradia ou qualquer outro indicador de problemas de bem-estar.

Clarke e Newman (1997) propuseram uma análise deste movimento de localizar o Bem-Estar Social em um cenário pós-fordista¹⁷ da economia e em um momento de internacionalização dos meios econômicos de produção e distribuição. Eles apontam que surgiram novos modos de coordenação do Estado em que se buscava subordinar o bem-estar

¹⁷ É possível compreender, segundo Clarke e Newman (1997), que se revela uma certa analogia entre o modelo fordista de produção e consumo e o Estado de bem-estar social, já que o modelo de atendimento burocrático seria uma maneira de organizar os trabalhadores públicos especializados em certos serviços de bem-estar a lidar com a demanda de usuários separadamente. Já no gerencialismo esta analogia é superada por uma nova correspondência entre do Estado gerencial e o regime pós-fordista que emergia nos anos 1970. Em geral o pós-fordismo é conceito utilizado para definir um modelo de gestão produtiva que se diferencia do fordismo, no que se refere, em especial, a organização do trabalho e da produção. Assim, ao invés de centrar-se na produção em massa, característica do fordismo, o modelo pós-fordista fundamenta-se na ideia de flexibilidade. Por isso, trabalha com estoques reduzidos, voltando-se para a fabricação de pequenas quantidades. A finalidade desta forma de organização é a de suprir a demanda colocada no momento exato, bem como atender um mercado diferenciado, dotado de públicos cada vez mais específicos. Deste modo, neste regime os produtos somente são fabricados ou entregues a tempo de serem comercializados ou montados. Isto permite que a indústria possa acompanhar as rápidas transformações dos padrões de consumo.

social à objetivos de flexibilização e competitividade econômica. Nestes novos modos de coordenação, realizava-se um progressivo esvaziamento do Estado, em um duplo movimento que consistia por um lado em atribuir mais força a instituições locais e regionais e por outro submeter-se a instituições supranacionais, como a União Europeia. Porém, este padrão de mudanças não é tão simples e extensível à todas as áreas. Os autores demonstram que nas políticas de bem-estar social, a centralização era uma alternativa, como por exemplo na criação de currículos nacionais padronizados e na submissão aos controles de gastos públicos por parte do tesouro nacional.

É importante ressaltar os processos de articulações que vem ocorrendo nesta reforma do Estado entre as agendas neoliberais e neoconservadoras, com a disputa e o reposicionamento de conceitos de competitividade, liberdade e disciplina. Como exemplos dos objetivos desta articulação de direita podemos citar, conforme Clarke e Newman (1997) a redução dos gastos em bem-estar social, as regulações das formas diferentes de famílias e restauração da responsabilidade dos pais e de padrões e normas de sociedade patriarcais. Segundo os autores, as análises acadêmicas centradas apenas na relação da reformulação do Estado com o modelo de produção pós-fordista, as quais eles criticam, parecem ter dificuldade em lembrar que existem relações sociais mais profundas do que as de classe e que estas têm uma relação específica com o estado de bem-estar social e as formas de sua reconstrução”.

Clarke e Newman (1997) consideram que o principal processo pelo qual as estruturas do Estado e a gestão pública vem sendo reformado é o processo de dispersão. Os autores salientam que esta ideia busca superar o conceito de fragmentação, que poderia ser entendido como o conjunto formado por políticas de descentralização, delegação e subcontratação. O processo de dispersão, porém, avança e complexifica a relação do Estado, da gestão pública e do mercado.

A ideia de dispersão não carrega o significado de desintegração que se tem no conceito de fragmentação. Dispersão chama a atenção para as relações de poder que sustentam e agem através desses processos, não menos importantes, pelos quais o centro tenta manter o comando enquanto distribui – os autores usam a metáfora da “centrifugação” – o poder à organizações subalternas que irão agir em seu nome na periferia do Estado (CLARKE e NEWMAN, 1997).

O processo de dispersão pode ser visto como um tipo de economia mista, com o estado de bem-estar expandindo seus papéis para organizações privadas, voluntárias e para o setor informal. Ao mesmo tempo que a dispersão pode ser vista como uma diminuição dos papéis do Estado, também pode ser vista como uma expansão do seu poder, de uma maneira

menos familiar. Este poder pode ser exercido através da regulação, contratação, monitoramento e supervisão. Poderíamos pensar na economia mista como uma estrutura de dominação na qual um elemento da combinação (o estado) desempenha suas próprias funções (comprando e fornecendo através do setor público) e aloca os outros elementos em seus respectivos lugares (setores) dentro das combinações. Os setores de organizações privadas e voluntárias, vem se adaptando para concorrer aos contratos com o Estado e tornar-se, portanto, elegíveis para o setor público segundo os critérios exigidos como capacidades gerenciais. O setor público é definido como o setor que encorpa um acervo de funções e formas as quais abrangem organizações autônomas envolvidas em atividades de compra e fornecimento. Precisamos pensar no Estado Gerencialista como um campo de relações de poder e não apenas de distribuição de tarefas ou funções para cada setor que envolve reconfigurações de poder nos padrões de provisão e mudanças nas definições de responsabilidade individual e coletiva, que estão no cerne das próprias mudanças políticas (CLARKE e NEWMAN, 1997).

A compreensão deste processo de reconfiguração gerencialista do Estado, faz nos avançar sobre os novos significados dos termos “público” e “privado”. Em geral os termos são entendidos em relação aos serviços de bem-estar como, público, aquilo que parte das instituições do Estado, e privado, aquilo que parte de empresas comerciais. Porém, existem mais de uma forma de conceber o que este borramento da fronteira entre o público e o privado, provocada pela dispersão. Podemos perceber a privatização através de três formas principais (CLARKE e NEWMAN, 1997): a) a venda direta de patrimônio público ao setor privado/comercial, como por exemplo, o fornecimento de água, gás, eletricidade e petróleo ou realizar subcontratações para o direito à exploração de bens públicos, como estradas, fundos de pensão, redes de telecomunicações, etc; b) o processo de minar as fronteiras entre o público e o privado através do financiamento com reservas financeiras públicas à ideais mercadológicas de competitividade. Em parte, é uma maneira de financiar a reestruturação das normas de organização estrutural do setor público, para tornar as propriedades estatais e serviços de bem-estar negociáveis. Esta forma de privatização envolve uma redução, não necessariamente até se remover, das distinções entre o fim econômico de um serviço público e de um serviço privado, passando a ideia de que uma instituição pública deveria ser gerenciada como se fosse uma entidade privada que deve gerar lucro; e c) a mudança de responsabilidades do setor público para o setor privado no sentido do domínio familiar. Ou seja, expandir o papel da família e reduzir as responsabilidades do Estado. Este tipo de privatização é mais visível em serviços de assistência, como saúde e educação, onde a família ou a comunidade deveriam lidar com uma grande gama de provisões. É importante salientar que este tipo de privatização surge

das demandas neoconservadoras pelo reestabelecimento da família tradicional provedora baseada na divisão sexual do trabalho, onde se imputam as responsabilidades pelo cuidado doméstico, afetivo, de saúde e educação às mulheres e aos homens a responsabilidade pelo emprego remunerado.

Estes significados de privatização fazem parte também de uma agenda ampla sobre as transferências de recursos (com políticas de taxação), escolhas (empoderamento do consumidor de bem-estar) e deveres (reforço da responsabilidade familiar), a partir do Estado para a vida privada familiar. Ao pensar nas transferências de tarefas, poder e responsabilidades por parte do Estado, não podemos esquecer do complexo sistema de relações de poder e disciplina entre os agentes públicos e privados gerado pela tecnologia do processo de dispersão.

A dispersão tem o poder de unir uma variedade de novos sistemas e mecanismos, ligando a introdução de processos de comercialização, a expansão de outros setores não-estatais, processos de centralização e descentralização e variedades de privatização e externalização. A dispersão significou o simultâneo encolhimento do estado e a ampliação de seu alcance na sociedade civil por meio de seu engajamento de agentes não-estatais.

O gerencialismo é a ideologia que dá sentido prático a esse poder disperso. Ele procura ativamente responsabilidades com as quais o Estado não pode lidar e procura dispersá-la como um bem corporativo e individual, prometendo transparência dentro de um campo complexo de tomada de decisões. Ele representa o cimento que pode unir essa forma organizacional dispersa do Estado e, em sua orientação ao cliente, afirma ser capaz de representar e atender um público individualizado, prometendo fornecer a disciplina necessária para uma organização eficiente, particularmente em relação ao profissionalismo necessário ao bem-estar.

A dispersão origina, no campo do poder de Estado, agências e agentes reguladores dos serviços prestados pelas empresas detentoras do direito de exploração dos serviços de bem-estar, empoderando-lhes através de mecanismos delegatários e sujeitando-os a processos de regulação, vigilância e avaliação. A dispersão de poder e o desenvolvimento da coordenação gerencializadas são, então, estratégias e não realizações. Apesar de sua grande propensão e abrangência com tecnologias para gerir o funcionamento do Estado, o gerencialismo é essencialmente uma ideologia subordinada, operando ao serviço dos objetivos de grupos hegemônicos, principalmente os que foram apresentados quando falamos na nova direita.

Este capítulo se concentrou no projeto de reestruturação do estado de bem-estar social que ocorreu nos anos 1980 e 1990 a partir do Reino Unido e atualmente na maioria dos países ocidentais, baseado na articulação de ideologias da Nova Direita. Baseado

fortemente nas obras de Clarke e Newman (1997; 2012) foi demonstrado que as avaliações dessas mudanças devem prestar atenção às formas pelas quais tanto o bem-estar social quanto o próprio estado foram transformados. A dispersão estratégica de poder que destacamos envolveu realinhamentos complexos do Estado e de outras agências do setor não-estatal e combinou a considerável centralização de poder com sua descentralização. O gerencialismo desempenha um papel central nessa reestruturação, tanto como uma ideologia que legitima o desenvolvimento de novos modos de coordenação e organização do Estado quanto como a ideologia prática de profissionalismo que promete fazer funcionar os novos arranjos.

5.3. Trabalho Docente

Neste capítulo serão apresentadas as concepções teóricas que fundamentam o conceito de trabalho docente utilizado nesta dissertação. Corroborando a posição de Michael Apple (1995; 1999), acredito ser necessário buscar a compreensão do trabalho docente desde uma perspectiva histórica e relacional, trazendo à luz os aspectos políticos, culturais e econômicos e sua relação com os elementos de classe, raça e gênero que constituem esta profissão.

Com ampla presença social, através de mais de 186 mil escolas espalhadas pelo Brasil e mais de 2,2 milhões de professores e professoras na educação básica (INEP, 2017), a profissão docente constitui-se como um dos mais representativos grupos profissionais na sociedade brasileira. Portanto, não se pode buscar entender as transformações econômicas, políticas e culturais que influenciam o trabalho docente sem considerar os interesses de grupos dominantes e as disputas por hegemonia que permeiam o campo macrossocial e microssocial da educação.

Deve-se considerar a escola, conforme Apple (1999), como um local repleto de lutas cotidianas entre discursos que disputam hegemonia, ou como descreve Raymond Williams (1976 apud APPLE, 1999, p. 28), “as escolas atuam como agentes da hegemonia cultural e ideológica”. Os grupos que disputam a hegemonia no campo da educação e, especificamente sobre a escola, a veem como um lugar onde podem legitimar seus discursos, incorporando-os ao senso comum, naturalizando suas ideologias. A escola é, portanto, um local de fundamental importância na estrutura social, de onde emergem possibilidades de consolidar interpretações da vida cultural, política e econômica conforme os interesses dos grupos que a dominam. Em

meio ao turbilhão de disputas por significados que circundam a escola, estão professores e professoras.

Os professores e professoras, segundo Iana Lima (2011), atraem o interesse dos grupos que disputam hegemonia na escola pela importância que estes possuem no processo de formação dos estudantes que frequentam estes espaços. Os professores e professoras são aqueles que trabalham cotidianamente na escola, em contato direto com os estudantes, realizando o ensino escolar, utilizando-se de conhecimentos profissionais e de recursos materiais e simbólicos de acordo com uma série de responsabilidades, obrigações e objetivos específicos para com os educandos. Conforme Lima (2011), através do controle sobre o trabalho docente, os grupos hegemônicos podem controlar o que se ensina e as formas de ensinar. Ainda segundo a autora, podemos compreender o motivo do por que é interessante para os grupos hegemônicos controlar o trabalho docente, já que “o controle significa a possibilidade de garantir que as ideias hegemônicas sejam veiculadas na prática da sala de aula” (LIMA, 2011, p. 68).

A profissão docente, também pode ser vista como um trabalho, que por sua natureza historicamente intelectual dotada de uma significativa autonomia, caracteriza-se por um forte viés crítico da prática realizada (LIMA, 2011). Segundo Roger Dale (1988) o trabalho docente se diferencia de outros trabalhos estatais:

[...] embora os professores sejam tipicamente empregados do Estado, eles não são tipicamente funcionários do Estado. O que equivale a dizer que seu papel não se conforma ao dos funcionários burocráticos tipo-ideal. Eles não são meros cumpridores de regras; não têm acesso a um conjunto de respostas corretas sobre como proceder ou aos meios de assegurar que os problemas serão formulados em formas apropriadas a esses procedimentos e respostas corretas. Ensinar num sistema de educação de massa é intrinsecamente oposto (embora não necessariamente impenetrável ou bem sucedidamente resistente) a tentativas de rotinização burocrática e isto é que é a fonte básica de qualquer autonomia de sala de aula que os professores possam ter. (DALE, 1988, p. 27)

Para Maurice Tardif e Claude Lessard (2014), a escolarização repousa basicamente sobre as interações cotidianas entre docentes e estudantes, sem as quais a escola seria uma “enorme concha vazia” (2014, p. 23). Porém, essas interações, segundo os autores, não são aleatórias, “elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos” (2014, p. 23). Nessa perspectiva, os autores sustentam que o trabalho docente tem a capacidade de remodelar, abolir, adaptar e transformar os significados dos modos de educação preponderantes. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2014) consideram que estas relações são o eixo fundamental e estrutural da prática docente, constituindo-se no objeto do trabalho docente.

Elisandro Wittizorecki (2001), em pesquisa sobre o trabalho docente de professores de educação física da RMEPOA, sobre o rol de atividades englobadas, definiu que além das aulas ministradas, que em princípio seriam a atividade principal da profissão, também consideraria atividades docentes:

a participação em reuniões e assembleias administrativas, pedagógicas e com a comunidade; o atendimento aos pais ou responsáveis pelos alunos; a confecção e manutenção de materiais utilizados nas aulas; a organização e participação em atividades e eventos promovidos pela escola; o processo reflexivo que os docentes imprimem a partir de sua prática; e o envolvimento e participação nas atividades de formação permanente, tanto promovidas pela administração municipal, como naquelas buscadas por iniciativa pessoal. (WITTIZORECKI, 2001, p. 19)

Acredito ser importante para a pesquisa que pretendo desenvolver adicionar, em complemento à definição de Wittizorecki, as atividades de planejamento individual e coletivo e as demandas burocráticas, como preenchimento de relatórios, listas, e boletins que foram atividades mencionadas realizadas pelos docentes investigados.

É importante realçar a necessidade de estudar o trabalho docente relacionalmente, em conjunção com os fatores políticos, econômicos e culturais que circundam a profissão. Segundo Tardif e Lessard (2014), o estudo da docência entendida como um trabalho vem sendo continuamente negligenciado. Para os autores, o trabalho docente vem servindo como “referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23), o que acaba por ameaçar as pesquisas sobre a docência, já que causa uma perigosa abstração do campo das pesquisas em educação e escola, tratando de temas como a pedagogia, didática, tecnologias, conhecimento, cognição e aprendizagem, sem considerar fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, a comunidade escolar, o número de alunos, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, as relações com os colegas de trabalho, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle administrativo, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho (TARDIF; LESSARD, 2014).

Esta proposição vai ao encontro do que alertou Apple (1995), quando ele chama atenção para os exemplos de educadores e pesquisadores que estudam a educação por um viés estritamente psicológico, que não considera que toda experiência educacional estará ligada tanto à raça, classe e gênero dos sujeitos, quanto às trajetórias econômicas, políticas e ideológicas de suas famílias, relacionando-se ao conjunto de explorações da sociedade mais amplas.

Neste sentido, Apple (1995) sustenta que o trabalho docente vem sofrendo o aumento do controle pelo Estado, influenciado por sistemas de gestão gerenciais, currículos

reducionistas de base comportamental e procedimentos tecnicistas, através de um processo de proletarização que vai ao encontro dos interesses hegemônicos para a educação. Neste processo, fazem-se notar algumas características do perfil geral das pessoas que constituem o corpo docente da educação básica. A imensa maioria dos corpos docentes da educação básica é constituída de mulheres, o que atribui ao processo de proletarização do trabalho docente acentuados atributos patriarcais. Esta particularidade, que historicamente vem se reforçando, revela a necessidade de estabelecer conexões entre os processos de reforma e controle do trabalho docente com a opressão das mulheres nos postos de trabalho dominado por elas. Apple (1995) salienta que a intersecção das dinâmicas de raça e gênero é extremamente relevante, ainda que não totalizante, para compreender os processos de racionalização pelo qual tem passado professores e professoras, e que influenciam as reformas do ensino e dos currículos escolares. Na análise de Álvaro Hypolito verificamos que a inserção das mulheres no campo do trabalho docente constituiu-se historicamente como um importante espaço social, político e cultural, fruto de uma luta estabelecida pelas mulheres que buscavam formas de afirmação social:

A convergência das mulheres ao magistério não ocorreu somente por interesses estruturais da sociedade e por interesses patriarcais ou porque era “natural” para as mulheres educar crianças; ocorreu também porque essa opção foi uma possibilidade de projeção social, política e cultural para as mulheres. Foi um espaço de emancipação conquistado e não simplesmente concedido por uma sociedade masculina. (HYPOLITO, 1997, p. 71)

Além da proletarização, Apple (1995) apresenta outros atributos pelos quais podemos reconhecer o controle e racionalização do trabalho docente são: a intensificação e a profissionalização.

A intensificação é tratada como o processo pelo qual se busca aumentar a carga de trabalho, tornando o trabalhador um executor de diversas tarefas, o que o torna mais diversificado e mais barato. A intensificação pode levar comunidades de trabalhadores a serem redefinidas em torno das prioridades do trabalho, gerando a diminuição de espaços de relacionamento e lazer, o que pode levar ao isolamento social e laboral.

A intensificação ‘representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadoras/as educacionais são degradados’ (LARSON, M., 1980, p. 166). Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo. (APPLE, 1995, p. 39)

A intensificação ao aumentar a carga de trabalho e gerar mais demandas a serem resolvidas pelo trabalhador, apresenta uma dinâmica de desqualificação intelectual, “na qual os

trabalhadores mentais são separados de suas próprias especializações e devem, uma vez mais, depender ainda mais intensamente das ideias e processos fornecidos por *experts*” (APPLE, 1995, p. 40).

Apple (1995) chama atenção para o fato da intensificação gerar nos professores e professoras variadas formas de resistência. Sutis mudanças e transgressões às normas, que tornem o trabalho mais flexível e lhes devolva um pouco da autonomia almejada. Algumas mudanças de objetivos pré-especificados ou a recusa a desenvolver determinados conteúdos em detrimento de outros que julgavam prioritários foram algumas atitudes verificadas pelo autor na pesquisa que embasou seu trabalho. Entretanto, estes processos oriundos da intensificação do trabalho, como o processo de controle, a tecnização e intensificação e a proletarização, “tudo isso era uma presença ausente, sendo erroneamente identificado como um símbolo de seu crescente profissionalismo” (APPLE, 1995, p. 42).

O mecanismo de profissionalismo do trabalho docente está vinculado à necessidade de responsabilização dos trabalhadores, tanto nas tomadas de decisões, como no planejamento e execução das tarefas técnicas e gerenciais que lhes são impostas. O profissionalismo, atrelado à responsabilização, surgem como mecanismos de justificativa para o aumento da carga de trabalho, imposição e ressignificação de técnicas e possui uma forte ligação com a dinâmica de gênero, uma vez que se apresenta em um campo de trabalho predominantemente feminino. Apple sintetiza o mecanismo de profissionalismo

Os professores e professoras pensavam a si mesmos como sendo mais profissionais à proporção que empregavam testes e critérios técnicos, aceitavam as horas mais longas e a intensificação de seu trabalho que acompanhava o programa. Para fazer um ‘bom trabalho’ você necessitava ser tão ‘racional’ quanto possível. (APPLE, 1995, p. 43)

Tardif e Lessard (2014) também discutem o fenômeno da profissionalização do trabalho docente. Os autores sustentam que este mecanismo estabelece-se de uma maneira contraditória, uma vez que o discurso hegemônico que defende mecanismos profissionalizantes apresenta generosos interesses, como “valorizar a competência profissional e práticas inovadoras, fortalecer a responsabilidade coletiva e aumentar a participação na gestão da educação, reduzir a burocracia, apresentar novos modelos de carreiras” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 26), porém na prática verificada em suas pesquisas, o que ocorre é a desvalorização do trabalho docente, a perda da autonomia, formação profissional deficiente e constante burocratização e impedimento de possibilidade progressistas.

Enquanto a ideologia gerencial sustenta que os novos arranjos das políticas educacionais são dinâmicos - capazes de se adaptar e serem mais efetivos e modernos – trabalho com a hipótese de que na RMEPOA eles são estruturalmente instáveis, construídos em

torno de formas de relacionamentos e poder que institucionalizam novos locais de resistência, contestação e contradição.

Diversos autores têm analisado os efeitos do gerencialismo nas reformas da estrutura e a cultura das políticas educacionais (CLARKE e NEWMAN, 1997; 2012; BALL, 2005; 2011; LIMA, 2011; HYPOLITO, 2010; 2011). Seus estudos apontam que o modelo gerencialista atinge fortemente o contexto das políticas educacionais e provoca mudanças no currículo escolar, na organização das escolas e na gestão do trabalho docente (IVO e HYPOLITO; 2015; MACEDO e LOMOZA; 2015). O modelo gerencial preocupa-se em redução de custos, aumento da eficiência e produtividade do trabalho docente, atingimento de metas quantitativas, padronização de currículos e avaliações e competição entre as escolas. Assim para legitimar-se no senso comum o modelo social, político e econômico do neoliberalismo deve submeter a educação às regulações neoliberais, como meritocracia, competitividade e responsabilização (GANDIN e HYPOLITO, 2003). E tudo isso deve ser mensurável de maneira quantitativa, para que se possa acompanhar e direcionar recursos de acordo com a lógica mercadológica (HYPOLITO, 2011).

Para compreender como o modelo gerencialista de gestão pública é aplicado pela nova direita nas políticas educacionais, Ball (2005) apresenta a seguinte análise:

O gerencialismo tem sido o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas... [e]... Ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais” (Clarke, Cochrane, McLaughlin, 1994, p.4). Em outras palavras, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p.75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve “processos de institucionalização e desinstitucionalização” (Lowndes, 1997, p.61), em vez de ser uma mudança “de uma vez por todas”, é um atrito constante, feito de mudanças incrementais maiores e menores, mudanças essas que são em grande número e discrepantes. (p. 544)

O novo gerencialismo oferece um modelo de organização “centrado nas pessoas” que vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para a eficiência e repressivo do “espírito empreendedor natural dos professores e professoras”. Desta forma, o gerencialismo desenvolve uma nova maneira de gerenciamento da educação, dando forma empresarial ao modelo burocrático-profissional do Estado de bem-estar.

As principais ações gerencialistas na educação são conforme Gandin e Hypolito (2003): a) avaliação da educação e das instituições através de testes e rankings nacionais, para estimular a competitividade; b) reformas curriculares no sentido da padronização; c) programas de formação docente através de pacotes pedagógicos voltados ao tecnicismo; e d)

descentralização da gestão financeira, atribuindo a escolas e redes de ensino o papel de financiadoras, abrindo espaço para parcerias público-privadas.

A celebração gerencialista da autonomia e do empoderamento provoca efeitos no trabalho docente de professores e professoras, segundo Ball (2002; 2005; 2006; 2010) e Hypolito (2011). Conforme os autores, a reforma gerencial da educação afeta não só os processos de gestão, os recursos, ou os currículos, ela afeta a subjetividade dos trabalhadores, e acarreta na resignificação do trabalho docente, ou como disse Ball (2002, p. 4) “na reforma dos professores”.

A tarefa do modo de organização gerencialista é não mais restringir a autonomia e impor regras e procedimentos, mas sim, determinar como professores e professoras devem pensar e sentir sobre o seu trabalho, que seria ensinar determinado conhecimento oficial (BALL, 2011). Os novos métodos de gestão implicados no “direito a gerenciar autonomamente”, transferido do setor privado para o público pelo gerencialismo, desenvolve e estimula a autovigilância do profissional e a mútua vigilância entre colegas. Termos antiquados para o gerencialismo, como profissionalidade são substituídos por responsabilização, e coleguismo por competição e comparação inter-pessoal de performances. Essas são formas de poder que não simplesmente constroem e oprimem: articulam um modo de existência pessoal que é inscrita nas “artes minuciosas de auto escrutínio, auto avaliação e auto regulação” (BALL, 2006, p. 15), constituindo parte de um processo de reestruturação cognitiva do que significa ser professor.

Ball (2002) apresenta as tecnologias pelas quais o modelo gerencialista opera sobre o trabalho docente, um tripé estruturado a partir de três fatores: o mercado, a gestão e a performatividade. Segundo (Hypolito, 2011) estas tecnologias buscam regular a subjetividade dos trabalhadores e conduzi-los a comportamentos de aceitação das políticas educacionais mercadológicas nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares,

Essas tecnologias operam no sentido de criar, como posições de sujeito: consumidores, produtores e empreendedores (mercado); gestores/líderes, força de trabalho administrada e equipes (gestão); sujeito comparável e aterrorizado (performatividade). No sentido de prover uma disciplina: sobreviver, obter renda e maximizar resultados (mercado); eficiência, eficácia e cultura corporativa (gestão); produtividade, objetivos, resultados e comparações (performatividade). Em termos de definir valores: competição e interesses institucionais (mercado); boas práticas e o que funciona bem (gestão); valorização do desempenho dos indivíduos e fabricação de desempenho (performatividade) (HYPOLITO, 2011, p. 8)

Para Ball (2002) esta nova visão de gestão provoca profundas alterações tanto no ato de ensinar quanto na subjetividade docente. Conforme Apple (2003 apud IVO; HYPOLITO; 2015, p. 369), os professores e professoras recebem um aumento de carga de trabalho em termos

de avaliações e reuniões além de uma “escassez crescente de recursos tanto emocionais quanto físicos”. O modelo neoliberal de Estado gerencialista responsabiliza professores e professoras para através do trabalho docente responder um amplo espectro de necessidades: do mercado por força de trabalho qualificada e reserva de mercado; da sociedade por cidadãos não-violentos e civilizados; e das famílias por afeto, amparo psicológico e valores morais; para ficar em alguns itens que sobrecarregam os trabalhadores docentes e afastam-lhes do objeto de trabalho que deveria ser o conhecimento curricular.

No que se refere ao aumento da carga de trabalho e à cobrança por resultados em menor tempo e com menos recursos Ball, apresenta o conceito de performatividade como algo que afeta e reestrutura a subjetividade do trabalho docente e que cada vez mais influencia na prática docente:

Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. (BALL, 2010, p. 38)

Em termos gerais, o autor apresenta um novo modo de regulação social e moral, que atinge profundamente a prática dos profissionais do setor estatal reformando sentidos e identidades e produzindo novas subjetividades profissionais. Neste novo modo de regulação que implica estar o tempo todo apto a ser julgado eficientes diferentes identidades profissionais e performances são mais ou menos possíveis, estão mais ou menos disponíveis em diferentes locais do setor estatal. Na educação pública, porém, vem se operando dentro de uma desconcertante imensidão de dados, indicadores de performance, comparações e competições de tal modo que a “satisfação da estabilidade é cada vez mais efêmera, os propósitos são contraditórios, as motivações são borradas e a autoestima é escorregadia” (BALL, 2004, p. 1118). Constantes dúvidas sobre quais julgamentos podem ser requisitados colocam professores e professoras em um estado de permanente sensação de visibilidade e exposição a julgamentos e avaliações.

A imposição e o cultivo da performatividade na educação e no setor público, somados à importação e disseminação do gerencialismo, também requerem e encorajam um maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais e trazem essas formas e culturas mais próximas dos modos de regulação e controle que predominam no setor privado. Isso é parte do que é denominado “formas de agir e pensar dominantes” nas novas economias institucionais (BALL, 2011, p. 28).

Segundo Ball (2010) a performatividade trabalha de fora para dentro e de dentro para fora. No que se refere a trabalhar de dentro para fora, performances objetivam, por um lado, a construção cultural, a instilação do orgulho, a identificação e um amor ao produto do

seu trabalho, ou uma crença na qualidade dos serviços prestados. De outro lado, avaliações e classificações, que vem de fora para dentro, sentidas como competições entre docentes e instituições, podem engendrar sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja – que tem uma dimensão emocional marcante. Neste caso, surge então, a culpa, a incerteza, a instabilidade e a emergência de uma nova subjetividade, um novo tipo de professor. O professor deste modo, convive com a dicotomia entre buscar um bom julgamento e status perante os aparatos avaliativos do Estado regulador ou buscar a auto realização profissional baseado em valores filosóficos distantes das metas das avaliações. Dentro da adequação da educação ao novo modo de organização econômico e político do Estado, os interesses materiais e pessoais estão entrelaçados na competição por recursos, segurança e estima e na intensificação do trabalho profissional público – da transformação das condições e dos sentidos do trabalho (BALL, 2010). Esta busca por ter sua performance aceita como satisfatória pelos testes padronizados, pelo senso comum e por outros meios de mensuração desenvolvem o que Ball (2010) chamou de um tipo de esquizofrenia, que ocorre quando o compromisso pessoal, o autojulgamento e a autenticidade dentro da prática sejam sacrificadas pela imagem e pela performance. Há uma potencial cisão entre o julgamento do próprio professor sobre, de um lado, o que significa uma boa prática e as necessidades dos estudantes e, de outro, o rigor da performance que leva a uma indicação de performatividade particular – o gerenciamento da performance –, que é chamada de processo de inspeção.

Desta forma, esta tensão entre estrutura avaliativa reguladora e auto percepção do trabalho docente desperta o potencial para a inautenticidade e a falta de sentido na prática profissional, o que têm sido uma crescente experiência de professores e professoras ao redor do mundo, conforme Ball (2002, 2010). A seguir, Ball apresenta as maneiras como o trabalho docente é afetado pelas demandas por performance:

As atividades dos intelectuais técnicos conduzem a performatividade para dentro da prática do dia a dia dos professores e das relações sociais entre professores. Fazem o gerenciamento ubíquo, invisível, inescapável – parte embutida em tudo o que nós fazemos. Nós escolhemos e julgamos nossas ações, e essas são julgadas por outros em face de sua contribuição para a performance organizacional. E em tudo isso a demanda da performatividade fecha dramaticamente as possibilidades para “discursos metafísicos”, para a relação da prática a princípios filosóficos como justiça social e igualdade. Também fábulas de promessa e oportunidade, tais como aquelas que respondem a uma educação democrática, são marginalizadas. Ainda assim, todos nós temos a expectativa de dar nossa contribuição para a construção de performances institucionais convincentes. O que nos leva à questão da fabricação. (BALL, 2010, p. 44)

Para Ball (2010), o processo de sobrecarga avaliativa na educação vem acontecendo dentro de um contexto de generalização de uma forma de organização gerencial para todas os

serviços públicos. De acordo com Ball (2010), este processo de deslocamento da ênfase do Estado provedor para o Estado regulador estabelece as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado auditor a avaliar seus resultados. Conforme Du Gay (1996 apud BALL, 2010), isto pode acabar servindo para “incapacitar a habilidade de uma organização de levar a termo seus projetos prioritários ao redefinir sua identidade e, por consequência, a natureza do que seu projeto realmente representa” (p. 50).

Dentro da esfera pública, esse processo de exteriorização também envolve um profundo deslocamento da natureza da relação entre trabalhadores e o seu trabalho. O julgamento profissional torna-se subordinado às exigências da performatividade e do mercado.

Dentro do quadro da performatividade, professores e professoras são representados e encorajados a pensar sobre si mesmos como indivíduos que “calculam a si mesmos, que agregam valor a si mesmos, que melhoram sua produtividade, que vivem uma existência de cálculo. Eles devem se tornar sujeitos empreendedores que vivem suas vidas como um empreendimento do eu” (BALL, 2010).

Este conjunto de tecnologias empregadas pelo modelo gerencialista provoca nos professores e professoras segundo Hypolito (2011, p. 9) “sentimentos variados, de culpa, de responsabilização e de revolta. Quando tenta resistir, acaba sendo interpelado e vê-se respondendo as exigências do sistema já instaurado no contexto escolar”. Hypolito (2011) afirma ainda que mecanismos como a performatividade:

[...] introduzem um volume de novos requisitos que o professorado passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, impelido a obter mais formação e buscar privadamente alternativas para melhorar seu desempenho, como se isso não fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino. (p. 13)

Para Hypolito (2011), o modelo gerencialista de redução de custos e aumento da eficiência leva a uma precarização do trabalho docente já que diminui recursos e investimentos tanto em salários como em condições estruturais de trabalho. Essa precarização por consequência faz com que docentes trabalhem cada vez mais, em menos tempo, gerando a intensificação do trabalho docente, quando professores e professoras trabalham em mais de um emprego ou mais de uma escola, levam mais trabalho para casa, e veem-se culpados ao relacionar sua percepção de esforço com as contrapartidas estatais. Com isso o professorado busca alternativas individuais em formações paralelas à rotina de trabalho, reforçando a sua responsabilidade sobre os resultados das avaliações dos estudantes, ou com medo de ser derrotado no modelo gerencialista competitivo de valorização profissional. Isto tudo acarreta no esgotamento emocional e profissional dos docentes, “que aguça e é aguçada pela

intensificação que se transforma rapidamente em auto-intensificação, fruto do terror da performatividade, como denuncia Ball” (HYPOLITO, 2011, p. 13).

Nas esferas locais das políticas educacionais o modelo gerencialista tem sido aplicado amplamente com o objetivo de reduzir os gastos públicos com remunerações, aumentar a responsabilização dos professores e professoras sobre os resultados do seu trabalho e colocar metas relacionadas a avaliações quantitativas da performance de estudantes e escolas baseados em índices e testes padronizados (HYPOLITO, 2011; IVO e HYPOLITO, 2015).

Os estudos que analisaram o impacto de políticas educacionais gerencialistas sobre o trabalho docente consideraram que este modelo de gestão influencia severamente as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, à medida que opera orientada principalmente pelos indicadores de avaliações externas padronizadas, focando no desempenho de estudantes em testes e parece estar longe de prezar pela qualidade da educação (LIMA, 2011; SANTOS, 2012; SANTOS e GANDIN, 2013; IVO e HYPOLITO, 2015; MOREIRA, 2017).

Newman e Clarke (2012) apontam que muitos estudos têm investigado os objetivos sociais das políticas da nova direita, em particular a intensificação das desigualdades e argumentam que a desigualdade cresceu inquestionavelmente sob os governos que estudaram no Reino Unido. Isso não aconteceu apenas com como consequências não intencionais de políticas. A desigualdade tem sido usada como uma estratégia deliberada. Estudos de política social examinaram diferentes dimensões da produção e reprodução de formas de desigualdade - a natureza mutável e a composição social da pobreza e o impacto das mudanças políticas nas dimensões de desigualdade de gênero, raciais, étnicas e etc. Alguns comentaristas sugeriram que isso envolveu uma política de "conservadorismo para duas nações", demonstrando que sob estes governos houve intensificação das divisões entre ricos e pobres. Um foco de estudos de políticas sociais segundo Newman e Clarke (2012) tem sido a formação de políticas públicas nos governos da Nova Direita. Isso incluiu a atenção aos pressupostos ideológicos e objetivos sociais das políticas sociais desenvolvidas por estes grupos e suas visões da desigualdade social, as causas da pobreza.

Nos estudos supramencionados, as preocupações com a democratização do ensino público, com a elevação da autoestima dos estudantes, redução de índices de violência, melhorias das condições estruturais das escolas, melhoria das condições de saúde e da qualidade de vida docente parecem não estar no centro das preocupações gerencialistas, que prioriza a eficácia na aprendizagem dos conhecimentos e requisitos avaliados nos testes padronizados. O gerencialismo busca tornar os professores e professoras pequenos empreendedores repassando a responsabilidade por todo o planejamento, método e resultado, unicamente aos esforços

individualizados de cada do trabalhador. (BALL, 2010). Não poderia estar mais longe, portanto, dos conceitos progressistas que alçaram Porto Alegre, com a Escola Cidadã, a exemplo internacionalmente reconhecido de educação popular.

Os conceitos tratados neste subcapítulo buscaram articular aquilo que identificamos como contexto de influência da produção das políticas educacionais da RMEPOA, o gerencialismo, ao contexto da prática nas escolas através do trabalho docente, sendo este um elemento orgânico da instituição escolar. A seguir, iniciaremos a análise dos efeitos das políticas educacionais da gestão 2017-2020 sobre o trabalho docente na RMEPOA.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A seguir apresentarei os procedimentos metodológicos através dos quais os dados da pesquisa foram coletados para serem analisados pelas teorias analíticas da análise relacional e do ciclo de políticas. Foram utilizados entrevistas e análises de textos políticos como procedimentos metodológicos para a coleta de dados. A seguir, aprofundaremos a descrição de como foram utilizados cada um dos procedimentos.

6.1. Entrevistas

Esta dissertação pretende investigar através de métodos qualitativos os impactos das políticas educacionais da gestão 2017-2020 sobre o trabalho docente na RMEPOA. Dessa maneira, definiu-se a entrevista qualitativa como ferramenta na busca por dados que revelem os impactos das políticas sobre trabalho docente realizado pelos professores e professoras municipais. Na definição de Peón (2013), a entrevista consiste em um mecanismo controlado em que interagem pessoas – uma entrevistada a transmitir informações acerca de vivências e referências suas e uma entrevistadora a recebê-las. Entre elas, afirma Peón, há um intercâmbio simbólico que permite que emergam interações e símbolos muitas vezes ocultos.

A entrevista qualitativa proporciona uma leitura do social através da reconstrução da linguagem, em que os entrevistados expressam pensamentos, desejos e até o inconsciente; é, portanto, uma técnica inestimável para o conhecimento dos fatos sociais, para a análise dos processos de integração cultural e para o estudo dos eventos presentes na formação de identidades. (PEÓN, 2013, p. 67, *tradução minha*)

Como professor desta rede municipal que pretendo pesquisar, me coloco em posição de buscar ouvir e interagir com os sujeitos do campo em que me incluo como pesquisador privilegiado. Na interação com os sujeitos através das entrevistas semiestruturadas, que serão conduzidas por um roteiro (ver apêndice A) busco utilizar uma linguagem próxima do cotidiano dos professores e professoras entrevistados, buscando provocar depoimentos baseados em uma reflexão segura, natural e autêntica por parte dos sujeitos.

Michael Apple (2000), chama atenção para que a pesquisa acadêmica se faça inteligível para o público que vai além de seus pares. Neste sentido, é necessário, conforme o próprio Apple, que ouçamos os subalternos (2006), aqueles que ocupam as posições de oprimidos, e façamos esforços para enxergar o mundo a partir de sua perspectiva. Para isso, as entrevistas qualitativas possuem um alto potencial, e em minha posição de pesquisador acredito

ser indispensável colocar-me a ouvir os professores e professoras da RMEPOA seus pontos de vista em relação ao problema desta pesquisa. Ainda em relação à técnica da entrevista, conforme Sandra Jovchelovich e Martin Bauer (2002) na busca por respostas genuínas o entrevistador necessita cativar o entrevistado, permitindo-lhe a manifestação de suas perspectivas através da própria linguagem.

Para além do uso da linguagem que cativa os entrevistados à manifestarem-se confortavelmente sobre suas perspectivas, encontrei inspiração nos trabalhos realizados por Bruna Dalmaso-Junqueira (2018) e Iana Lima (2016), pesquisadoras com quem compartilho aprendizados no grupo de pesquisa sob orientação do professor doutor Luis Armando Gandin. Nos mencionados estudos as pesquisadoras utilizaram a ideia de entrevista realista (PAWSON; TILLEY, 2000, apud LIMA, 2016), que consiste em uma estratégia de refinamento conceitual, que se fundamenta na elaboração de questões a partir da teoria que embasa a pesquisa. O objetivo deste artefato metodológico é, segundo Lima (2016, p. 44), garantir que os sujeitos possam “[...] explicar e esclarecer seu pensamento, confirmando ou contrapondo-se à teoria do pesquisador”, que no caso deste estudo baseia-se na perspectiva de um avanço gerencialista sobre as políticas educacionais da RMEPOA.

Portanto, a elaboração de um roteiro de entrevista realista, deve contemplar questões que apresentem dados advindos do referencial teórico do pesquisador e provoquem o posicionamento dos sujeitos acerca dos mesmos, não somente sua descrição (LIMA, 2016). Utilizando-me desta inspiração, buscarei considerar nas perguntas da entrevista semiestruturada elementos realcem as recentes políticas educacionais promovidas pela gestão 2017-2020 sobre o trabalho docente na RMEPOA e que possam revelar elementos não previstos pela teoria, colaborando para a amplitude das abordagens sobre o assunto.

Desta maneira busquei dividir as perguntas conforme as ações de reforma da gestão 2017-2020 articulando-as a teoria. Formulei, portanto, quatro eixos de assuntos para formular as perguntas: 1) trabalho docente; 2) políticas educacionais; 3) ações de reforma da atual gestão; 4) atuação das políticas;

Dentro do eixo “trabalho docente” busquei estimular nos participantes a descrição de como realizam seu trabalho, levando em conta os seguintes aspectos: como é sua rotina de trabalho; como vem sendo sua rotina de trabalho considerando o contexto dos últimos dois anos de gestão; como vem sendo seu trabalho pedagógico; a relevância das reformas educacionais sobre o trabalho que desenvolve; como vem se dando percebendo trabalho coletivo e os espaços coletivos de trabalho; como vem sendo seu trabalho de planejamento especificamente; e como percebe o futuro do seu trabalho durante esta gestão.

No eixo “políticas educacionais” procurei provocar nos entrevistados a busca pelas percepções acerca dos princípios ideológicos da gestão, através dos seguintes tópicos: identificação das origens e influências do modelo de gestão da RMEPOA; compreensão dos objetivos da gestão 2017-2020 para a educação; percepção dos processos de avaliação do trabalho docente; e reflexão sobre o critério de qualidade que se atribui à educação no modelo de políticas proposto pela atual gestão.

Em relação as ações propostas nas políticas educacionais da atual gestão, propus que os entrevistados visualizassem a lista com alguns exemplos de ações e comentassem segundo seu interesse, sobre aqueles itens listado que julgassem mais pertinentes a sua prática docente. É importante ressaltar que no ponto da entrevista em que chegamos a este eixo os entrevistados puderam escolher sobre o que falar e não foram perguntados sobre um ponto específico. Busquei incluir na relação as reformas que foram apresentadas a fundo no capítulo que tratou do contexto da RMEPOA, políticas que impactaram em algum sentido a organização do trabalho docente.

O quarto eixo buscava provocar a reflexão dos sujeitos sobre as dinâmicas de atuação das políticas. Para tanto, busquei provoca-los para que revelassem suas posições sobre os seguintes pontos: como faz a interpretação das diretrizes que chegam à escola para sua prática; percepção do impacto das políticas sobre seu trabalho; que elementos das políticas preponderam sobre a prática docente; como se dá o processo de atuação das políticas na atuação cotidiana; processo de resistência e atuação coletivos; e efeitos das políticas sobre o trabalho docente feminino.

Após estruturas os eixos e tópicos que deveriam ser tratados, o roteiro da entrevista ficou assim:

TRABALHO DOCENTE	
1.	Pode me descrever o teu trabalho na escola, me contar teu dia?
2.	Como tu poderia descrever teu trabalho pedagógico nos dois últimos anos? O que vem mudando nos últimos anos?
3.	Como vem se desenvolvendo teu trabalho na sala de aula?
4.	Qual tu achas que é o peso das políticas educacionais desta gestão sobre a prática do teu trabalho?
5.	Como tu percebe o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola?
6.	Como são os conselhos de classe, as reuniões dos segmentos de conselho escolar e as reuniões pedagógicas e de formação?
7.	Como tu vem realizando teu trabalho de planejamento?
8.	Como vislumbra o futuro do teu trabalho docente na RMEPOA?
POLÍTICAS EDUCACIONAIS	

1. Tu consegues identificar as origens e influências do modelo de gestão atual da rede municipal de ensino?
2. Como tu poderia descrever os objetivos da atual gestão para a área da educação?
3. Tu acreditas que exista algum tipo de exigência por performance, resultados e intensificação do trabalho e traduzidas nas políticas educacionais da atual gestão? E comparada às gestões anteriores?
4. Tu achas que as políticas educacionais da atual gestão podem melhorar a qualidade da educação em Porto Alegre?

AÇÕES DE REFORMA DA ATUAL GESTÃO

1. Ações de reformas – Relatar o cotidiano e apresentar parecer sobre as diferenças;
 - a. Reunião Pedagógica Semanal;
 - b. Aumento do número dos períodos;
 - c. Contratação de professores temporários;
 - d. Padronização dos currículos;
 - e. Fim dos Projetos Pedagógicos;
 - f. Formações.
 - g. Congelamento dos salários e mudança nos planos de carreira;

ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS

1. Como tu interpreta as diretrizes que chegam à escola, como por exemplo, regulação de calendário escolar, regulação de horários.
2. Tu imaginas que isso impacta teu trabalho?
3. Como tu traduz eles para dentro da tua atuação?
4. Você avalia aderir ou resistir à alguma política? Como você faz essa avaliação e como se articula para reagir?
5. Como tu acha que as políticas educacionais da atual gestão influenciam o grupo de professores da escola e como tu acha que os professores têm reagido? Com adesões, resistências, etc?
6. Quais os efeitos dessas políticas sobre o trabalho docente feminino?

As entrevistas foram realizadas pessoalmente por mim, nas escolas em que os professores e professoras convidados trabalhavam. Após receber autorização da direção das escolas, éramos encaminhados para alguma sala que dispusesse de privacidade e conforto para realizar a conversa. Após encontrar o local apropriado para a realização da entrevista era seguido então um protocolo que consistia em:

1. Breve apresentação do pesquisador

Momento em que eu me apresentava, com nome, profissão, local de trabalho, local de estudo e orientador.

2. Apresentação do tema da pesquisa

Momento em que apresentava o tema de pesquisa através da leitura do termo de consentimento livre e esclarecido (ver apêndice B) para que os convidados autorizassem sua participação na conversa. No termo constava o objetivo da pesquisa, metodologia e destinação dos dados coletados na entrevista e se assegurava o completo anonimato e proteção do sigilo dos entrevistados. Após a concordância dos professores e professoras convidados em realizar a entrevista era assinado o termo em duas vias por ambas as partes, restando uma via para cada um.

3. Solicitação para gravação

Após a assinatura do termo era feito o pedido para autorização da gravação do áudio das entrevistas em dois aparelhos diferentes.

4. Apresentação do professor ou professora

Após autorização da gravação era pedido que os docentes se apresentassem, dizendo nome, idade, nível de formação profissional, área e nível de ensino em que atua, e tempo em que atuam na rede básica de ensino e na RMEPOA.

À continuação deste protocolo de quatro fases eram lidas então as orientações erais, que consistiam nos seguintes termos:

- Não há resposta certa ou errada, apenas pontos de vista diferentes. A pesquisa tem interesse em todas as opiniões, sem julgamento de viés ideológico ou juízo de valor, então você pode se sentir à vontade para expressar aquilo que realmente pensa.
- Você pode se expressar com as suas palavras, fazendo uso de expressões cotidianas ou da maneira que encontrar para dar significado às suas percepções.
- Como estamos gravando, pedimos que cada uma fale alto e claro se possível.
- Peço que, se possível, silencie o celular.
- O meu papel como pesquisador será o de apresentar as perguntas e colaborar para o desenvolvimento de sua resposta.
- Depois de encerrar a discussão, vou entregar-lhe um documento para que você assine com seus dados pessoais reforçando a autorização para o uso da entrevista.

Na continuidade era então apresentada uma cópia do roteiro da entrevista semiestruturada e concedido um tempo para que o professor ou professora lesse e se apropriasse do contexto geral das questões. Ao sinal de que estava pronto ou pronta para começar iniciávamos a entrevista pela primeira pergunta. As entrevistas ocorreram com tempo de duração entre 58 minutos à 1 hora e 17 minutos. Tratando-se de um roteiro de entrevista semiestruturada, alguns tópicos que não estavam expostos no roteiro surgiram no decorrer das

conversas e foram aprofundados à medida que interessassem à pesquisa. Os dados levantados nas entrevistas foram então transcritos, por mim e por uma pessoa contratada, e ouvidos novamente para então iniciar a análise.

A seguir, demonstro como foram coletados os textos políticos que foram apresentados no contexto da RMEPOA e que normatizam as políticas educacionais da RMEPOA.

6.2. Análise de Textos

Importante ferramenta para análise do contexto de produção de textos do ciclo de políticas, no embasamento das perguntas para a entrevista semiestruturada e para a percepção da linguagem utilizada na articulação com o senso comum, aqui apresento como fundamentei as buscas dos textos oficiais de caráter legal, normativo e também político. Através de leis, projetos de leis, decretos, portarias, normativas, pronunciamentos oficiais de representantes da gestão 2017-2020 e organizações parceiras da gestão – na esfera executiva e legislativa – e das entidades representativas dos trabalhadores – campanhas publicitárias e exposições em veículos de imprensa, procurei encontrar a transcrição das políticas educacionais da gestão atual.

Dentre os exemplos de textos aos que recorri estão os projetos de lei que foram encaminhados à Câmara Municipal de Porto Alegre, com as alterações no plano de carreira dos servidores municipais. Estes projetos possuem justificativas no corpo do texto, e revelam o cunho ideológico e político das reformas pretendidas pela gestão. Outros documentos que contribuíram na interpretação das políticas educacionais da PMPA são os decretos e portarias, como exemplo o decreto que modificou a maneira rotina escolar e o horário de planejamento na escola. Outros textos que foram ser investigados foram as normativas enviadas às escolas, orientando as direções a cumprirem determinadas tarefas na gestão das escolas, como por exemplo, a normativa que orienta as direções a maneira como devem controlar a apresentação de atestados médicos.

Simone Moreira (2017), chama atenção para o fato de que é necessário perceber que, ainda que os textos das políticas educacionais sejam ressignificados nos cotidianos escolares, eles são orientações oficiais que servem de balizadores para o contexto da prática. Sendo assim, a análise de documentos apresenta-se como um importante procedimento metodológico que serve para a compreensão das ações políticas que recaem no contexto da prática do trabalho docente na RMEPOA.

No capítulo em que tratei do contexto histórico da RMEPOA, abordei diversas mudanças aplicadas pela gestão 2017-2020, que foram amplamente documentadas. Neste sentido, prova-se a necessidade de buscar nos elementos textuais das políticas amparo para ampliar a compreensão das reformas introduzidas pela gestão municipal.

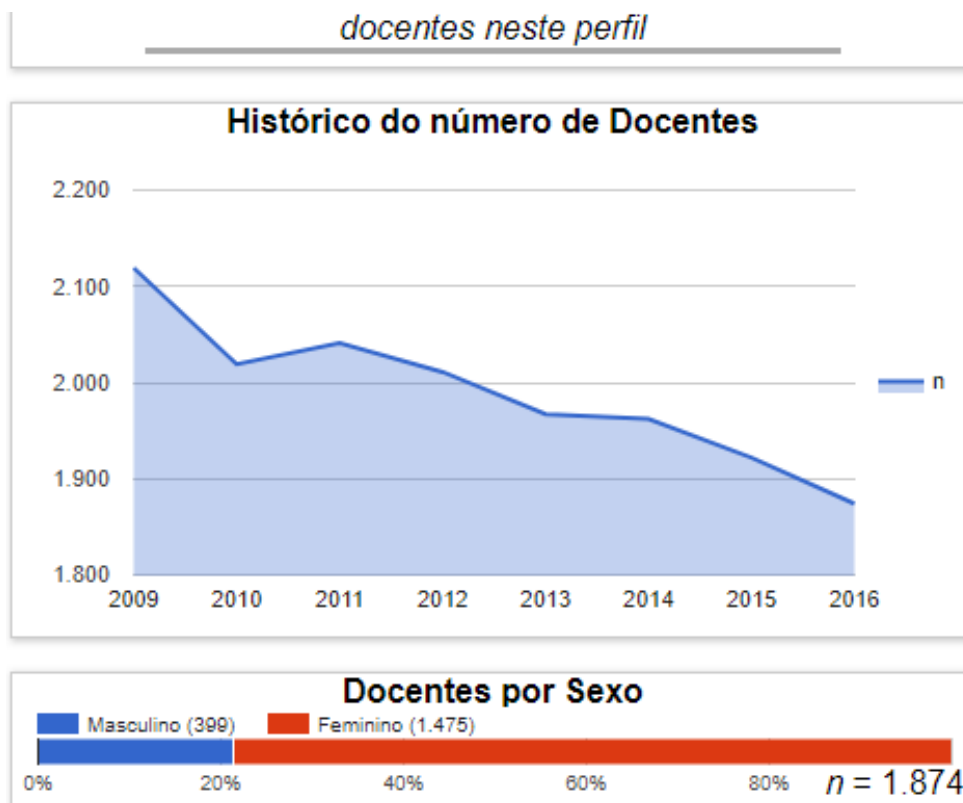
6.3. Campo empírico e sujeitos da pesquisa

Como campo empírico de desenvolvimento da pesquisa elegi a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, como descrito no capítulo de justificativa e apresentado anteriormente, quando tratei do contexto histórico da RMEPOA. Isto deve-se: ao seu contexto de relevantes movimentos de disputas sobre as políticas educacionais; por me ver como parte do campo, sendo professor desta rede; e por participar de um grupo de pesquisa da UFRGS com tradição em investigações sobre a RMEPOA. Em que pese meus interesses pessoais pela compreensão do tema do trabalho docente neste campo de pesquisa, identifico a necessidade de uma reação crítica que permita a potencial ampliação do debate sobre os termos das políticas educacionais na RMEPOA, que atinge quase dois mil professores e professoras e mais de quarenta mil alunos. Mesmo se referindo a uma realidade específica, este estudo pretende incorporar instrumentos e dados que permitam a comparação com outras realidades do Brasil, e a identificação de certas características e impactos derivados das políticas educacionais nos moldes da gestão 2017-2020 de Porto Alegre.

Neste momento, apresentarei alguns dados relevantes da RMEPOA, que demonstram o panorama sobre o conjunto daqueles que serão os sujeitos dessa pesquisa, os professores e professoras de ensino fundamental da RMEPOA.

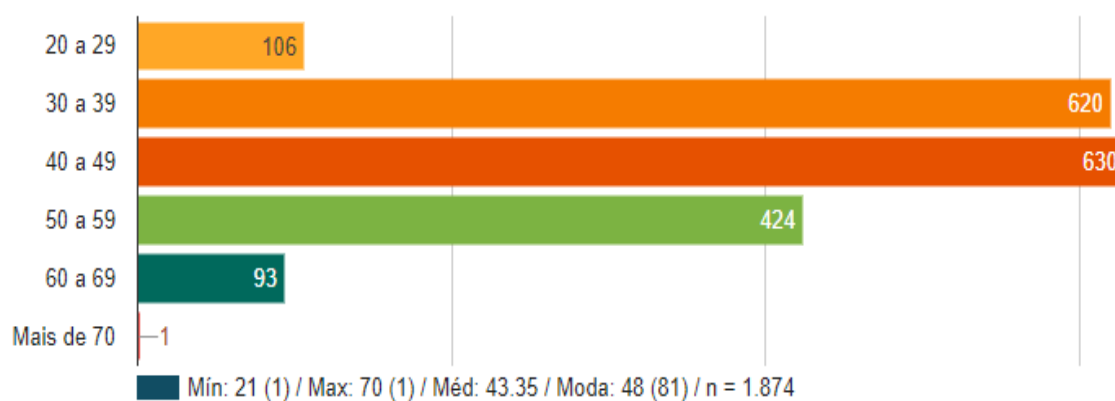
A RMEPOA é composta por 96 escolas, sendo: 41 de Educação Infantil especificamente, 54 com ensino fundamental e 2 até o Ensino Médio (CARVALHO; NEVES; MELO, 2018, *documento online*). De acordo com a figura 1, até o censo escolar de 2016, a RMEPOA apresentava 1874 docentes no ensino fundamental, sendo 1475 mulheres, quase 80%, e 399 homens, pouco mais de 20%, o que reflete uma realidade que corrobora o referencial teórico deste trabalho, fundamentado na obra de Apple (1995), que define o trabalho docente como um trabalho feminizado sujeito às dinâmicas sociais de gênero.

Figura 9: Número de docentes por sexo (CARVALHO; NEVES; MELO, 2018, online)



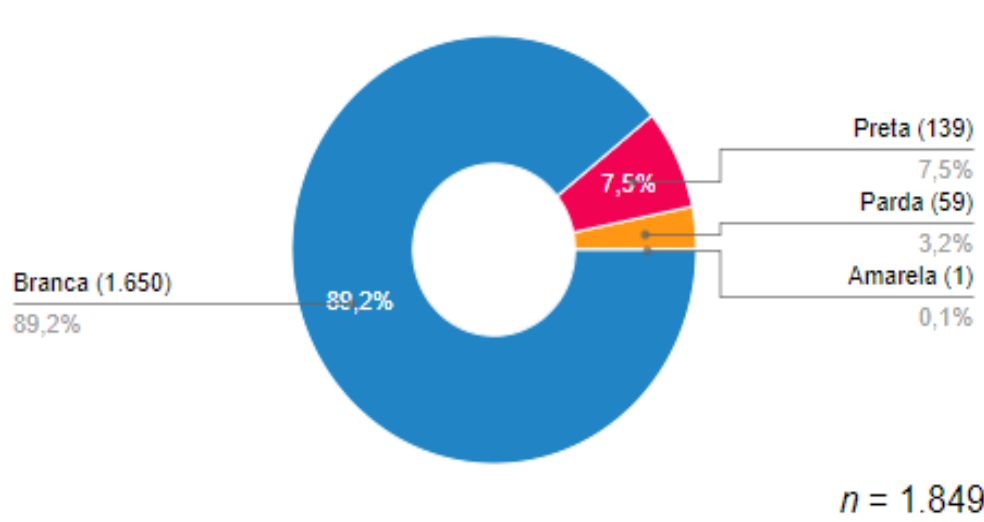
Na figura 2 percebemos a divisão dos docentes da RMEPOA por faixa etária, com um grande grupo ficando entre os 30 e os 50 anos, o que pode demonstrar nas entrevistas perspectivas sobre o trabalho docente afetadas pela questão geracional, conforme identificou Junqueira (2018).

Figura 10: Divisão dos docentes por idade (CARVALHO; NEVES; MELO, 2018, online)



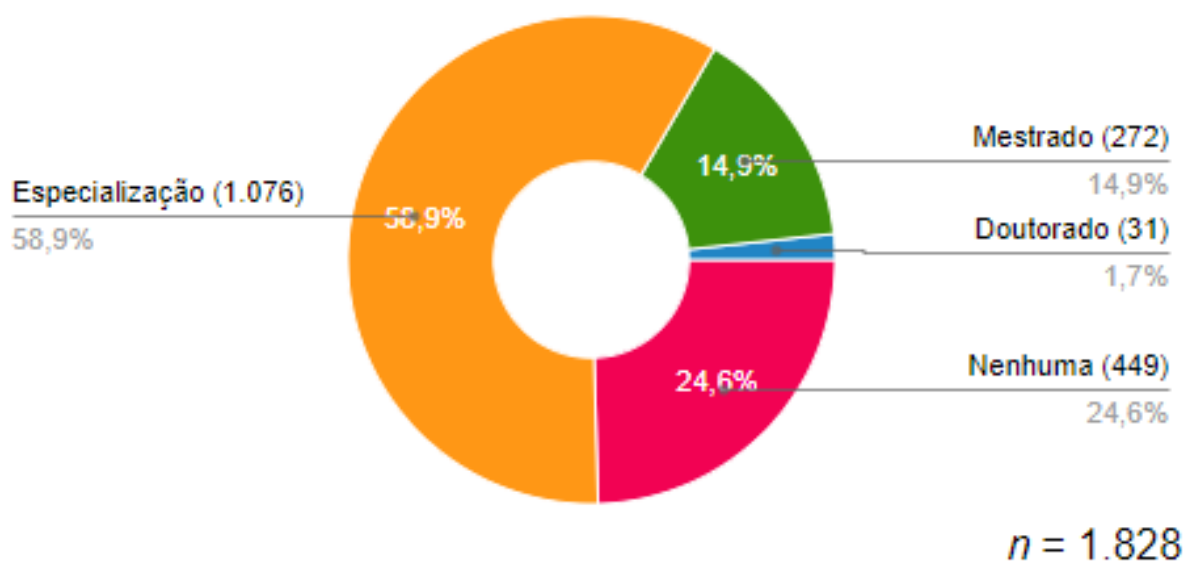
Na figura 3, podemos identificar que em 2016 uma pequena parcela dos professores e professoras municipais declarava sua cor da pele como preta, parda ou amarela, demonstrando a predominância da pele branca entre os docentes. Neste aspecto, novamente a obra de Apple (1995), nos remete a pensar as dinâmicas sociais de opressão a partir dos elementos de raça, realçando a que é importante possibilitar o surgimento de fatores relevantes para análise destas relações nos coletados do campo.

Figura 11: Cor da pele dos docentes da RMEPOA (CARVALHO; NEVES; MELO, 2018, *online*)



Na RMEPOA, de acordo com a plataforma CultivEduca (CARVALHO; NEVES; MELO, 2018), todos os professores e professoras eram concursados, não havendo contratos temporários com docentes não concursados, prática comum na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Além disso, 97,5% dos professores possuíam ensino superior completo e a maioria com algum grau de pós-graduação. Isto pode estar ligado ao processo de valorização salarial e de formação continuada dentro de um modelo de plano de carreira do magistério que alçou, desde o início da Administração Popular em 1989, a RMEPOA ao status de rede de ensino pública com a melhor remuneração dentre as capitais do país (INEP, 2017).

Figura 12: Grau de formação dos docentes da RMEPOA (CARVALHO; NEVES; MELO, 2018, *online*)



Dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa, com aprofundamento na relação entre pesquisador e objeto de pesquisa, porém com o tempo de imersão no campo reduzido, a definição dos critérios para seleção dos sujeitos buscou observar as características das escolas da RMEPOA e dentro dessa observação encontrar os elementos que promoveriam uma pesquisa que prezasse pelos valores éticos e que oferecessem diversidade de variáveis que pudessem beneficiar a análise.

Os critérios utilizados para seleção de sujeitos foram os seguintes:

- I. Trabalho docente destacado na RMEPOA.
- II. Ter ao menos 3 anos de trabalho na RMEPOA.

Pela minha proximidade com o campo empírico, a seleção de sujeitos da pesquisa foi um processo facilitado, por haver muitos canais de comunicação e muita interlocução com os docentes da RMEPOA. Definiu-se a busca por 8 docentes, número que foi considerado significativo, devido ao volume de dados que se esperava coletar nas entrevistas e o pouco tempo disponível para transcrição, análise e escrita e o potencial representativo que os docentes selecionados possuíam. A maneira que utilizei para atender os dois critérios de seleção dos sujeitos foi contatar as escolas e conversar com as direções e supervisões, buscando uma indicação de professores e professoras que, sob seus pontos de vista, fossem possuidores de relevante contribuição pedagógica para a escola e realizassem um destacado trabalho docente. A medida que contatei as escolas busquei no contato com as direções contemplar as variáveis necessárias à representatividade da amostra.

As variáveis que busquei atender foram:

- a) Diversidade de gênero
- b) Diversidade de raça
- c) Escolas de diferentes regiões da cidade
- d) Escolas de diferentes tamanhos
- e) Docentes com diferentes tempos de trabalho na RMEPOA
- f) Docentes de diferentes faixas etárias
- g) Docentes de diferentes anos ciclos/série
- h) Docentes de diferentes áreas do conhecimento

Este trabalho busca resguardar a privacidade dos sujeitos participantes da amostra e tomo, portanto, os maiores cuidados para garantir o sigilo de suas identidades. Em um estudo em que os sujeitos aceitam expor suas opiniões a respeito do seu trabalho docente o pesquisador tem muita responsabilidade em assegurar que não se possa identificar quem ofereceu as opiniões aqui expostas. Para tanto, descreverei abaixo o perfil dos docentes associando apenas as variáveis que tem relevância na análise de suas contribuições, para que se garanta o anonimato dos participantes. Os docentes participantes foram nomeados de maneira fictícia do seguinte modo: **Chico, Elis, Karen, Maria, Milton, Natalia, Nina e Rosa**. A tabela a seguir demonstra o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

TABELA: Perfil dos participantes da pesquisa.

Chico	Homem, 58 anos, branco. Formação em pedagogia com especialização em supervisão escolar. Atua como supervisor escolar com todos os anos do ensino fundamental. Trabalha como professor do ensino básico há 25 anos, sempre na RMEPOA.
Elis	Mulher, 33 anos, branca. Licenciatura em ciências sociais com especialização. Atua como supervisora escolar com todos os anos do ensino fundamental. Trabalha como professora do ensino básico há 8 anos, sempre na RMEPOA.
Karen	Mulher, 40 anos, negra. Formação em letras inglês-português e especialização. Atua com anos iniciais e finais, com turmas de B10 à C30. Trabalha como professora há 15 anos, sendo 6 na RMEPOA.
Maria	Mulher, 41 anos, branca. Formação em magistério e pedagogia, com especialização. Atua com os anos iniciais, com turmas de A10.

	Trabalha como professora há 20 anos, e na RMEPOA há 10.
Milton	Homem, 39 anos, negro. Licenciatura plena em ciências com habilitação em matemática. Atua com matemática dos anos finais, turmas de B30 à C30. Trabalha como professor do ensino básico há 13 anos e na RMEPOA há 8.
Natália	Mulher, 36 anos, branca. Formação em magistério, licenciatura em letras português-espanhol e mestrado. Atua com língua portuguesa e espanhola nos anos finais com turmas de C10 à C30. Trabalha como professora há 18 anos e na RMEPOA há 6.
Nina	Mulher, 47 anos, branca. Formação em magistério, licenciatura em letras português e mestrado. Atua com anos iniciais, com turmas de A20 e A30. Trabalha como professora há 28 anos, sendo 18 na RMEPOA.
Rosa	Mulher, 38 anos, branca. Formação em magistério e pedagogia. Atua com os anos iniciais, turmas de A30 e B10. Trabalha como professora do ensino básico há 13 anos e na RMEPOA há 3.

A partir do site da Smed é possível catalogar as escolas de ensino fundamental da RMEPOA em quatro grandes regiões: norte, nordeste, oeste e sul. A escolha de escolas em diferentes áreas permite relacionar ao trabalho docente fatores sociais, econômicos, políticos e culturais característicos das comunidades onde estão inseridas as escolas. Sendo assim, busquei contemplar o convite à participação de docentes de escolas em diferentes regiões da cidade. A partir da seleção das regiões da cidade priorizadas, foram escolhidas escolas com tamanhos diferentes em número de alunos. A RMEPOA, conforme o censo escolar de 2016, possui escolas com número de alunos entre 500 e 1400. Portanto, busquei escolas com diferentes números de alunos para permitir que se percebam diferenças nos impactos das políticas educacionais sobre o trabalho docente em distintas realidades.

As escolas selecionadas correspondem ao seguinte perfil:

TABELA: Perfil das escolas selecionadas.

Localização da Escola em que foi realizada a entrevista;	Zona Sul: 3 Zona Leste: 2 Zona Norte: 3
Tamanho da Escola	Pequeno porte (menos de 800 estudantes): 1 Médio porte (entre 800 e 1100 estudantes): 4 Grande porte (acima de 1100 estudantes): 3

O trabalho docente que se quer investigar, como definido anteriormente neste texto é o trabalho que ocorre em contato com o aluno cotidianamente. Neste sentido, a busca por diferentes percepções de impactos das políticas educacionais é importante, na medida em que o referencial teórico deste estudo vem mostrando que diferentes áreas de atuação docente sofrem impactos diferentes de políticas educacionais, principalmente derivados de reformas curriculares e testes padronizados de larga escala (SANTOS, 2012; 2017; LIMA, 2011; 2016). Sendo assim privilegiei a diversidade de áreas de atuação, buscando, dentro das possibilidades de organização das escolas, a entrevista com docentes de língua portuguesa, matemática, anos iniciais e supervisores pedagógicos.

Alinhado ao referencial teórico-metodológico do trabalho, apoiado na análise relacional (APPLE, 2006), dei grande importância à diversidade na participação de sujeitos investigados que poderiam permitir a observação dos impactos das políticas educacionais sobre o trabalho docente tendo em conta as dinâmicas das relações sociais de poder e dominação. Pretendi, portanto, em conformidade com as possibilidades das escolas, uma seleção de sujeitos que representasse o perfil da RMEPOA, levando em conta a busca pela diversidade de gênero, raça e faixa etária.

Nos capítulos de análise das entrevistas, os sujeitos terão reveladas características que forem importantes para a compreensão de suas declarações e da relação com a teoria. É importante frisar também que todos preencheram o consentimento livre e esclarecido para uso das entrevistas neste trabalho.

7. ANÁLISE TEMÁTICA

Como ferramenta de tratamento dos dados da pesquisa fiz uso do método analítico da análise temática (AT) (BRAUN; CLARKE, 2013), que é um método usado para identificar e analisar padrões em dados qualitativos. Baseado em uma tradição de desenvolvimento de diferentes versões de análises temáticas no campo da psicologia, o método utilizado aqui se baseia no desenvolvimento de Victoria Clarke e Virginia Braun, a partir de 2006. As autoras destacam que a versão que desenvolveram da análise temática busca ser utilizável por diferentes campos do conhecimento em pesquisas qualitativas, podendo abarcar uma grande diversidade de ferramentas teóricas, não se restringindo ao campo da psicologia.

Para Braun e Clarke (2013), a AT propõe uma visão ampla de diferentes interesses e perspectivas teóricas e constitui-se em uma metodologia básica, pois: (a) trabalha com uma ampla gama de questões de pesquisa, daquelas sobre as experiências ou entendimentos das pessoas sobre a representação e construção de fenômenos particulares em contextos particulares; (b) pode ser usada para analisar diferentes tipos de dados, de fontes secundárias, como mídia, a transcrições de grupos focais ou entrevistas; (c) trabalha com conjuntos de dados grandes ou pequenos; e d) pode ser aplicada para produzir análises conduzidas por dados ou baseadas em teoria.

São seis as fases do processo de análise dos dados na AT. Este processo não deve ser considerado um modelo linear onde as fases acontecem em sequência após o término da anterior, e sim em um processo de idas e vindas, com uma relação lógica entre todas as seis fases, sendo vista como um processo recursivo.

A primeira fase da AT consiste na familiarização com os dados. Esta fase consiste na imersão nos dados. Como neste estudo utilizamos as entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, esta fase consiste na leitura e releitura das transcrições, escuta das gravações em áudio e anotações das primeiras observações analíticas. É neste momento que se deve iniciar a busca por significados, códigos e temas mais presentes e relevantes nas entrevistas.

Nesta dissertação, a familiarização com os dados teve início na própria prática profissional que exerço. Como professor de educação física na RMEPOA, me coloco imerso no problema de pesquisa, não só como pesquisador, mas também como sujeito, o que me traz recursos analíticos desde o campo empírico, muito antes da coleta dos dados. Tomei então a postura de procurar uma posição de afastamento da minha posição de professor, para olhar os

dados, pretendendo com isso ter uma maior amplitude de olhar para o que se revela nas entrevistas com colegas. Este processo, portanto, de separar o que são as minhas posições pessoais, da análise dos dados que coletei, é um processo delicado e meticuloso. Imergir nos dados, portanto, toma um significado mais específico, já que neste estudo precisarei me aprofundar em dados muito relacionados à minha prática cotidiana como docente.

Por haver feito todas as entrevistas pessoalmente, o processo de familiarização com os dados coletados deu-se intensamente neste momento. No momento das entrevistas fiz diversas anotações de pontos que julguei interessantes, para aprofundar na análise, e sistematizei antes mesmo das transcrições alguns pontos que gostaria de me ater. Cada entrevista teve em média 1 hora e 15 minutos de duração.

O processo de transcrição foi feito por mim e por uma pessoa contratada, portanto, me coube ler no mínimo duas vezes cada texto, que em média, tinham 25 páginas de conteúdo. Durante as leituras fiz marcações em trechos dos textos que julguei terem implicação para análise. Marquei com caneta colorida de diferentes cores os diferentes enfoques que percebi nas falas e fiz anotações da presença do campo teórico da pesquisa quando julgava encontrá-los nos dados. Entre as duas leituras, fiz a escuta dos áudios de cada entrevista novamente, buscando notar as entonações e emoções que se colocava nas falas dos entrevistados. Após essa escuta surgiram novas anotações, que também sugeriram novos códigos e temas para análise. Tanto os processos de leitura quanto de escuta foram pautados pelo problema e objetivos da pesquisa.

A segunda fase da AT é a codificação dos dados. Este momento envolve a geração de rótulos concisos e o destaque de importantes características dos dados de relevância para o problema de pesquisa. Esta é a fase em que o pesquisador deve destacar em blocos o que acha mais importante nos dados, buscando agrupar aqueles padrões que se repetem nas entrevistas. A codificação não é simplesmente um método de redução de dados, é também um método analítico, de modo que os códigos capturam uma leitura semântica e conceitual dos dados (BRAUN; CLARKE, 2013). O pesquisador codifica os principais dados e termina essa fase agrupando todos os seus códigos e extratos de dados relevantes.

Após sintetizar os dados de cada entrevista, com anotações dos assuntos mais relevantes, defini códigos para este estudo – totalizando quinze – sendo eles: projeto político pedagógico da gestão 2017-2020, gestão burocratizada, origens e influências da gestão, adaptação às políticas, gerência de si mesmo, dilemas entre resistência e aceitação, papéis de gestores na escola, fim das reuniões pedagógicas, performance em testes padronizados, direitos

trabalhistas, planejamento e avaliação, desgaste emocional, impactos das políticas sobre as mulheres, concepção classista do papel da educação e heranças da escola cidadã.

A terceira fase da AT é a busca por temas. Um tema é um padrão coerente e significativo nos dados, relevante para o problema de pesquisa. As autoras Braun e Clarke (2013) descrevem os códigos como sendo os tipos de tijolos, azulejos e telhas que compõe uma casa, enquanto os temas seriam as paredes e o telhado da construção. A busca por temas é baseada em agrupar os códigos, buscando identificar similaridades entre eles. Os temas não estão escondidos nos dados, como os códigos, que revelam as posições dos entrevistados no caso deste estudo; em vez disso, os temas são construídos a partir da teoria que embasa este estudo, que serve para dar liga aos códigos e associá-los por semelhanças teóricas, o que na perspectiva de Braun e Clarke (2006) seria chamado de um método dirigido pela teoria. Nesta fase, ainda no início da análise das entrevistas, criei quatro grandes temas, sendo eles: concepções dos professores e professoras sobre a gestão 2017-2020, atuação das políticas, intensificação do trabalho docente, e elementos de gênero, classe e raça. Os códigos elaborados na fase dois foram divididos entre os temas, conforme suas semelhanças teóricas, e o quadro preliminar de temas e códigos, para dar início a escrita do capítulo de análise, ficou assim:

QUADRO: Articulação dos temas e códigos derivados da Análise Temática.

Temas →	Concepções docentes sobre a gestão 2017-2020	Atuação das políticas	Intensificação do trabalho docente	Elementos de Classe, gênero e raça.
Códigos →	Projeto político-pedagógico da gestão 2017-2020 Gestão burocratizada Origens e influências	Adaptação às políticas Gerência de si mesmo Dilemas entre e resistência e aceitação Papéis de gestores na escola	Fim das reuniões pedagógicas Performance em testes padronizados Direitos trabalhistas Planejamento e Avaliação Desgaste emocional	Impactos das políticas sobre as mulheres Concepção classista do papel da educação Heranças da escola cidadã

A quarta fase da AT é a revisão dos temas. Para tanto é necessária a releitura dos excertos dos textos que foram selecionados como códigos. Esta fase envolve a verificação do funcionamento dos temas em relação ao que foi codificado. De acordo com Braun e Clarke (2006), nesta fase deve ficar evidente quais os temas que permanecerão no trabalho e se, por fruto da revisão, algum tema deve ser dividido em dois ou mais, ou se dois ou mais temas devem ser aglutinados. O pesquisador deve refletir se os temas contam uma história convincente e coerente sobre os dados e definir a natureza de cada tema individual e a relação entre os temas. É importante que os códigos presentes em cada tema sejam coerentes teoricamente, ao mesmo tempo que deve haver claras e identificáveis distinções entre os temas definidos.

Esta fase envolve dois níveis de revisão e refinamento dos temas. O nível um envolve revisar os códigos agrupados em cada tema e considerar se eles realmente apresentam coerência entre si. Caso algum tema apresente dissonância entre os códigos é necessário reavaliar a configuração do quadro de divisão e por ventura dividir os códigos novamente ou até excluir ou agrupá-los. Após este nível, vem o segundo, que consiste em adicionar algum novo código que possa ter surgido, após o estágio um, ou possa ter sido incluído no andamento da escrita sobre os temas.

Foi neste momento que modifiquei o quadro de temas e códigos, retirando da análise o tema “atuação das políticas educacionais na RMEPOA: dilemas entre resistência e aceitação” e reagrupando seus códigos nos outros temas. Ao final da fase quatro, deve-se ter uma ideia clara sobre quais são os diferentes temas e como eles se articulam à teoria do estudo internamente e entre eles.

A fase cinco da AT é a de definição e nomeação dos temas. Segundo Braun e Clarke (2006), ela começa quando se tem um mapeamento satisfatório dos dados. Esta fase é o momento em que o pesquisador deve conduzir a análise dos dados para a descrição detalhada de cada tema. Neste ponto deve haver a definição e refinamento dos temas e o início da análise dos dados a partir deles. Para Braun e Clarke (2013), o pesquisador deve se perguntar que história os temas contam e como essa história responde o problema de pesquisa. A esse processo elas chamam de identificar a “essência” de cada tema. As autoras apontam para o cuidado de não expandir demais um tema, para que não se torne diverso e complexo demais. É na fase cinco que se inicia o processo de produção textual sobre os temas, que deve acompanhar os excertos dos dados que demonstrem os achados da pesquisa, baseando-se sempre nos objetivos e problema do estudo. Deve se voltar o olhar aos extratos de cada tema, e organizá-los em uma construção narrativa com coerência e consistência interna.

Neste estudo, foi nessa fase que comecei a construção e condução da escrita detalhada da análise. Nesta fase, conforme Braun e Clarke (2006), é possível que apareçam subtemas, que tem por objetivo estruturar e particularizar um tema que se apresenta mais complexo, possibilitando a hierarquização dos códigos internos do tema.

Após ter a clareza de quais são os temas e de ter levantado o arcabouço teórico que foi necessário para a construção deles, foi o momento de nomear os temas, seguindo a recomendação de Braun e Clark (2013) para que os nomes identifiquem a essência de cada tema, sejam concisos, fortes e informativos. Dessa maneira, o quadro final de temas e códigos ficou assim:

QUADRO: Organização final do quadro de temas e códigos conforme AT.

Temas →	Influências e objetivos da gestão 2017-2020: a visão dos docentes da RMEPOA sobre as concepções da atual gestão.	Intensificação do trabalho docente: os reflexos na carne e na alma dos professores e professoras da RMEPOA	Dinâmicas de resistência docente: efeitos das reformas sobre gênero e subjetividade na RMEPOA
Códigos →	* Como os docentes da RMEPOA identificam a proposta político pedagógica da gestão 2017-2020	* Fim da reunião pedagógica: a institucionalização do individualismo	*Reformando professoras: os impactos sobre as mulheres
	* Gestão da burocracia x modernização	* Nova organização do planejamento docente na RMEPOA: a clausura docente e a restrição do trabalho intelectual	* Atuação das políticas: Dilemas entre resistência e aceitação
		* Exigências por performance: a avaliação e a purificação do trabalho docente	

A fase seis, última fase da AT é a fase de escrever sobre o tema, ou “produzir o relatório” (BRAUN; CLARKE, 2006; 2013). É o momento em que culmina o processo da AT. Escrever o relatório, pode ser compreendido como o envolvimento da narrativa analítica que se construiu até esta fase com os excertos das entrevistas, para contar ao leitor uma história coerente e persuasiva sobre os dados, contextualizando-os em relação ao arcabouço teórico do trabalho.

As características mais relevantes da AT, que me fizeram utilizá-la neste trabalho foram sua organização por fases, o que facilita o manuseio dos dados, e provê um roteiro para que se chegue a analisar as entrevistas de forma articulada à teoria. Outro fator é que de acordo com os autores Clarke e Braun (2013), a análise temática pode ser utilizada em trabalhos com entrevistas grandes ou pequenas; dado que recolhi quase 9 horas de gravações, foi um bom auxílio utilizá-la como ferramenta de análise. As autoras também destacam que uma boa análise temática precisa certificar-se de que as interpretações dos dados sejam consistentes com o quadro teórico. Nesta perspectiva, darei início a seguir à análise dos temas que apresentei neste capítulo.

7.1. Influências e objetivos da gestão 2017-2020: a visão dos docentes da RMEPOA sobre as concepções da atual gestão

Este subcapítulo destina-se à análise de como os professores e professoras da RMEPOA caracterizam as influências ideológicas e os objetivos do projeto político-pedagógico da gestão 2017-2020. Como decorrência desta análise, buscarei demonstrar as relações entre as reorientações do trabalho docente e as práticas de gestão na RMEPOA.

7.1.1. Como os docentes da RMEPOA identificam a proposta político-pedagógica da gestão 2017-2020

Conforme o roteiro de entrevista semiestruturada apresentado anteriormente, uma parte das perguntas buscava questionar os docentes sobre as origens e influências do modelo de gestão atual. Como veremos nos excertos a seguir, os professores e professoras apontam características neoliberais e neoconservadoras nos grupos que influenciam as políticas educacionais, e mesmo sem citar nominalmente, fazem diversas referências a um modelo gerencialista de políticas educacionais. Ao falar do viés ideológico que sustenta as reformas na

organização do trabalho docente na RMEPOA, Milton aponta uma forte característica gerencial da gestão que é a reforma do setor público, a reforma do modelo de prestação de bem-estar:

MILTON: As reformas são utilizadas com finalidade para remodelar o serviço público por definição, e aí o povão acaba sendo o destinatário de toda essa disputa aí né, então não se, tu não, eu não percebo ações da administração pública municipal com vistas à população, é com vista a enxugar o serviço público, enxugar a máquina pública, desqualificar essa máquina, diga-se de passagem, criar celeumas, criar limitações e criar todo tipo de artifício para que a coisa não ande, e se afaste mais do que é o ideal para encontrar justificativa com o apoio público né, para que se faça as medidas que eles entendam.

FILIFE: Quais objetivos tu achas que existe nesse modelo de gestão, nessa reformulação do serviço público, nessas desqualificações que tu dizes, quais são os motivos por trás disso, os objetivos que se tem com essas reformulações? Ah é desqualificar, beleza, agora quais são os objetivos que tu enxergas por trás disso, o que entra no lugar?

MILTON: Pois é, a gente sabe, vivencia dias de, do neoliberalismo, e aí o que fala o neoliberalismo? É nada para o Estado e tudo para o mercado, então tu não consegues pegar toda uma estrutura que é pública e terceirizar isso ou entregar para a iniciativa privada de pronto, não, primeiro precisa criar motivos para que isso seja viabilizado com respaldo né, então tu vais fazer esse tipo de mudança se a estrutura está funcionando bem? Em time que se ganha, não se mexe. Então você começa a criar esse tipo de coisa exatamente para isso, pega um exemplo bem claro, foi votado ontem na câmara de vereadores a coisa do contrato para dois anos para o professor, mas porque eles fizeram isso? Fizeram um concurso público ainda no formato muito estranho, com teor de questões que quase ninguém ia conseguir fazer, justamente pra justificar que o ingresso via concurso público também está minguado, e que daí os problemas crônicos da falta de professor vão solucionar com medidas emergenciais, tal qual faz o estado (Governo do Rio Grande do Sul), e tem gente aí que faz carreira na rede estadual só com contratos emergenciais, com duração de dois anos e daqui a pouco tu renova mais dois anos e a tendência é que tu faça essa renovação à infinito né, então tu nunca vai ter uma carreira, tu vai ter vamos dizer, renovações de contrato ou contratos resetados porque daí termina o tempo do contrato e faz um novo contrato e carreira mesmo não incide nada dos encargos relacionados a se ter uma carreira porque tu está sempre começando do zero, e quem está no zero não tem o que receber, a partir do momento em que tu encerra a atuação naquele formato né. Então isso também é uma forma de gasto de participação, mas isso a gente sabe que isso é um passo de tantos vários que vão ocorrer ainda.

Milton demonstra o entendimento de que o processo de reforma do público passa por uma questão de redução de investimentos na qualidade dos serviços prestados, para sustentar uma narrativa de que são custosos e pouco eficientes, reforçando a disputa entre os ideais mercadológico e os ideais do Estado de bem-estar social. Lima e Gandin (2012) mostram que o gerencialismo brasileiro, incorporado ao modelo de gestão do Estado a partir da década de 1990, opera com a inserção da lógica de mercado dentro do setor público, sem, na maioria das vezes, dispersar os serviços para instituições privadas. Os autores utilizam o termo “quase-mercado” para se referirem a este processo de incorporação da lógica de mercado no setor público. Esta lógica de mercado seria o privilégio de valores mercadológicos na gestão pública,

com destaque, no caso das políticas educacionais brasileiras, para a avaliação da qualidade baseada em resultados nos testes padronizados. No contexto porto-alegrense, a lógica do quase-mercado vem sendo aprofundada com a ênfase em políticas educacionais direcionadas a melhorar o resultado dos estudantes e das escolas no IDEB. Essas políticas acabam por reorganizar o trabalho docente, efetuando maior controle sobre a vida funcional e organização dos professores e professoras.

Para Lima e Gandin (2012), o Estado brasileiro, ao incorporar o gerencialismo como ideologia da gestão pública, revela a noção de que a gestão do Estado deve se adaptar aos marcadores mercadológicos de qualidade e eficiência. Dessa forma os testes padronizados tomam o espaço da avaliação da qualidade na educação, mensurando o sucesso das políticas educacionais através dos resultados obtidos nas provas.

Nessa perspectiva, o Estado torna-se um avaliador das políticas públicas providas por outras instituições e controla a eficiência dos serviços que são prestados por tais instituições. A avaliação do Estado sobre as políticas públicas ocorre através de marcadores de mercado, pois é o mercado (âmbito privado que se contrapõe ao público) que passa a ser o modelo de eficiência e qualidade. Na perspectiva do Estado gerencialista, há um enxugamento da máquina estatal em termos de recursos humanos, a qual já que não precisará mais prover as políticas e somente avaliá-las. (LIMA; GANDIN, 2012, p. 78)

Os docentes demonstram, nas entrevistas, acreditar que a dispersão do poder do estado para o mercado não pode ser feita através de ações políticas unicamente. Precisa estar baseada em elementos do senso comum, em provas materiais de que o fornecimento de serviços pelo Estado é pouco eficiente e exige outros mecanismos, mais flexíveis, como o caso dos contratos emergenciais que Milton aponta. Através desse modelo de contratação, por exemplo, não há o vínculo criado com o servidor público, o qual gera uma obrigação de manutenção de uma carreira, com gradual avanço de remuneração e vantagens sobre o tempo de serviço. Este modelo de contratação de professores e professoras que vem sendo executado pela gestão 2017-2020 de Porto Alegre, apresentado anteriormente quando foram descritas as políticas, demonstra um interesse da gestão em se desresponsabilizar da construção de profissionais de carreira, abrindo assim a possibilidade ao mecanismo mais volátil de contratação de professores e professoras, que gere menor vínculo com a administração pública e a desonere dos gastos decorrentes da carreira e estabilidade de um docente concursado. Este mecanismo pode ser entendido como a pulverização do modelo de contratação e gestão dos trabalhadores, que desconstrói o vínculo anterior do professor e professora com a RMEPOA, com a escola e com a carreira docente, denotando uma característica mais impessoal ao trabalho e uma menor responsabilização da gestão municipal com seus efeitos.

Chico, professor supervisor da RMEPOA também aponta para a narrativa usada pelos grupos participantes da gestão 2017-2020, de modernização da estrutura da gestão pública, com gestores mais conectados ao dinamismo e versatilidade do mundo moderno, mais despojados das burocracias do terno e gravata e com as mangas arremangadas dispostos a gerenciar e solucionar os problemas. Aponta, porém, uma dinâmica de gestão que apesar de desejar mostrar agilidade e modernidade, manifesta dificuldades em dialogar com as comunidades escolares, e reduz a importância da gestão democrática, como ficou demonstrado anteriormente na descrição do processo de execução das ações de reforma na RMEPOA.

FILIPE: Como tu reconhece essa política, como tu descreveria os interesses, os objetivos, as influências, enfim?

CHICO: Eu acho assim, sendo o PSDB com essa visão mais neoliberal, é uma política de desqualificar o serviço público né, desqualificar no seguinte sentido porque desqualifica, não tem reunião, então é todo dia na escola, tu vai desqualificando para que, porque chega um momento que tu começa a terceirizar como já tem os funcionários, começa a terceirizar também o serviço dos professores, então tem vez de concursos como agora já anulou um concurso e ao invés de concurso vai fazer um contrato, esse contrato que desobriga a prefeitura de todos os encargos, de todas as questões de estabilidade, faz um contrato que vale por um ano, que vai mais um ano e a cada ano tu pode ter outros professores nas escolas, tu quebra o vínculo dentro da escola né, porque a partir do momento que tem, antes mesmo do contrato, não tem reunião, tu quebra o vínculo que os professores tem na escola, professores que tem vinte horas ou mesmo dez horas, que as vezes só tinha a reunião para as pessoas se chegarem, esses dias teve uma professora contando que estava no portão ali e estava chegando professor, não lembro que momento e ela não conhecia, ah mas a senhora trabalha aqui? As pessoas quase não se conhecem.

FILIPE: E tu reconhece as origens e influências desse modelo de gestão atual da rede? Porque assim, tu descreves, tu descreveste antes, vou pegar aquela palavra de novo, neoliberal, deu uma síntese ideológica para ele, tu reconheces as origens, interesses e influências desse modelo de governo, desse modelo de gestão? Assim, tu consegues saber para onde está indo e que contexto se insere?

CHICO: O que eu acho, eu acho que esse modelo ingressou na conta do antipetismo, precisamos tirar o PT do Governo, independente, vamos tirar o PT do Governo, essas são as coisas que a gente ouve né, bom, então como se construiu muito esse discurso, muito forte na grande mídia, primeiro que apareceu o hipermoderno, aquela coisa com um cara de camisa caminhando no Parque Marinha lá, fazendo *selfie* e tudo, entende, aquilo ali pegou em termos de estratégia pegou. Mas não vejo, não tem uma estrutura, agora já então o nosso modelo é esse, como ele tem um diálogo muito ruim, tanto as pessoas em volta dele, são trinta e tantos secretários em dois anos de trabalho, como com a câmara, então ele e não consegue dialogar, e ele não consegue colocar proposta nenhuma.

Natália, professora dos anos finais, se refere às consequências da redução do vínculo dos professores e professoras com as comunidades gerado pelas políticas educacionais da gestão 2017-2020. Ela relata a mudança da subjetividade e do objetivo do trabalho de um professor e de uma professora provocados pela redução dos incentivos e do vínculo com a carreira e o Estado e atribui essa mudança à um processo de reformulação política do

significado de docência. Esta reformulação do significado de docência é fruto de uma regulação da educação por novas regras, sendo regida por novos critérios, critérios gerenciais que se baseiam mais em valores econômicos do que em valores pedagógicos. Os efeitos dessa mudança de paradigma na gestão da educação são apontados por Silva (1997):

Pode-se esperar, em primeiro lugar, uma intervenção dos governos neoliberais para alterar diretamente os esquemas de formação docente, instituindo mecanismos de treinamento docente mais independentes das universidades e mais voltados para as necessidades técnicas e ideológicas do novo modelo de organização social e educacional. É de se prever que, sob essa orientação, os currículos e as abordagens desses esquemas de treinamento sejam predominantemente técnicos, gerenciais, práticos e pragmáticos, reproduzindo as preocupações com eficácia e produtividade que vêm sendo aplicadas às escolas primárias e secundárias, com o consequente deslocamento de campos e abordagens de inclinação mais política, social e cultural, mas também de áreas de formação que, embora não diretamente opostas às orientações pragmáticas, possam ser vistas como irrelevantes. (Silva, 1997, p.166)

Natália também demonstra a compreensão de que as reformas que do seu ponto de vista, desumanizam a escola, alteram o vínculo entre professores e alunos, promovendo uma lógica de educação que visa a formação de estudantes para o mercado de trabalho, algo contrário à concepção de educação que ela acredita. Ela fala sobre o perfil do estudante que a gestão deseja formar, um perfil de estudante mais “seco”, que diminui o peso da formação humanizadora e crítica e atribui maior valor à formação para o mercado de trabalho. Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) descrevem esse processo a que Natália se refere:

O atual modelo de gerencialismo que vem sendo implementado nas políticas educativas busca não somente um novo modelo de gestão escolar e de currículo, mas principalmente formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se auto administrar, não numa perspectiva autogestionária, mas numa perspectiva individualizada de autoadministração. (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 109)

FILIFE: Tu achas que esse é um objetivo?

NATÁLIA: Isso é um objetivo de política, pode não ser um objetivo declarado, o cara que pensou o objetivo pode não ter chegado nessa conclusão assim com essas palavras, dessa forma crua que eu estou dizendo, mas para mim não há dúvidas que isso é um objetivo de governo, isso é um planejamento que não é sucatear apenas a educação, mas é sucatear as relações dentro da escola, e fazer com que as pessoas não se sintam vinculadas a escola e isso é muito, muito, muito delicado.

FILIFE: Porque tu achas que teria esse interesse em as pessoas não se sentirem vinculadas?

NATÁLIA: A pessoa que não está vinculada ela não tem porque fazer um trabalho de conscientização, ela não tem porque fazer um trabalho que seja além do conteúdo dela, entende? Ela vai se preocupar e se focar em dar o seu conteúdo, ponto, então como o Secretário fala muitas vezes que a escola é só para estudar, não é para outra coisa, e...

FILIFE: Já ouviu, já identificou essa fala?

NATÁLIA: Sim, sim, então como ele, de alguma forma diz essas coisas, ou as vezes não com essa forma, mas ele leva a esse raciocínio, então a gente chega à conclusão de que escola não é para ser um lugar acolhedor, humano, interessante, de descobertas, um lugar propício para

o afeto né, porque que é que falta na vila? Uma sistematização de afeto, eles brigam o tempo inteiro, eles se batem o tempo inteiro, a relação é pela grosseira, quando eu chego para um aluno e digo assim, olha eu te respeito super bem, então eu acho que super mereço mais ou menos a mesma coisa, e ele bah, é verdade. Essa é uma coisa inédita na vida do cara é inédito na vida do aluno ter passado por essa situação, o que acontece com isso? Quando tu tiras essa humanidade tu crias, tu desvinculas o professor dessa realidade, tu desvinculas o aluno desse professor e aí o professor só vai dar conteúdo que é lá na lógica é ultraconservadora, ou conservadora de direita, ela é uma lógica totalmente que vai favorecer para que o aluno saiba e tenha ferramentas para o trabalho e ponto, não é para isso que a escola existe ou não é só para isso.

FILIPE: Tu identificas então o objetivo desse modelo de gestão?

NATALIA: Claro que sim.

FILIPE: Identifica, que você falou mais de uma vez no governo neoconservador, liberal de direita.

NATALIA: Sim, sim, não há dúvida.

FILIPE: E tu podes falar mais sobre esse objetivo que tu identificas, como é e se tu enxergas nessa gestão uma caminhada no sentido desse objetivo?

NATALIA: É que essa gestão ela é mais escancarada, o que é que tinha na gestão anterior para a gente ver essa diferença de caminho? Na gestão anterior o aspecto humano ele não era priorizado, mas ele era considerado, então dentre muitas coisas uma que tinha que trabalhar era uma questão humana, e isso é uma política centrista, normal, e é isso aí. O que tu tens do outro lado, tu tens a direita que quer trabalhadores que saibam replicar coisas, então tu tens que formar escolas, escolas públicas especificamente, tu vais formar esses trabalhadores secamente, tu vais ter artes, tu vais ter esportes, tu vais ter dedicação para coisas mais sensíveis, inclusive para as melhores, matemática, se falando da arte como uma, o estado da arte das disciplinas, tu vais ter no colégio privado né, e isso é o objetivo.

FILIPE: Tu achas que tem um projeto pedagógico por trás dessas reformas?

NATALIA: Tem um projeto não pedagógico né, tem um projeto político que não é exatamente pedagógico, a ideia do Estado mínimo, como mínimo mesmo, não é Estado mínimo que gasta pouco, é o mínimo porque o Estado tem que dar o mínimo para a sociedade, o que o estado precisa retornar é o mínimo para a sociedade, então assim, essa noção de Estado mínimo, ela é o modelo chileno, assim, eu tenho vários amigos de lá, e eles estavam envolvidos com a política estudantil e com o movimento dos estudantes, principalmente do ensino superior, e dois amigos meus são, eram dirigentes estudantis nesse período, e eles contam assim a história do ultra conservadorismo e do neoliberalismo do Chile a partir do ponto de vista da educação, na verdade, e é impressionante como é um passo a passo igual ao que está acontecendo em Porto Alegre, entende? Parece que é um *remake* de Carrossel assim, sabe, eles estão fazendo exatamente uma cartilha.

Natália reconhece o princípio gerencialista de dispersão do Estado, ao se referir ao conceito de Estado mínimo. Lima e Gandin (2012), contribuem para expandir a noção de Estado mínimo referenciada nas entrevistas dos professores e professoras.

[...] a noção de Estado mínimo, que tanto é mencionando quando da adoção dos pressupostos gerencialistas e neoliberais pelo Estado. A perspectiva de Estado mínimo pode ser compreendida em duas ênfases: no repasse de responsabilidade para instituições não-estatais em pensar uma política pública educacional para a alfabetização das escolas estaduais e na diminuição dos recursos humanos da máquina do Estado. Contudo, nesse caso, há uma contradição em relação ao Estado mínimo à medida que ele precisa gerenciar e controlar as políticas públicas. Apple (1999)

corroborar essa noção ao dizer que o neoliberalismo implica um Estado muitas vezes forte devido ao controle curricular que precisa exercer. (LIMA; GANDIN, p. 79)

Podemos constatar que a gestão 2017-2020, com as políticas educacionais que vem implementando em Porto Alegre tem buscado esta perspectiva de diminuição do tamanho do Estado ao delegar o provimento de serviços públicos a organizações não governamentais, e ao enxugar os gastos com recursos humanos.

Ao exprimir as similaridades que enxerga com o modelo de educação chileno, Natália reforça a crença num processo de dispersão da obrigação da prestação de educação do Estado para a iniciativa privada, trazendo à cena os grupos neoconservadores e neoliberais, que atuam nesta reforma. Estas mudanças no modelo de gestão do Estado para um modelo gerencialista, são muitas vezes defendidas pelos grupos neoliberais e neoconservadores como um processo necessário derivado da situação desesperadora enfrentada cotidianamente nas escolas, resultado da má gestão e desperdício de recursos públicos, da falta de produtividade e esforço por parte de professores e professoras e como consequência de métodos atrasados e ineficientes de ensino e de currículos inadequados (SILVA, 1995).

Este discurso político educacional que passou a ser veiculado pelo Estado sustentava que seriam necessárias mudanças na forma de administrar a instituição escolar. Esse discurso passou a incorporar novos marcadores que, estavam profundamente relacionados à lógica do mercado e traziam a linguagem do mundo do trabalho para dentro das escolas (SILVA, 1995). A gestão 2017-2020 ao falar em melhora da proficiência, qualidade e produtividade nas instituições escolares está repercutindo essas ideias que foram traduzidas para o âmbito escolar. Para Silva (1995, p. 20), essa gestão se traduz em uma nova forma de “tentar organizar as escolas e as salas de aula com esquemas de organização do mundo do trabalho”.

Ao tratar do processo histórico de construção de políticas educacionais na RMEPOA, Maria fala do período em que acredita haver tido uma proposta de educação mais progressista, na qual ela se inclui como autora da política educacional. Entretanto, ao descrever o processo de mudança ela se coloca como espectadora, na condição de receptora da política. Ela também descreve a subordinação que acredita haver da educação aos interesses de grupos do mercado financeiro internacional, que provocaria a crise no protagonismo local nas decisões sobre as políticas educacionais.

MARIA: Então acho que de um tempo para cá, a gente vem nesse empobrecimento e voltando a ser uma escola seriada, hoje a gente funciona como escola seriada, a rede municipal não é uma escola de ciclos. Ela abandonou a proposta de ciclos, e eu acho que a gente tinha uma proposta mais progressista, a gente tentou construir uma ideia de uma escola cidadã, ou foi caminhando para isso e a gente se perdeu, em algum momento a gente se perdeu, e aí entra,

infelizmente, essas políticas partidárias, entram as propostas de governo, que tem interesses, aí interesses fortemente econômicos colocados nisso, a gente vai ter influência do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) em relação a isso, que bom, para conseguir financiamento internacional a gente tem que seguir alguns parâmetros, e aí que parâmetros são esses? Inclusive de deixar de discutir esses parâmetros, a gente se vendeu para ganhar esses recursos, e bom, quando a gente se vendeu para ganhar esses recursos a gente deixou de falar sobre currículo e teve que aceitar um currículo que não é o nosso construído, que não é para a nossa realidade, é o construído pelos, pelo BID, por exemplo. E que a gente não conhece esses acordos. A verdade é que os professores não conhecem esses acordos, esses acordos existem, mas eles não fazem parte da nossa discussão pedagógica, então a gente continua numa realidade cruel, econômica, social e cultural das nossas comunidades, mas bom, para atender as combinações em nome de dinheiro, que a gente nem sabe que valores são esses, que diz que vem para fazer a valorização da educação, mas que não chega de fato na escola, de verdade não chega aqui e a gente tem o que? Uma avaliação externa, ou então agora uma prova censitária que o nosso governo quer fazer, mas sobre que parâmetros? Sobre que currículos? Se a gente não avalia a questão socioeconômica e cultural dos nossos alunos? Aonde eles são inseridos.

FILIFE: Se tu pudesses relacionar a gestão atual do município com outros modelos políticos, como tu, com que interesses tu relacionarias eles, essa atual gestão, interesses de classe, de grupos?

MARIA: Para mim me parece que a gente, que eu vou virar um ser em extinção, eu acho que a ideia que está se construindo de gestão para a educação é das parcerias, e parece que a gente vai viver um período em que a gente vai contratar um grupo, vai fazer aquela parceria com aquela entidade, a prefeitura vai dar uma contrapartida, por exemplo, financeira, que eles estão chamando de escolas comunitárias e outros assumam a responsabilidade da gestão dos professores, do currículo, por isso que eu acho que a gente vive o desgaste agora para provar que o sistema faliu, que a pró eficiência é tão baixa e eles, por esses professores se dizerem tão qualificados, mas olha, os alunos não estão aprendendo e a gente tem uma proposta mais barata do que manter esses funcionários públicos, né, vamos contratar outros para fazerem esse processo,. E aí eu volto a dizer, contratar outros em cima de que parâmetros? Que quem vai sair dessas escolas, para que lugar, para que local de trabalho, para que mundo, que sujeito é esse que vai sair dessas comunidades?

Em sua fala, Maria demonstra o reconhecimento do interesse das ações de reorganização sobre um viés gerencialista de mensuração, que seria subordinar a educação aos interesses de mercado. Sobre este fato, Barreto e Leher, 2003 salientam que as agências internacionais promovem uma imagem negativa dos professores e professoras e associam o fracasso da educação ao magistério, quando revelam que “em documentos do Banco Mundial é possível identificar uma cuidadosa construção da imagem docente: ‘corporativista, desqualificado, obsessivo por reajustes salariais’” (BARRETO; LEHER, 2003, p. 48).

Apesar de desconhecer os parâmetros e os currículos sob os quais são feitas as avaliações, Maria percebe que o objetivo do trabalho pedagógico na RMEPOA tem se voltado aos testes padronizados, mas aponta que esses testes avaliam mais o trabalho docente do que o potencial dos alunos, já que não se consideram as questões e especificidades do contexto particular da RMEPOA.

Elemento recorrente revelado na compreensão dos docentes sobre as influências e objetivos da gestão 2017-2020, a redução de custos vem acompanhada de uma reorganização e redefinição das prioridades pedagógicas e dos espaços que os professores e professoras devem ocupar nas escolas. Na fala de Rosa, percebemos um exemplo da racionalização empregado pela Smed, que para que não haja novas contratações determina que as escolas fechem setores de apoio para que o trabalho seja focado no cotidiano da sala de aula. Rosa também revela o sentimento de perseguição das reformas sobre o trabalho docente da RMEPOA, ao mencionar que o “eles sempre acham que o professor está matando o trabalho”. Este sentimento está fortemente vinculado à construção narrativa da gestão 2017-2020 que atribui à má-fé ou incapacidade dos professores e professoras os resultados aquém do esperado nos testes padronizados, como vemos nas declarações do capítulo que descreveu as ações de reforma.

FILIPE: E tu consegue identificar os objetivos dessas medidas?

ROSA: Redução de custos que é a política do PSDB, que é a política neoliberal, redução de custos, remanejamento de professores, na *Escola A* (o nome das escolas será ocultado quando for mencionado) nós temos ainda o laboratório de aprendizagem (LA) funcionando, na *Escola B* as duas professoras que eram responsáveis pelo LA, que é essencial para o desenvolvimento dos alunos que precisam desse suporte, simplesmente os LA foram fechados porque como nós estávamos com falta de professores referência, o que simplesmente se fez? ‘não, tira os professores do LA’ como se o LA fosse um passatempo, fosse uma matação, porque eles sempre acham que o professor está matando o trabalho, e botaram em sala de aula, e não tivemos, então alunos que poderiam ter avançado foram mantidos porque não tiveram esse suporte, as turmas cheias, salas pequenas com vinte e oito, trinta alunos, a lei da inclusão não sendo respeitada porque a gente sabe que quando tem aluno de inclusão tem que ter um índice menor de alunos, isso não é respeitado, os pais só tem acesso a um estagiário de inclusão ou um monitor concursado quando ingressam na justiça, então por determinação judicial aquele monitor chega para o atendimento daquele aluno, então é complicado.

FILIPE: Redução de custos é o que tu enxergas?

ROSA: Sim.

Nina corrobora a fala da Rosa e menciona o estresse causado pela pressão em fazer mais com menos recursos. Ou seja, as reformas incidem sobre os professores e professoras com um papel de exponencial intensificação do trabalho docente. Esta afirmação de Nina encontra correspondência em Hypolito, Vieira e Pizzi, que salientam que as reformas gerencialistas afetam profundamente a identidade docente e permitem ou impõem uma nova discussão sobre os encargos e sobrecargas de trabalho que o magistério se vê obrigado a experimentar. Essas novas mudanças na organização do processo de trabalho da escola, de natureza gerencial, “não somente interferem nos corpos, mas também, e talvez principalmente, no emocional, fazendo que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de auto-intensificação” (HYPOLITO; VIEIRA; PÍZZI, 2009).

Nina ainda refere que não percebe as preocupações qualitativas sobre o aprendizado dos estudantes ou da prestação do serviço público nas políticas apresentadas pela gestão 2017-2020, e sim a incidência de uma regulação do trabalho dos professores e professoras com o objetivo de diminuir despesas e aumentar os resultados.

FILIPE: Tu consegues identificar as origens e influências do modelo de gestão atual na rede municipal de ensino, as origens e influências políticas, ideológicas? Tu consegues identificar?

NINA: Eu acho que essa, que é uma política que vê números assim né, que então, que ela, é assim que eu percebo, então não importa tanto a qualidade, importa mais a quantidade, então o que vai acontecer com cada um, mas o que, o quanto eu vou conseguir dar conta financeiramente de fazer o mínimo, então é fazer o máximo com o mínimo, né, e dentro disso o professor tem, sofre um estresse assim porque tu não quer parar de dar o teu máximo, mas tu tem o mínimo para fazer aquilo, o mínimo de tempo de planejamento, o mínimo de tudo assim.

Corroborando o demonstrado por Nina, Elis expressa que acredita que o objetivo da gestão é melhorar a educação através da melhora dos índices nas provas. Ao ser confrontada com a narrativa da gestão de que o magistério municipal tem ótimos salários, mas péssimos resultados, ela busca ser ponderada e compreende que a racionalização dos gastos é um princípio básico do modelo de gestão atual. Entretanto, Elis atribui esta visão ideológica gerencial à uma falta de conhecimento da educação, que seria uma visão de educação limitada no seu entendimento, na baseada na busca por resultados quantitativos de aprendizagem não se percebem as especificidades das escolas e dos alunos da RMEPOA. Podemos relacionar esta percepção de Elis à aproximação dos valores de gestão da educação aos valores econômicos na gestão 2017-2020, afastando-se assim dos valores pedagógicos, que para Elis, seriam o fundamento básico na gestão da educação.

No trecho destacado da entrevista de Elis, também se nota que o trabalho docente na RMEPOA passa a ser avaliado a partir do desempenho dos alunos nas avaliações de larga-escala. A qualidade do trabalho docente tem sido cada vez mais associada ao desempenho dos alunos e os professores e professoras da RMEPOA são incentivados a basearem suas ações e seu trabalho pedagógico em função dos resultados. Essa afirmação encontra correspondência no artigo apresentado por Andressa Ivo e Álvaro Hypolito (2015), no qual eles demonstram que mesmo que os professores e professoras tentem resistir a essa política, “acabam inseridos numa lógica de performatividade, pela pressão que sofrem e pelo empenho com que tentam alcançar as metas estabelecidas, de modo que a prática pedagógica é reformulada para responder as demandas dessas políticas” (p. 372). Como sugere Ball, “a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor” (2005, p. 548).

FILIFE: Como a gente estava falando dessa diferença e como que tu caracterizas os objetivos dessa gestão para a educação, para a rede municipal de ensino, qual objetivo tu achas que as políticas educacionais dessa gestão procuram? Os objetivos que eles têm, porque que eles têm feito essas reformas?

ELIS: Olha, eu não acho assim, não sei se eu sou ingênua neste ponto assim, mas eu acho que realmente eles gostariam de melhorar os índices de educação, agora se esses índices realmente vão ser traduzidos em melhoria na vida dessas crianças concretamente, no dia a dia, já é outra coisa, mas me parece que, assim, eu acho que eles têm essa vontade de melhorar a educação.

FILIFE: Foco no índice, tu achas que o foco deles é no índice?

ELIS: Foco no índice, é isso.

FILIFE: E tu...

ELIS: Está super mal, uma das piores cidades.

FILIFE: Melhores salários e piores...

ELIS: Mais baixos.

FILIFE: Até foi, no início da gestão foi, o prefeito declarou que em Porto Alegre tem muitos bons salários e péssimos resultados.

ELIS: Também, é verdade, é isso.

FILIFE: Vai bem ao encontro do que tu estás dizendo. Tu acreditas que há algum tipo, tu percebes, tu sentes algum tipo de exigência de performance.

ELIS: Também...mas eu acho que é muito...não, é que assim, eu sinto assim que as vezes a gente, acho que faz parte do movimento na rua, movimento sindical e a gente fica nessas que ele realmente, ele quer terminar com os nossos direitos e imagina, enfim, diminuir o nosso salário, nosso plano de carreira, tudo o que está em risco, mas eu acho que é uma coisa assim de acreditar realmente, de tentar essa ideologia toda da gestão e então de racionalizar os gastos, investimento, então como que esses professores que recebem super bem e que são super qualificados e eu acho que é uma falta de entendimento, uma outra visão de educação mesmo da sociedade, então como que eles estão qualificados e tão valorizados no salário e enfim, não conseguem bons resultados, a ideia do resultado sempre e aí uma adesão limitada no meu ponto de vista que é assim, igualar, não entender especificidade desse aluno que a gente atende desse lugar que a escola está, então também, eu acho que eles realmente acreditam nisso assim, que é contraditório, que não dá, que não combina, tão qualificados, recebendo tão bem e os alunos que não aprendem.

FILIFE: E tu fala do limite, onde tu achas que está, quais são as limitações nesse modo de ver a gestão das políticas educacionais?

ELIS: Eu acho que é de simplificar, é de simplificar a realidade assim, de não ver a complexidade da realidade, de não conhecer a realidade onde as escolas estão situadas, eles não procuraram, pelo menos é o que nos parece assim, conhecer minimamente as escolas. Eles foram na nossa escola, o Adriano foi uma vez lá no início do ano passado, e aí, então o limite é esse, acho que quase sempre o limite é esse, de fincar a realidade e achar que todos somos iguais quando não somos, então daí trago de novo essa ideia que eu acho que a sociedade é dividida em classes e toda essa questão de *habitus* e diferencial entre as classes da periferia, as classes populares, a classe média enfim, a elite, e que é um nó, que é a escola. Então acho que tem muitas coisas na realidade e a gente não pode dizer que todo mundo poderia, e eu vejo muito, até vi semana passada eu acho que o Adriano falando isso, porque parece bonito isso, dizer que todo mundo pode então, qualquer um. Mas, isso eu acho é mais opressor, é mais essa ideologia que deixa opaco a desigualdade, opressão, enfim, acho que é pior, acho que faz mais mal do que bem, invés de motivar, motiva também por um lado, mas eu acho que causa mais mal assim...porque a pessoa violentada ela se sente assim, tá, eu não

consegui porque, estou nessa situação porque eu não quis, porque eu não consigo, e não sei o que.

Elis revela que não percebe o interesse da Smed em conhecer as especificidades das escolas da rede, já que recebera a visita do secretário apenas uma vez em dois anos, tornando a realidade sobre a que se constroem as políticas uma realidade opaca, que não reconhece as desigualdades sociais presentes nas comunidades, atribuindo o sucesso da jornada educacional ao sujeitos, docentes e estudantes, e dando um caráter de neutralidade e padronização às políticas.

A visão que Elis traz das políticas educacionais suscita a reflexão sobre a atenuação da importância do conceito de classe sobre a política educacional na RMEPOA. Outrora tão importante na formulação do projeto da Escola Cidadã, o conceito de classe social parece estar sendo afastado das políticas educacionais em nome de uma neutralidade e responsabilização dos indivíduos pelo sucesso na jornada escolar. A educação libertadora, para a emancipação, com base freireana, vem sendo substituída por uma visão gerencial, que incorpora à educação a responsabilização pelo aprendizado dos estudantes prioritariamente ao trabalho docente, através da quantificação dos resultados de aprendizagem por testes padronizados. Esta substituição também implementa uma lógica meritocrática, que estimula a intensificação do esforço individual em detrimento das possibilidades de trabalho coletivas. O conceito de classe é levantado aqui na fala de Elis, com um sentimento de temor, ao mencionar uma preocupação com a padronização do trabalho pedagógico na rede, sem levar em conta as especificidades sociais do público da rede, e a abrangência de fatores necessários para o avanço da justiça social através da educação.

Outro princípio que vem se transformando na gestão 2017-2020 segundo as entrevistas é a gestão democrática na RMEPOA. Conforme Rosa, o poder decisório dos conselhos escolares vem sendo diminuído, em detrimento do que podemos avaliar como a invocação do direito a gerenciar, proclamado pela secretaria de educação. Em nome da padronização dos calendários escolares, como demonstrado no capítulo em que foram detalhadas as ações de reforma, a Smed vem negando as decisões de conselhos escolares que buscam formular seus calendários conforme suas necessidades. Presente na fala de Rosa, mas encontrando eco nas outras entrevistas, essa postura autoritária contrasta com o que já se proclamou na rede municipal em termos de gestão democrática, que permitia a gestão dos tempos nas escolas, dos calendários e até mesmo do currículo, conforme as assembleias e reuniões de conselhos escolares. Esta diretriz gerencial de reduzir o poder decisório sugere a

redução dos entraves burocráticos para a tomada de decisões, o que de outro modo entende-se por gestão democrática. A construção narrativa utilizada pela ideologia gerencial justifica estas ações centralizadoras com a busca pela redução de despesas e no direito a gerenciar. Este direito a gerenciar está ligado ao perfil mais moderno, flexível e arrojado que a gestão gerencial atribui aos gestores, tornando os debates entre as comunidades escolares empecilhos ao dinamismo requerido para as tomadas de decisões.

FILIPE: Tu falaste antes sobre o conselho escolar, como tu tem enxergado fazendo parte do conselho escolar, como tu tem enxergado as relações dos conselhos escolares com a Secretaria?

ROSA: Percebem que se reúnem, que se chamam as assembleias dos seguimentos, que os seguimentos deliberam, que é votado, que se entra em acordo e quando se apresenta para a Secretaria, a Secretaria simplesmente nega. A própria recuperação, a carga horaria da greve, na *Escola B* nós mandamos um requerimento com datas sugeridas pelos seguimento pais de recuperação aos sábados e não foi datas que surgiram no seguimento dos professores, somente no grupo de seguimento pais, foi colocado em reunião do conselho, foi deliberado, se fez uma carta e enviada a Secretaria, solicitando então a liberação do ponto eletrônico para a recuperação e autorização deles, e simplesmente a resposta foi “não”, não está autorizado o uso dos sábados para a recuperação de greve, de carga horaria da greve.

FILIPE: E como tu enxerga essa questão dos conselhos escolares assim, de não acatarem as decisões dos conselhos escolares, isso tem algum objetivo nessa política educacional? Na política dessa gestão?

ROSA: Acabar com a gestão democrática? Porque o conselho escolar ele representa todos os seguimentos, e a partir do momento em que eu deixo de ouvir todos os seguimentos e passo somente a dar comandos para os gestores, para os diretores, eu acabo com a gestão democrática.

Em relação à proposta de trabalho pedagógico, constata-se falta de clareza dos professores e professoras sobre o interesse da gestão 2017-2020. Como resume a fala de Chico, a Smed atual não se comunica com as escolas a fim de revelar ou propor alternativas ou orientações de trabalho pedagógico, de trabalho com os estudantes. Sendo supervisor, Chico revela que até o final de 2018 não havia tido contato com nenhuma proposta ou conversa pedagógica por parte da secretaria de educação. Pode-se perceber um aprofundamento da política curricular do vazio, demonstrada por Santos (2017), quando ao investigar a RMEPOA na gestão 2012-2016, encontrou uma falta de propostas curriculares da gestão do momento. No caso atual, a situação se aprofunda, já que não se tem mais o setor de assessoria pedagógica na Smed, e não existem registros até maio de 2019 de formações oferecidas com propósito de qualificação pedagógica baseada em propostas de metodologia, didática ou avaliação por parte da secretaria. Este cenário de lapso, ou vazio pedagógico, torna-se um cenário em responsabilizador, como aponta Chico, ao demonstrar um sentimento de desnorreamento, quando busca caracterizar pressupostos pedagógicos da atual gestão. Através da fala do

supervisor, percebe-se que a Smed prioriza o controle sobre o trabalho docente em detrimento da formação e condução de ações voltadas a ferramentas metodológicas e didáticas. Não é encontrado registro de nenhuma ação declarada a nível de rede com o propósito de alterar algum componente curricular ou instituir materiais e ferramentas de ensino, apenas ações de controle do trabalho docente.

FILIFE: E tu acha que por trás dessas reformas, desses interesses que tu mesmo descreveste como neoliberais, como interesse em desqualificar o serviço, tu achas que por trás disso tem uma proposta pedagógica, como que tu enxergas essa proposta pedagógica, qual é a proposta pedagógica para a rede municipal que tu enxergas?

CHICO: É outro ponto para mim gravíssimo, porque se tivesse isso, olha, nós vamos desqualificar, não vai ter reunião porque a nossa proposta é essa, nós estamos em dezembro (de 2018) e eu não fui chamado a uma reunião de supervisão na rede, não recebi um documento, um ofício sequer dizendo, olha, é assim, assim e assim, e isso é muito ruim, baseado em alguma coisa, a impressão que tem hoje e que ocorreu, ano passado eu não estava na supervisão, mas foi o que aconteceu no ano passado, que é assim, olha, a escola tem autonomia e aí joga na conta de uma suposta autonomia e faz como quiser porque eles não tem proposta nenhuma, eles não tem proposta, eu trabalho como eu te falei desde praticamente 2000, 2001 na supervisão e eu nunca vi algo tão esvaziado de proposta, já vimos propostas discordantes no sentido do que a gente sempre acreditou, sempre eram os governos da administração popular, do PT e tudo que tinham uma outra lógica de pensamento, mas quando entrou Fogaça, depois o Fortunati, enfim, que pensavam de uma forma, mas tinha ali um assessor, ‘olha, nós pensamos assim’, sei lá, ‘não pode rodar aluno mais no nono ano’, enfim, coisas que a gente debatia, discutia, mas era uma proposta. Bom, ele é o gestor e tem o direito de colocar qualquer proposta, foi eleito para isso né, mas aqui não tem proposta nenhuma, nenhuma, chega a ser patético te dizer isso, mas não tem. Onde teve alguma coisa mais encaminhada foi na educação especial e um pouco mais assim no final a educação infantil, mas o ensino fundamental que é o, né, da rede, não tem nada.

FILIFE: E como tu acha, a que tu atribuis essa falta de clareza da proposta pedagógica, atribui isso a um interesse, um objetivo ou atribui a outros elementos?

CHICO: Não, eu acho que falta clareza pedagógica, falta capacidade dessa gestão que está, de resolver isso. Porque eu imagino que talvez ele não esperasse ganhar, não sei, colocou, demorou, mas depois colocou um secretário absolutamente burocrático, não entende de relação pública, e as coisas acontecem então assim dessa forma né, uma forma que na verdade não tem nada que se encaminhe lá, tem um setor inteiro lá reservado só para o ponto eletrônico, então a preocupação é essa, como é que vamos regular o ponto, são tantas horas e tantos minutos, e tal, pode isso, não pode aquilo, diz que é um andar inteiro por conta do ponto eletrônico, inclusive, então volta para assinar a coisa de papel né, precisa de tanta gente para regular, ainda tu liga para lá e ninguém entende, ninguém sabe te responder alguma dúvida sobre o ponto.

Conforme a fala de Chico, não existe uma preocupação da gestão atual com o trabalho pedagógico na RMEPOA. As preocupações são direcionadas a mudança do modelo de gestão da educação, como apontaram todos os professores e professoras entrevistados, a gestão atual busca dispersar a oferta de educação na RMEPOA, reduzindo o investimento nas escolas públicas estatais e favorecendo princípios gerencialistas de diminuição de gastos,

racionalização de recursos humanos e desvinculação dos docentes da carreira estatal. Acredita-se que sobre a proposta pedagógica da rede podem incorrer interferências do cenário nacional, mas mais como consequência de políticas mais amplas do que iniciativas locais. Chico ainda revela que do ponto de vista pedagógico, desde que não interfira em nenhuma estratégia de controle do trabalho docente, as escolas ainda têm certa autonomia para sobre o currículo.

FILIFE: Como é que tu vês dentro desse cenário, como tu vislumbra o futuro nessa gestão ou para mais tempo das possibilidades do seu trabalho, do trabalho docente na rede municipal de ensino, como tu acha que vai continuar? Vai ser afetado, tu acreditas na intensificação dessas políticas, em mudanças, em resistência? E também quais os passos que tu acreditas que podem ser, podem vir nas políticas educacionais sobre o trabalho docente?

CHICO: Em termos de política educacional eu não acredito, repito, não tem uma capacidade de lançar um projeto assim, ele tem uma intenção de atacar a carreira do servidor, que acaba afetando igual, mas não é diretamente qualquer servidor, no sentido de ataque a carreira mesmo, todos os projetos dele que a gente vê do ano passado ainda, se passassem, nós, eu que estou em final de carreira, perderia 30%, várias pessoas perdendo aí a aposentadoria, enfim, seria um ataque neste sentido. Em relação a questão educacional vai depender muito mais do contexto nacional, do que vai se propor, em termos de, esse discurso de escola sem partido, essas coisas que se ouviu muito na época pré-eleitoral, e depois a coisa murchou, mas pontualmente eu acho um risco, de novo, se tivesse, se lançasse, olha, a partir de hoje ou amanhã pode isso e isso, não pode isso, isso e isso, não tem nada, a gente tem uma situação assim, o trabalho que a gente acha por bem desenvolver aqui nós desenvolvemos, não tem nenhuma interferência desde que não mexa em horário de professor, que não reduz horário, dia letivo do aluno, nós fazemos o que a gente sempre fez.

Resta demonstrado que os professores e professoras reconhecem o gerencialismo como base ideológica da gestão 2017-2020, ao se referirem a termos como direita, neoliberalismo e neoconservadorismo. Também se visualiza que os professores e professoras percebem como foco das políticas a reforma do setor público, como a interferência de setores privados nas políticas, redução da gestão democrática, e narrativas que desqualificam os serviços públicos. Nos excertos acima fica esclarecido que a gestão 2017-2020 não tem uma proposta de trabalho pedagógico, baseada em critérios didáticos e metodológicos, mas tem, sim, um projeto de reforma dos professores e professoras e da gestão do ensino público. Esta reforma do corpo docente se baseia na intensificação do trabalho, com maior cobrança sobre os resultados, maior controle sobre os trabalhadores e trabalhadoras, redução do vínculo de professores e professoras com as escolas e com a RMEPOA, modificação nos regimes de contratação – de concurso para contrato – e na atribuição de critérios quantitativos padronizados para aferimento da qualidade da educação.

Os dados também demonstram que a interpretação dos professores e professoras quanto ao interesse das políticas educacionais na formação dos estudantes nos leva ao encontro

de uma formação mais enxuta, com menor diversidade curricular, menor estímulo à formação para a cidadania, redução da preocupação com as especificidades das escolas e estudantes, e substituição da noção de educação libertadora pela noção de educação meritocrática, pautada no esforço individual dos docentes, com isenção do papel das políticas educacionais. A qualidade do trabalho docente tem sido cada vez mais associada ao desempenho dos alunos em sistemas de avaliação em larga escala e os professores e professoras da RMEPOA são incentivados a basearem suas ações e seu trabalho pedagógico em função dos resultados.

7.1.2. Gestão da burocracia x modernização

Um dos pontos centrais na reforma gerencial do Estado é a superação da burocracia nos processos de gestão. A burocracia de acordo com a lógica gerencialista gera processos de entrave nas tomadas de decisão, com um conjunto de regras e controle que são enlencedores e pouco eficientes. No processo de aprofundamento das reorganizações gerenciais do trabalho docente em Porto Alegre, percebe-se, entretanto, um movimento de aumentar o controle sobre os professores e professoras, com um hibridismo entre gestão burocrática e modernização gerencial. Podemos perceber a burocratização da gestão, por exemplo, nas ações de centralização da tomada de decisões por parte da Smed, e na maior regulação dos direitos trabalhistas, como por exemplo os atestados médicos. Entretanto, convergem a este aumento de controle sobre o trabalho docente uma responsabilização das escolas e dos trabalhadores, aspecto derivado da narrativa modernizadora do gerencialismo.

Na fala de Maria, se constata uma perda de contato dos professores e professoras com as direções das escolas, já que estas estão mais envoltas em responder formulários e questionários demandados pela secretaria de educação, como por exemplo ajuste do ponto dos professores e professoras e relatórios financeiros, afastando as direções e promovendo uma divisão entre a gestão pedagógica e administrativa na escola.

No excerto a seguir, fica demonstrado o afastamento, inclusive da gestão da Smed, dos processos pedagógicos nas escolas. Um processo que deriva de uma política que reduz a prioridade sobre o pedagógico e aumenta a prioridade do controle sobre os trabalhadores e trabalhadoras.

<p><i>MARIA:</i> A gente tem equipes diretivas que infelizmente estão atreladas a questão da burocracia que essa gestão coloca, a gente perdeu, isso eu preciso dizer porque eu sou professora, a gente perdeu os nossos contatos com as nossas gestões porque a gente fazia isso na conversa, na reunião pedagógica que a gente tinha semanal, onde a gente podia ter o</p>
--

contato com as nossas equipes, a gente podia também fazer essa troca, a equipe também podia fazer a devolutiva para nós, a gente perdeu, a gente está no engessamento das questões apenas burocráticas, a gente deixou de se ver, não tem assessoria pedagógica, essa é a verdade, a gente tem hoje uma supervisão que está muito mais preocupada pelas obrigações que a mantenedora coloca, em garantir que os alunos não sejam liberados, que todos estejam em sala de aula porque tem que dar um jeito disso. E o trabalho pedagógico, essa assessoria pedagógica se perdeu, a gente tem uma mantenedora que não visita as escolas, que não entra na escola, a gente, faz anos, dois anos que essa escola não recebe uma visita de fato da assessoria técnica pedagógica da Smed para conversar sobre a avaliação, para falar sobre as questões de aprendizagem, quer dizer, isso se perdeu.

Outro ponto manifestado nas entrevistas que exemplifica o aumento do controle sobre o trabalho docente é a regulamentação do número de atestados médicos que os professores e professoras podem apresentar à sua chefia imediata, no caso, as direções das escolas.

Em e-mail enviado às direções escolares por Geisa Camillo Tatsch, Diretora de Recursos Humanos Adjunta da Smed, no dia 23 de novembro de 2017, foi dada a seguinte orientação:

Tendo em vista algumas ponderações que recebemos, as quais entendemos pertinentes, temos a considerar acerca das orientações emanadas por essa DRH, em consonância com o Gabinete do Secretário, no dia 17/11/2017 sobre o número de atestados de comparecimento à consulta médica e/ou odontológica aceitos por esta SMED: [...]

2- A partir do ano de 2018 iniciará a contagem bimestral ou trimestral dos atestados de consulta, conforme orientação encaminhada no e-mail anterior. Ressaltamos que os servidores das EMEIs, EMEFs, EMEEFs, EMEB e EMEM que não fazem jus a HAFE (monitores, serviços gerais, assistentes administrativos, entre outros) seguem a regra bimestral;

2.a) Bimestral: JAN/FEV; MAR/ABR; MAI/JUN; JUL/AGO; SET/OUT; NOV/DEZ

2.b) Trimestral: JAN/FEV/MAR; ABR/MAI/JUN; JUL/AGO/SET; OUT/NOV/DEZ

3- Para gestantes serão aceitos 1 atestado a cada mês [...]

4- Para outros casos excepcionais como portadores de doenças genéticas e/ou raras, pedimos a gentileza do servidor encaminhar para o e-mail da DRH [...]. (FRAGA, 2018, p. 14)

Ou seja, é suprimido um direito trabalhista amparado pela Lei nº 3.268/57 e artigo 473 da CLT, os quais regulamentam o abono de falta mediante apresentação de atestado médico ao empregador.

Essa orientação serve às direções, uma vez que elas são responsáveis diretas controle do ponto eletrônico dos professores e professoras, com programa específico para os ajustes nas escolas. A direção pode aceitar atestado de cada professor e professora bimestralmente ou trimestralmente conforme orientação citada acima. Se houver casos de professores e professoras necessitando ajustar o ponto com outro atestado fora desse prazo

estipulado, deve recorrer ao setor de biometria da prefeitura, setor que centraliza as justificativas de atestados de toda a RMEPOA. Esta é uma forte ferramenta de aumento de controle sobre os trabalhadores e trabalhadoras, incidindo até sobre os cuidados com sua saúde.

Neste exemplo dado por Fraga (2018), constata-se a maneira como o controle opera para restringir o acesso dos docentes às possibilidades de cuidado com a sua saúde:

Maria (nome fictício) professora de 40h do primeiro ciclo na mesma escola, ficou gripada e, portanto, não pôde dar aula. Como ela tem direito à HAFE, ela pode usar essas horas para ir a consultas médicas programadas, porém a gripe é imprevisível. Mas, com as novas regras impostas pela Secretaria, por ter direito à HAFE ela pode apresentar à direção da escola apenas 1 atestado a cada 3 meses e, como ela acordou com febre uma vez no mês anterior, já estourou sua cota de atestados segundo determinação da SMED. Então ela passa 1 dia gripada, recupera-se e no dia seguinte passa mais um dia na função burocrática de garantir seu abono de falta no Postão do IAPI. Por essa lógica da SMED, que afirma tentar aumentar a presença dos professores em sala de aula, os alunos de Maria ficam 2 dias sem aula, pois ela tem de atravessar a cidade para se deslocar ao IAPI quando poderia ter o atestado aceito pela SMED, evitando essa peregrinação. (FRAGA, 2018, p. 15)

Karen demonstra a impressão que os docentes têm da burocratização e aumento do controle sobre sua vida funcional. Ela apresenta a percepção de que esse aumento e rigidez interfere na qualidade do seu trabalho.

KAREN: E esse, eu me sinto realmente sobrecarregada porque eu trabalho os dez turnos, eu não tenho nenhum turno de planejamento fora da escola, inclusive se eu preciso ir ao médico eu tenho direito a um atestado a cada dois meses e é uma coisa absurda assim, do contrário, se eu for ao médico a tarde e a perícia já estiver fechada eu vou ter que entregar no outro turno pela manhã, ou seja, me ausento mais da escola por uma burocracia sem necessidade, é uma “burocracia” porque não tem necessidade de fazer isso daí. E eu vejo que caiu, eu sinto que decaiu o meu trabalho assim, e isso é péssimo.

Rosa aponta para os entraves que a Smed coloca sobre o poder decisório das escolas, contrariando o direito a gerenciar que deveria ser disposto conforme a narrativa modernizadora.

ROSA: Vejo também vendo pelas duas escolas, que a Smed tem noventa e seis medidas, noventa e seis pesos, porque o que pode para uma escola, não pode para outra. O que não pode na *escola A*, não é porque a direção não quer, é porque a Smed não permitiu, algumas coisas são gerais para todas como a estória dos tais dos sábados, que não pode passar sábado letivo, que os calendários estão todos trancados em função que ninguém pode passar os sábados letivos, mas coisas do dia a dia, né, então assim, numa escola pode ganhar banco de horas, outra escola não pode, numa escola pode tirar banco de horas, pode negociar com a direção quando se precisa e na outra escola não pode tirar nunca, nem ganha, numa escola se autoriza o LA, na outra o Smed não autoriza, numa escola se autoriza mudar o horário, na outra escola, de uma e quinze, uma e dez, na outra tem que ser a uma e meia, então a Smed ela tem pesos e medidas diferentes para cada escola.

A dificuldade de compreender os critérios utilizados para sustentar as ações da Smed também se manifesta neste depoimento de Rosa, que alega reconhecer uma diversidade de pesos e medidas para gerenciar a RMEPOA. Este fator pode estar relacionado às dificuldades de comunicação que a gestão da Smed tem com as escolas. Uma comunicação pautada na unidirecionalidade, em que só a Smed fala e espera ser atendida. Esta afirmação encontra respaldo em Fraga (2018), que entrevistou todas as 56 direções das escolas de ensino fundamental da RMEPOA:

Além disso, alegam as direções, a já impessoal e pouco transparente estrutura burocrática implementada por Marchezan Júnior/Adriano Naves de Brito adotou uma postura de não ouvir as escolas. Não há negociação ou diálogo, mas sim a imposição de determinações prontas, uma “conversa” em que só a SMED fala. Os processos comunicacionais da secretaria com as escolas costumam seguir o seguinte roteiro:

- 1) A SMED manda à escola um e-mail com uma determinação qualquer.
- 2) A direção da escola, se for o caso, responde o e-mail da SMED pedindo esclarecimentos ou tentando negociar termos da determinação que não possam ser cumpridos imediatamente. Esse e-mail é ignorado e não recebe resposta.
- 3) Se descumprida a determinação do passo a), a SMED manda novo e-mail à escola comunicando que esta será punida por descumprir o que foi determinado. A Secretaria simplesmente ignora a tentativa de negociação descrita no passo b) e adota uma postura de imposição e punição imediata de qualquer descumprimento do que foi imposto. (FRAGA, 2018, p. 5)

Em contrapartida ao aumento do controle burocrático sobre a vida funcional dos professores e professoras, a gestão 2017-2020 sustenta uma narrativa modernizadora de que é preciso dar autonomia às escolas para que surjam iniciativas que promovam a educação de qualidade. Esta autonomia, entretanto, não é entendida como tal, e sim como a responsabilização das escolas, já que esta autonomia vem acompanhada de uma cobrança por resultados que julga exclusivamente os esforços e capacidades dos professores e professoras e não inclui o debate coletivo, a análise dos contextos locais particulares das escolas e mecanismos de avaliação das políticas educacionais.

FILIPPE: Bom, tu estás falando sobre essa liberdade dentro da escola em gerenciar o currículo, tu achas que então a burocracia que, a modernização em geral vem com o discurso de atenuar a burocracia, de retirar os entraves, de melhorar as coisas e de organizar. Tu achas que nessa gestão então aumentou a burocracia e enrijeceu as possibilidades?

CHICO: Sem dúvida, nesse ponto as coisas que tem que se responder, tem que se, não teve nada de enxugamento, de missão, agilização, nada. Isso é interessante, é uma faceta que eu não tinha pensado ainda, e estou pensando agora. A Smed se desresponsabilizou de organizar um espaço pedagógico para os professores, denotando também a falta de um projeto político pedagógico, ainda na gestão anterior, porque claro, não tem muito o que dizer, o que propor, o que a gente faz? Não faz, deixa as pessoas se virarem dentro da sua escola.

FILIFE: E como que tu enxergas, tu enxergas essa responsabilização da atual gestão, o aumento da responsabilização ou é um ponto que não é diferente?

CHICO: Tu falaste uma coisa que eu não tinha visto, não, eu vejo uma coisa diferente assim, tu responsabilizas não fazendo nada, tu fazes o que tu queres, é uma coisa meio assim, eu não tinha experimentado ainda em termos de gestão, tu fazes o que tu queres e dá o nome a isso de autonomia da escola. Então a intenção hoje, por exemplo, nós temos uma turma aqui, tem duas de nono ano, turma de alunos fracos, descomprometidos, se nós fossemos manter os que realmente precisam, os que estão muito mal mesmo, hoje eu manteria dezoito alunos, quase uma turma né, claro que não vai fazer isso, mas que também não tem uma orientação, olha, faz isso, ou faz aquilo, ou vamos fazer um limite de manutenções, sei lá, como já tinha na gestão anterior, não pode repetir uma vez no próprio ciclo e agora não pode mais, tudo isso engessava, mas era um norte, agora não tem um norte nenhum tu realmente fica sem norte, que é a política dessa gestão.

FILIFE: Não enxerga, tu já deixaste claro aqui várias vezes que tu não enxergas um modelo de políticas.

CHICO: Aqui eu acho, acho que isso aqui talvez pode dizer o que pode acontecer, talvez conforme for a política nacional, talvez respingue alguma, mas não vindo direto da gestão, não tem força para isso, mas se vier daqui talvez seja uma coisa que, e aí na minha, muito pessoal assim na minha visão vem um respaldo popular, acho que aí vai ter uma coisa assim. Mas, é muito pessoal, mas acho que é uma coisa muito ligada a questão nacional e essa contratação que já tinha um projeto dele na câmara, de temporários, você contrata e então desresponsabiliza o concurso, porque já tem contrato por um ano, depois mais um.

FILIFE: Sim, como, aqui na escola na função de supervisor provavelmente tu tiveste, tu recebeste essas orientações do calendário, da rotina escolar, da, enfim, do fim dos projetos, vocês receberam orientações, como tu fez no teu trabalho de supervisor e a escola sobre isso, como vocês interpretam essas diretrizes? Essas políticas, quando elas chegam em forma de documento.

CHICO: Isso tem vindo direto para a direção e é sempre eletrônico, e-mail e tal, e chega assim dessa forma, não chamam para uma reunião.

FILIFE: Reunião ou debate?

CHICO: A conversa que a gente teve mais assim foi a primeira, falando da alteração da rotina escolar, os horários também, depois já veio, vai ser isso. As comunidades é que se organizaram de alguma forma, que fechou a escola ano passado dois dias.

Esta relação paradoxal entre o aumento do controle burocrático sobre o trabalho docente e a falta de controle sobre o trabalho pedagógico demonstra que o foco da gestão 2017-2020 não está em modificar o interior das escolas e sim em modificar a gestão do sistema educacional. Há nos excertos das entrevistas a clara demonstração de um abandono dos docentes por parte da Smed, que sobrecarrega os trabalhadores e trabalhadoras com cobranças através de uma narrativa construída e propagada com elementos do senso comum, que buscam atrelar a responsabilidade pela qualidade da educação unicamente ao trabalho docente.

Conforme Hypolito, Vieira e Pizzi (2009)

[...] o que efetivamente ocorre é uma centralização dos processos de avaliação do sistema de ensino e de controle do trabalho pedagógico, que definem, ao fim e ao cabo, o conteúdo e a forma daquilo que os professores e as professoras devem ensinar. Neste sentido, parece ficar claro que os processos de reestruturação educacional

propostos pelas políticas neoliberais têm um impacto sobre o trabalho docente. Com efeito, é preciso debater o impacto dessas políticas de reestruturação educativas sobre o trabalho docente, analisando o processo de trabalho, investigando suas condições de trabalho e, em especial, os processos de intensificação do trabalho.

Resta claro que a reforma gerencial aprofundada em Porto Alegre tem no trabalho docente uma de suas centralidades. Isso ocorre em meio à um processo híbrido em que por um lado as políticas educacionais se submetem ao quase-mercado, ou a incorporação de valores de mercado na gestão dos serviços públicos, vinculando os fins educativos aos desígnios econômicos, e, por outro, o controle dos trabalhadores, dos métodos e dos procedimentos a partir dos quais o trabalho docente se realiza, através de uma compilação de regras burocráticas que definem o quê e como devem agir os professores e professoras da RMEPOA.

O próximo capítulo apresentará a análise de como repercutem as ações de reforma educacional sobre o dia-a-dia dos professores e professoras e como estas reorientações agem sobre as práticas de planejamento e avaliação dos docentes.

7.2. Intensificação do trabalho docente: os reflexos na carne e na alma dos professores e professoras da RMEPOA

Este capítulo apresentará como as reformas educacionais promovidas pela gestão 2017-2020 na RMEPOA aumentam a intensidade do trabalho docente, provocada por uma carga maior de horas de trabalho, dificuldades em manter-se atualizado no campo de atuação correspondente, diminuição das reuniões e trocas de experiências e do tempo de planejamento e responsabilização por atingir metas quantitativas.

Existe uma extensa literatura científica que difunde os efeitos das políticas educacionais gerencialistas sobre o trabalho docente, desde as realidades estadunidenses e britânica, com Michael Apple (1995) e Stephen Ball (2002; 2010), até a realidade brasileira e rio-grandense, com Andressa Ivo e Álvaro Hypolito (2011; 2015) e Iana Lima (2011; 2016). Em todos estes trabalhos se constata a relação de causa e consequência entre as políticas gerenciais e a intensificação do trabalho de professores e professoras.

Para Apple (1995, p. 39), a “intensificação do trabalho docente representa uma das formas pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores e trabalhadoras da educação são deteriorados”. Para ele, isso ocorre de formas triviais e mais complexas, pois inclui desde a falta de tempo de tomar uma xícara de café, ir ao banheiro e relaxar, ou seja, a falta de tempo para o descanso, que cada vez mais se comprime, até uma ausência total de tempo para se atualizar com o próprio campo profissional. Apple (1995) encontrou em suas pesquisas, nas escolas

estadunidenses, docentes realizando tarefas fora do seu horário de trabalho, durante a hora do intervalo, antes do horário do início das aulas e depois do término da jornada de trabalho.

Apple (1995) alerta também que a intensificação interfere na autonomia e na sociabilidade docente. No primeiro caso, no que se refere à autonomia, esse autor explica que o excesso de trabalho pode forçar professores e professoras a buscarem atalhos, fazê-los eliminar o que lhes parece incoerente com o tamanho da tarefa que têm à frente, ou mesmo repassar certas incumbências a especialistas que estão fora da instituição, fazendo com que o professor perca o controle sobre o próprio trabalho. Nesse caso, cita, como exemplo, a produção de material didático e instrucional que pode passar a ser elaborado em outras instâncias e não mais fazer parte do planejamento individual ou coletivo dos docentes das escolas. Para Apple, este processo de diminuição da autonomia está relacionado ao tempo diminuto de dedicação às possibilidades de conservar-se em dia com as especialidades laborais, o que leva o trabalho docente a entrar em uma dinâmica de desqualificação intelectual, na qual os professores e professoras são afastados das características mentais do seu trabalho, levando-os a depender dos métodos e materiais fornecidos por *experts* alheios ao seu cotidiano. Estes materiais e métodos fornecidos por *experts*, na maioria das reformas gerenciais como o caso de Porto Alegre, são baseados em uma lógica de modernização gerencial da educação, como foco em aumentar a incidência do currículo oficial sobre as escolas, levando professores e professoras a buscarem as metas quantitativas fixadas pelas gestões.

Ainda, relativo à sociabilidade, Apple (1995) assinala que não há tempo para interação entre os pares e a realização de planejamento conjunto, ou seja, o risco de isolamento e o desgaste aumentam. O autor chama a atenção ainda para o comprometimento que a intensificação do trabalho traz para a qualidade da educação. Segundo Apple, “um dos efeitos mais significativos da intensificação pode ser o de reduzir a qualidade, não a quantidade, ao serviço fornecido ao público” (1995, p. 40), já que o processo de reforma gerencial, pautado na redução de custos e aumento da eficiência contradiz a prioridade de interesse por um serviço bem-feito.

As pesquisas realizadas por Hargreaves (1995), apontadas no trabalho de Adriana Duarte (2010) corroboram os aspectos levantados por Apple, ao compreender a intensificação do trabalho docente como: a redução de tempo de descanso do professor; a carência de tempo para manter-se atualizado; a sobrecarga crônica e persistente de tempo, reduzindo as possibilidades de os docentes participarem de planejamento em longo prazo e do controle sobre o próprio trabalho; e, finalmente, a redução da qualidade do serviço, quando se fazem cortes ou se eliminam atividades, para se ganhar mais tempo. Conforme Duarte (2010), Hargreaves

considera que a intensificação promovida por políticas educacionais reguladoras do trabalho docente, trata de ocupar objetivamente o tempo dos professores e professoras com tarefas e atribuições demandadas pelas instâncias administrativas e relacionadas ao ensino e à gestão dos currículos e da escola, motivados por questões relacionadas à produtividade e ao controle. “Dessa forma, com objetivo de garantir a efetiva utilização produtiva do tempo de trabalho, têm-se utilizado especialmente a vigilância direta e o controle burocrático dos docentes” (DUARTE, 2010, p. 3).

Hargreaves (1995 *apud* DUARTE, 2010) introduz o conceito de auto-intensificação do trabalho docente. O autor constata que as elevadas expectativas e as demandas urgentes que acompanham as reformas educacionais e os processos de avaliação externos têm levado os professores e professoras a uma busca de níveis praticamente inalcançáveis de “perfeição” pedagógica, que eles mesmos fixam.

Esse autor afirma que, em alguns casos, o trabalho chega a converter-se quase em obsessão. Na concepção do referido autor, a auto-intensificação se justificaria, principalmente, pelo comprometimento do professor com o seu trabalho, associado ao desejo de responder às várias demandas (muitas vezes, fora do âmbito pedagógico) e à falta de condições de trabalho para atendê-las de modo satisfatório. (DUARTE, 2010, p. 4)

Para Hargreaves (1995 *apud* DUARTE, 2010), são muitas as mudanças no trabalho docente na atualidade que são compatíveis com a tese da intensificação, principalmente a crescente demanda por prestação de contas e mais responsabilidades referentes a aspectos sociais relativos aos discentes. Dessa forma, o “lado perverso” da intensificação vem à tona, pois a impossibilidade de responder a todas as questões que emergem causa sofrimento, insatisfação, frustração, cansaço e adoecimento.

Hypolito (2011) traz à tona o reflexo da introdução de novas tecnologias no trabalho docente, tais como computação, internet, transformam o trabalho no sentido de um maior acúmulo de atividades.

Algumas atividades, antes realizadas pela secretaria de escola ou pelo setor de registros escolares, passam a ser desempenhadas pelos docentes, tais como registro de notas para usar um exemplo muito simples. Mais tempo é dedicado ao trabalho fora da escola, tanto para o preenchimento de formulários burocráticos, como para o trabalho pedagógico já que o professorado tem mais acesso em casa para realização de pesquisas, tanto em sua biblioteca como em sítios na internet. (HYPOLITO, 2011, p. 12)

Para os autores Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), a intensificação pode ser sintetizada como um processo que:

1. conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho;
2. implica a falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias;

3. implica uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito. Isso reduz áreas de decisão pessoal, inibe envolvimento e controle sobre planejamento de longo prazo, aumentando a dependência a materiais externos e a técnicos especialistas também externos ao trabalho, o que provoca um aumento da separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento;
4. conduz à redução na qualidade do tempo, pois para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado. Isso aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação motiva comportamento crítico) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta. Habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas enquanto habilidades de gerência são incrementadas;
5. produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais;
6. introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento);
7. frequentemente os processos de intensificação são mal interpretados como sendo uma forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo. (HYPOLITO; VIEIRA, PIZZI, 2009, p. 105)

As formas de controle e regulação do trabalho docente que derivam das reformas gerencialistas das políticas educacionais, com a instituição de parcerias público-privadas, remodelação dos regimes de contrato, diminuição do tempo de reuniões e planejamento, e aumento da expectativa sobre resultados em avaliações introduzem um volume de novos requisitos que o professorado passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, “medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, impelido a obter mais formação e buscar privadamente alternativas para melhorar seu desempenho, como se isso não fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino” (HYPOLITO, 2011, p. 11).

Essa culpa gerada por um assédio discursivo que provoca esgotamento emocional e mais controle externo sobre os próprios sentimentos, conduz a formas de precarização emotiva que aguçam e são aguçadas pela intensificação que se transforma rapidamente em auto-intensificação, fruto do terror da performatividade, como denuncia Ball (2010).

Veremos a seguir, a partir dos relatos de professores e professoras, como as ações de reforma da gestão 2017-2020 em Porto Alegre vem intensificando o trabalho docente na rede municipal de ensino.

7.2.1. Fim da reunião pedagógica: a institucionalização do individualismo

Ao iniciar a conversa sobre o peso das políticas educacionais da gestão sobre o trabalho cotidiano dos professores e professoras, logo já se percebe que o primeiro impacto, o

mais perceptível, fora a retirada da reunião pedagógica, decorrente da reorganização da rotina escolar, conforme o decreto municipal nº 19.685 de 21 de fevereiro de 2017. Na fala de Chico, ao ser questionado sobre como as políticas pesam sobre seu trabalho, ele aponta imediatamente a diminuição das possibilidades de conversar com os colegas e articular o trabalho entre os docentes.

FILIFE: Qual tu achas que é o peso das políticas educacionais dessa gestão, da atual gestão da prefeitura de Porto Alegre, nos últimos dois anos, sobre a prática do teu trabalho, sobre essa relação das políticas que vem sendo feitas na atual gestão do PSDB, sobre o seu trabalho, sobre essa rotina que tu acabaste de me descrever?

CHICO: Sim, é um baque, né, um ataque, não sei nem qual é o nome, e dizer que especificamente quem está na supervisão, depende muito de conversar com os professores, conversar no coletivo, você não vai fazer uma coisa de tomar a decisão, tem que conversar no coletivo, e a primeira coisa que é para mim a coisa que mais, agrediu mais a nossa história de professores da rede foi o fim da reunião pedagógica, o fim das reuniões a gente passa, mais assim a médio prazo, agora, por exemplo, está sentindo mais do que no começo de não ter reunião, é um choque muito grande porque quando a gente consegue ter algum momento, ou aos sábados, poucos que tem agora de formação, eles chegam para conversar, no momento com todos os professores, eles querem falar, falar e falar né, porque não tem reunião, não tem espaço para sentar e discutir, muitas vezes as avaliações de turma, o conselho de classe tem que ser muito enxuto, muito organizado porque senão as pessoas começam a colocar as coisas de turno e tal, e passa o tempo porque as pessoas não se encontram, não conseguem falar, quando é que vão conversar? Nesses momentos, param, as vezes me param no corredor, ah preciso falar contigo de um aluno, se fosse algum, tivesse a rotina que a gente sempre teve de reuniões, tá, vamos discutir na reunião, não dá, não tem, não tem como discutir na reunião.

FILIFE: Então essa reunião, o fim dessa rotina que antes durou muito anos, para ti é o principal efeito?

CHICO: Para mim é o principal efeito negativo dessa política.

Chico demonstra que a perda da reunião pedagógica na rotina da escola acarretou uma dificuldade de comunicação entre os docentes. Ao mencionar que os professores e professoras o abordam no corredor, ele atesta que seu trabalho passa a ser picotado por aproximações aleatórias de assuntos individuais relacionados ao trabalho docente, já que existe a falta de um momento propício para o tratamento destas questões.

Nina, professora de anos iniciais, também relata essa diminuição do tempo de discussão e troca entre os pares. Ela salienta que a comunicação ficou restrita aos conselhos de classe, que de acordo com o calendário escolar e a reuniões esporádicas em espaços que os docentes buscam para se encontrar. O conselho de classe, momento que em geral todos os professores e professoras de uma turma se reúnem para discutir e avaliar o trabalho realizado, foi extremamente enxugado na gestão 2017-2020. Conforme a portaria municipal 01/2019, que regula as diretrizes para o calendário escolar de 2019, o conselho de classe deveria ser concebido da seguinte maneira:

V – As EMEF, EMEEF, EMEB, EMEM, CMET e EPA estão autorizadas a planejar 1 (um) sábado por trimestre para realização de Conselhos de Classe, por no máximo 4 (quatro) horas; (PMPA, 07 de janeiro de 2019).

Como as entrevistas foram realizadas antes da divulgação da portaria, contatei posteriormente Chico e Elis, supervisores entrevistados, para que me colocassem como pensavam em realizar o conselho de classe de todas as turmas da escola em um único turno. Chico relatou que em uma recente reunião realizada na Smed, em que foram chamados os supervisores escolares, ele questionou isso às coordenadoras pedagógicas da secretaria que organizavam a reunião e obteve a seguinte resposta: “você devem ser criativos e procurar soluções para os problemas, o que temos para o momento é um dia de conselho de classe por trimestre”. Elis revelou perceber uma falta de autonomia nas coordenadoras, e uma situação constrangedora no momento em que os supervisores da rede buscavam encontrar soluções para os entraves nas propostas da secretaria: “O encontro teve um ar motivacional, para ‘pilhar’ os supervisores a motivarem as equipes nas escolas, mas elas não sabiam nos ajudar a resolver os problemas que a própria secretaria cria”. Com estes relatos, fica a impressão de uma centralização das decisões sem a relevância dos aspectos pedagógicos na Smed. Isso aumenta a evidência de que as ações visam o controle do trabalho docente, como ferramenta de mudança do cenário educacional.

Nina, também coloca a diminuição dos espaços de trabalho coletivo nas escolas, e compara os tempos atuais a outros momentos da Smed, no qual ela diz que fora conquistada por uma proposta pedagógica clara, em que se sentia mais motivada. Ela traz um ponto muito interessante para contrapor a lógica privatizadora das reformas gerenciais em Porto Alegre: a questão de que precisou encontrar formas diferentes de trabalhar na rede municipal do que as que trabalhava na rede privada. Ela destaca a relevância do aspecto coletivo que havia na rede no que qualifica como ideal de trabalho docente, um trabalho que visava basear-se sobre as características dos estudantes e das comunidades que compõe a RMEPOA.

FILIPPE: Isso é a próxima pergunta, já pode entrar nesse assunto, eu ia te fazer, como tu descreve teu trabalho pedagógico nos últimos dois anos e o que vem mudando?

NINA: Assim, a gente tem menos espaço para discussão e então tu te sente, se a gente não se cuida a gente vira um fazedor, um tarefeiro dentro da escola no sentido que tu não tem muito espaço de discussão, de discutir as formas de aprendizagem do teu aluno, tu vai discutir, tu acaba discutindo isso ali no recreio quando dá com o seu colega num período vago, mas tu tem que dar conta das suas tarefas ali como professora, então acho que o espaço de discussão para a gente, para qualificar a forma como tu vai trabalhar com o seu aluno, eles assim diminuíram muito, fica muito tu com os seus próprios alunos, salvo o conselho de classe que tu vai, que é um espaço ainda restrito assim, tem muitas turmas e tu tem um horário determinado e tu tem tantos alunos para falar e é um espaço bem corrido e que nem sempre

a gente consegue dar conta de todas as questões que poderiam ser tratadas ali, então um projeto bom para trabalhar com a turma, a turma tem uma determinada dificuldade, então a gente vai pensar uma estratégia, isso, isso e isso, e em que momento tu vai fazer isso? Não tem, então tu tens que pensar isso sozinha ou tu vais conversando aleatoriamente com um ou outro colega que tu tenhas afinidade, não existe hoje uma forma assim que seja garantida, semanalmente, que a gente vá conseguir ter esse espaço de discussão, eu acho que isso na rede municipal vem diminuindo.

Eu entrei nessa rede, eu abri mão da escola particular, que eu gostava muito, eu fui sendo conquistada aos poucos por essa rede, eu era professora da escola particular, de uma escola particular e eu trabalhava e gostava muito de lá e aí porque a gente construiu um projeto, enfim, quando eu entro nessa rede eu fico encantada com a rede assim, no sentido de que a gente sai, a gente sai pela comunidade, a gente discute como que esse aluno vive, e aí, ah isso não é importante, isso é importante sim porque daqui a pouco eu estou cobrando do meu aluno que ele não tome banho, mas ele não tem um banheiro em casa, não tem de onde puxar a água, né, o dia que eu entendi quando fui na comunidade porque que o meu aluno vinha cheirando fumaça todos os dias, porque eu tinha falado da questão da higiene para o pai e o pai fez então um fogareiro dentro de casa que é uma casa de barro com chão batido assim, e aí eles faziam o fogareiro e ele vinha limpo e enfumaçado ou ele vinha sem tomar banho vários dias assim, então aí tu começa a entender o que é cada coisa dentro daquela comunidade.

Então eu queria que eles trabalhassem as questões de escrita, por exemplo, e leitura e estava eu trabalhando lá nome, som, forma das letras e tal, e eu não entendia porque que aquelas crianças não se envolviam com aquilo, mas eu não sou professora diferente aqui do que eu era na escola particular e porque que lá dava certo e porque aqui não dá certo, porque aqui o meu aluno, a escrita da comunidade está no lixo, ela faz parte dos rótulos que estão jogados lá na frente da casa do aluno porque o pai é catador, e então a escrita não está sendo utilizada com, não tem uma função específica, a escrita está lá, está lá no lixão, os rótulos estão lá, enfim, e lá na escola particular que eu trabalhava antes a escrita estava dada lá, ela tinha significado.

Então eu trabalhava nome, som e forma das letras e estava tudo certo, bom, então eu vou lá para a comunidade, eu caminho junto com um grupo de professores, eu volto para a escola, e eu vou pensar o que eu vou fazer a partir daquilo, que falas são importantes para que a gente possa construir um trabalho e aí eu vou para a sala de aula muito mais conhecedora de onde vem esse meu aluno e aí eu vou trabalhar não só a questão lá de sócio história, de ciências, mas também a alfabetização boa, então a gente saiu. Eu lembro de ter saído da comunidade para fotografar os escritos da comunidade, voltamos para a escola, voltamos para a escola com todas as fotos, depois, e aí a gente começa a construir um trabalho a partir do que eles estão vivendo lá porque os escritos eram mínimos né. E aí... tu fazias essas saídas, voltava para a escola, montava o trabalho e ia para a tua sala de aula depois a gente fazia...

FILIPPE: E o tempo, quanto tempo tinha para fazer isso? Como era?

NINA: A gente tinha as reuniões pedagógicas, nós tínhamos as reuniões pedagógicas e hoje elas não, a gente tem momentos de planejamento muito solitários assim, então cada, então nós temos esporadicamente hoje algumas reuniões que norteiam a base do trabalho, mas assim, uma troca mais assim do trabalho a gente não tem.

FILIPPE: Então tu achas que o que conquistou para o trabalho na rede era isso?

NINA: E nisso eu largo a rede particular e penso, “não, o meu lugar de trabalho é aqui”. E eu fui entendendo a partir do momento que, enquanto tu vais lendo, enquanto tu vais conversando com as suas colegas, tu vais percebendo que se tu abrir o espaço de sala de aula para uma conversa, tu vais conseguir ampliar muito mais as questões de aprendizagem ali dentro, muito mais do que quando é só o professor falando e o aluno ouvindo, e isso vai para

a questão das letras, isso vai para a questão dos números, de todas as outras áreas do conhecimento. Eu acho assim que alguns, algumas intervenções de terceiros na minha sala de aula contribuíram para isso, uma delas foi a presença de estagiários na minha sala de aula, tá, e nossa, fez uma grande diferença, eu era bem resistente a ter estagiários, a ter um terceiro na minha sala de aula, e quando se abriu espaço e aí que observa o outro fazendo o trabalho e um outro que está dentro da universidade e vem para cá com conhecimento, com outras ideias, quando tu te abre para o novo, quando tu te permite abrir, tu vai aprender, e aí, e no momento em que essa portinha, sei lá eu, a gente consegue, aí tu vai além assim, tu pode criar muitas coisas.

Em sua fala, Nina demonstra a crença de que o trabalho coletivo, o dinamismo das comunicações entre docentes e a proximidade com o mundo dos estudantes são altamente relevantes para o aprendizado dos alunos. Neste ponto podemos nos aproximar do argumento de Apple (1995), que sustenta que as reformas gerenciais se preocupam mais com a quantidade e equalização financeira do trabalho do que com sua qualidade, isto é, ao retirar a reunião pedagógica das possibilidades de trabalho, a gestão 2017-2020 aumenta a carga de trabalho dos professores e professoras, mas ignora ferramentas comprovadamente potentes de desenvolvimento educacional.

Maria introduz, a partir de seu relato, um sintoma da intensificação: a individualização do trabalho docente. Ela expõe um termo muito potente, ao referir-se à sensação de “solidão pedagógica”, para descrever como se recente de momentos em que possa trocar conhecimentos e opiniões, ter feedbacks positivos ou negativos, ter parâmetros de comparação qualitativos. Isto revela que a ação da retirada da reunião pedagógica diminui drasticamente as possibilidades de aperfeiçoamento do trabalho docente nas escolas. Novamente a lógica do “fazer mais com menos” prevalece, uma vez que fica evidente nos excertos trazidos aqui que a falta de momentos para compartilhar conhecimento e fazeres afeta a qualidade do trabalho realizado.

MARIA: Eu preciso te dizer que de um tempo para cá a gente anda numa solidão pedagógica, então eu não tenho momento de troca com pares, eu tenho três professoras que trabalham com a HADE e eu me encontro com essas professoras quando? No banheiro aonde eu passo “oi guria, sabe, eu estou lendo um livro super legal, se tu quiser, está lá na sala, montei umas propostas”, é assim, ou no café na hora do recreio “tu não imagina como está rendendo tal coisa”, as nossas trocas elas são assim, ou se eu tenho um vínculo grande com as minhas colegas, a gente organiza então um grupo de e-mail, a gente organiza um grupo de whats e quem sabe a gente pensa em fazer as trocas pedagógicas, porque senão é uma solidão absoluta, não tem reunião de pequenos coletivos, eu não converso com o meu professor de artes, eu não converso com a minha professora de educação física e não converso com minhas outras colegas de HADE, imagina se eu não converso com as minhas paralelas, que sá em relação ao resto da escola, a perda da reunião pedagógica com a nova rotina estipulada pela Secretaria Municipal, ela traz uma solidão absoluta, eu chamo de solidão pedagógica, eu vivo numa solidão pedagógica, eu não tenho com quem compartilhar, com quem repartir, com quem trocar, com quem dizer se está bom ou se está ruim, porque é na troca com o meu

colega que eu me fortaleço também diante de situações difíceis que a gente tem na sala de aula, diante de desafios que a gente tem na sala de aula, que a gente tem todos os dias, as vezes uma proposta não dá certo mesmo e a gente precisa trocar com o colega porque o colega as vezes tem, “olha, funcionou na minha quando eu fiz a tal abordagem”, a gente não tem mais isso, se tu perguntar então é assim que eu estou? Eu tento não estar assim, mas aí é um exercício pessoal meu, é um exercício pessoal de insistir em procurar minhas colegas, um exercício pessoal de insistir em procurar meus professores especializados e conversar porque senão for assim a gente nunca conversa, mas é uma conversa sem, muito sem preparo, sem cuidado, porque ela é isso, é uma conversa de pé em algum lugar, ela é uma mensagem que eu mandei para um colega as dez horas da noite, é assim, porque a escola como um todo não se enxerga mais, a gente não se vê mais, a gente está num regime semiaberto, a gente tem horário para entrar, horário para sair e é isso, o negócio é segurar aluno em sala de aula, a gente não troca projeto, a gente não fala mais, o máximo que a gente tem para oferecer para os nossos alunos é o quadro branco, o pincel e o material que é um xerox na cota que a escola tem para desenvolver, fora isso, eles não tem nenhum outro projeto. Projeto mesmo, projeto de escola, projeto de acordo com a realidade, vínculo com a nossa comunidade, parcerias, ou um professor mesmo diante das dificuldades dos nossos alunos no Morro, o que a gente podia estar criando para melhorar essa questão da alfabetização, para melhorar o letramento, mas para isso a gente precisa conversar, para isso os professores precisam falar porque senão a gente vai virar um espaço só de queixas também, a gente só faz queixa por queixa e aí não faz a reflexão pedagógica da origem das nossas dificuldades, da origem da dificuldade de aprendizagem, da origem da disciplina, a gente parou de conversar sobre isso, quando a gente para a gente também vai parando de formular sobre essas questões, a gente para de se ver e a gente para de ver o nosso trabalho e aí as queixas ganham um volume insuportável no nosso cotidiano e a gente vai adoecendo com isso, os professores vão se frustrando com isso, a gente vai adoecendo com isso porque parece que o nosso trabalho não é reconhecido e na verdade, a gente vem numa onda de colocar o trabalho do professor numa desvalorização, parece que nada que a rede municipal produz é importante, tem significado, tem valor e a gente tem uma trajetória de conquistas, a gente está nas comunidades mais carentes dessa cidade, a gente está num lugar onde a gente de fato, ainda é a representação desse Estado e a gente ainda tenta de toda forma possível manter nossos alunos vivos, manter nossos alunos frequentes e trabalhando com o conhecimento, só que o nível de estresse, de sucateamento e de ataque está num volume tão grande que a escola está morrendo e a gente está morrendo junto, os professores estão morrendo juntos, a prova disso é que a gente está adoecendo, nossas biometrias estão aumentando cada dia mais, a gente está infeliz sim no nosso posto de trabalho porque a gente não é reconhecido, não é valorizado, a gente não se enxerga mais e os nossos alunos estão, cada vez mais, infrequentes, abandonando a escola, não sabendo para que é que essa escola serve de verdade, para que ela é importante para a sua vida, e nem nós mais conseguimos dar um significado para essa escola porque ela está presa ainda num modelo que não mais é significativo para os nossos alunos porque a gente deixou de conversar, os professores deixaram de formular, de falar sobre avaliação, deixaram de falar sobre como os nossos alunos aprendem, tudo isso se perdeu e aí precisa dizer que a gente já vinha num processo de perdas e a partir do novo governo, infelizmente com as novas políticas implementadas pelo Governo do Marcezan, pelo Governo do Adriano a gente encerrou de fato a produção pedagógica, a produção de conhecimento nas nossas escolas.

Maria revela outros indícios de intensificação do trabalho docente na RMEPOA quando demonstra que vem criando estratégias individuais para buscar dar conta do que entende como necessário para o desenvolvimento do seu trabalho. Ao mencionar que faz um exercício

peçoal de ir atrás das colegas, ela está demonstrando a responsabilização que recai sobre si para que busque por iniciativa própria as maneiras de realizar o trabalho, sem os espaços apropriados para isso. Ao falar sobre a “conversa em pé em algum lugar, mensagem de texto as 10 horas da noite”, Maria demonstra a sobrecarga de trabalho acarretada pela falta de um momento oportuno para conversar. Com a institucionalização do individualismo, toda a responsabilidade sobre a busca de trabalho coletivo, naturalmente necessário para o sucesso escolar, recai sobre os ombros dos professores e professoras da RMEPOA.

A fala da professora Maria, também demonstra que o enxugamento de momentos proativos de trabalho coletivo faz com que os encontros entre docentes passem a ser espaços de queixas e não de soluções. Já que a frustração por depende apenas de si toma espaço no trabalho docente, fruto da intensificação que individualiza o processo de trabalho e responsabiliza os professores e professoras pela busca solitária de soluções para sua prática. Maria ainda revela uma preocupação de que ao tornar a escola um espaço de solidão, a partir da reforma do trabalho docente, a gestão 2017-2020 está alterando a subjetividade dos professores e professoras, ao fazê-los perder-se no significado que atribuíam à sua profissão, derivado de uma ressignificação da sua função, que se torna um entrar em sala de aula sozinhos e procurar soluções para uma infinidade de problemas decorrentes da natureza da prática docente em uma escola pública.

As reformas da gestão 2017-2020, em especial o fim da reunião pedagógica que age mais especificamente sobre o trabalho coletivo, também promove o empobrecimento da produção de conhecimento nas escolas, auxiliando a reforçar, ainda mais com o foco em testes padronizados, seu caráter historicamente reprodutor. Não só existe uma falta de busca por soluções no trabalho pedagógica da escola, mas se deixou de criar novas possibilidades, novas estratégias de avaliação e novos significados para a escola.

Em certa altura da conversa com Nina, resolvo provocá-la com um argumento recheado de senso comum, ao perguntar se o tempo de encontro entre docentes não seria necessário, já que o que “interessa mesmo é a sala de aula”.

FILIPE: A criança não aprende mais se tu poupar o tempo da conversa com o colega do que for trabalhar na sala de aula?

NINA: Não, eu não penso assim, se esse trabalho que me foi colocado, tipo, tu tem que cumprir esses conteúdos aqui, mas isso foi feito coletivamente antes, eu acho que sim, ele, porque tudo o que é construído pelo grupo porque ele pode, vai estar embasado pela comunidade que tu está inserido, vai fazer muito mais diferença do que simplesmente tu colocar os conteúdos ali porque, vou te dar um exemplo, eu já tive turmas que mesmo tendo aquele conteúdo ali eu fui além do conteúdo, eu fui além, ou já teve turmas que foi o contrário, o conteúdo estava ali e eu tinha, eu tive que trabalhar conhecimentos anteriores, o conteúdo é aquele, mas ela tem aquela turma dentro daquele grupo específico, ela não te deixa cumprir aquilo, ela precisa que tu trabalhe conhecimentos anteriores e tu vai ter que fazer isso, não

tem como. E quando tu tens um trabalho no conjunto dos professores, o trabalho lá com os alunos, ele ganha outro significado no sentido que se o trabalho todo é mais integrado, os alunos sentem essa diferença no trabalho feito ali no dia a dia com eles e dá outro resultado, dá outro resultado do que tu fazer isso sozinha, de forma isolada.

FILIFE: Tu achas que tu podes além?

NINA: Eu acho que eu me sinto também bastante, quando tu estás fazendo um trabalho sozinho aqui na sala, vou ver se posso ser mais clara, eu estou ali na sala de aula e faço o meu trabalho, e aí eu não divido o meu trabalho com aquela turma ali que está do lado, aí nós vamos ter duas turmas de segundo ano, uma sendo trabalhada de uma forma, outra sendo trabalhada de outra e no ano que vem essas duas turmas de segundo ano vão para o terceiro ano, e aí, como, entende? A gente vai ter turmas dentro de uma mesma escola, dentro de um mesmo grupo e simplesmente se o professor vai lá e pega os conteúdos, cada um fazer da sua maneira e não vai ter uma discussão e não vai ter um elo.

FILIFE: Como tu percebe o trabalho coletivo na escola?

NINA: Eu acho que a gente teve eventos coletivos na escola, nós temos eventos coletivos que dão a impressão de que a gente trabalha num coletivo, mas eu não entendo que a gente pedagogicamente tenha trabalhado de forma coletiva, bom, eu tenho uma turma, tenho uma determinada questão para trabalhar com aquela turma, como coletivo daquele grupo de professores vai trabalhar com aquela turma a parte, com as questões dela, como aquele ano ciclo poderia trabalhar a questão da leitura e a gente poderia fazer um trabalho integrado e avançar muito mais. Quando a gente está em grupo a gente avança muito mais do que quando a gente está sozinha, senão porque tu vais ter uma turma fazendo uma coisa, outra turma fazendo outra, tu não tens um todo.

FILIFE: Tu já falaste que tu se sentes sozinha e individualizada, tu te sentiste assim esse ano no teu trabalho, sozinha?

NINA: Sozinha.

FILIFE: Num trabalho mais solitário?

NINA: Mais solitário.

FILIFE: Ou seja, a carga, a responsabilidade...

NINA: E eu trabalho em mais de uma escola, e isso, eu não estou falando de ambiente escolar, o ambiente com os colegas é muito bacana, tanto numa escola quanto na outra, não é isso, estou falando de trabalho, de troca, de como que tu podes ensinar o aluno de uma maneira diferente, é disso que eu estou falando.

FILIFE: Que efeitos tem essa individualização sobre o seu trabalho? Se puder me listar algumas coisas?

NINA: Nossa, quando a gente está sozinho, eu faço o meu e o outro não importa o que o outro está fazendo, eu perco de saber as boas experiências e as boas práticas que tem lá na outra turma, eu perco de saber de que o meu aluno possa se beneficiar das ideias legais que aconteceram em outras, em outros ciclos, em outras turmas, quando a gente está sozinha a gente vê a coisa apenas por um prisma, quando a gente tem um coletivo outras ideias surgem, quando a gente está trabalhando, vamos supor, um projeto de uma, ah vamos trabalhar uma história, uma coisa é eu sozinha com um livre de literatura infantil e eu tenho esse ponto de vista e vou fazer isso, por mais que eu pesquise nas minhas coisas, eu vou ter uma visão, daqui a pouco vem o outro que tem outras ideias e aquilo fica muito mais completo, consegue ser mais amplo de um mesmo ponto de vista, as ideias surgem e quem lida com isso são os alunos. Eu fiz isso, por exemplo, com o estagiário na outra escola, nós trocamos muito esse tipo de ideia, então como que eu vou, a gente tem um livro lá para trabalhar e olha, eu pensei isso, o que é que tu pensaste? Eu nem imaginava o que o outro tinha pensado e que dava para fazer, uma coisa foi o trabalho que nós fizemos aqui na escola, que a gente conseguiu furar ali o bloqueio e fazer um, furar o bloqueio quer dizer trabalhar nos horários de recreio.

FILIFE: É, isso que eu ia te perguntar, eu ia te perguntar exatamente isso, como tu tem se virado, tu adotaste o individualismo ou tu tens procurado alternativas?

NINA: Não, a gente tem brechas, a gente vai fazendo brechas, aí o que acontece, tu ficas sobrecarregado porque tu saís da escola, tu tens teu horário de planejamento aqui na escola e daqui a pouco tu saís da escola e tu tá trabalhando via WhatsApp, tu está trabalhando a noite, tu está trabalhando no final de semana, então tu extrapola tua carga horária que já está, que a minha já é uma carga horária de sessenta horas porque tu precisa trocar ideia com os outros, tu não consegue ficar sozinha né. Teu trabalho fica muito melhor.

Ao responder a provocação, Nina volta a defender a necessidade do trabalho coletivo para construir significado para aprendizagem e estratégias didáticas e até mesmo para o estabelecimento de um certo padrão de trabalho entre turmas e docentes. Esta preocupação com a significação do conhecimento escolar é muito relevante nas falas de Maria e Nina. Ela demonstra a presença de uma tradição crítica, ainda remanescente da Escola Cidadã, impregnada de teoria freireana, a qual serve como forte eixo de resistência e apoio para os professores e professoras argumentarem e se contraporem às reformas educacionais da gestão 2017-2020.

Nina também destaca a diferenciação que entende haver entre eventos coletivos e trabalho coletivo na escola. Este ponto se relaciona muito ao fato de, todavia haverem festas, reuniões com as comunidades e até mesmo conselhos de classe e reuniões docentes esporádicas, porém, como alertou Maria, o processo de redução da periodicidade e importância que se dá aos momentos de encontro prejudica muito a construção de medidas eficientes de trabalho coletivo.

Ao ser perguntada sobre a sensação de solidão, também declarada por Maria, Nina confirmou que vem se sentindo sozinha e responsabilizada no trabalho. E ela retoma o argumento que comprova a intensificação do trabalho docente ao declarar que busca soluções individuais para ir atrás do trabalho coletivo.

Trabalhar a mais em casa, nos recreios, nas filas dos banheiros e por telefone tem sido uma constante para os professores e professoras da RMEPOA. Nina, Maria, Rosa e Karen demonstram como os docentes tem procurado achar brechas no seu cotidiano para recorrer ao trabalho coletivo como ferramenta de ensino. Nina sustenta essa busca pela coletividade com o argumento de que “não consegue ficar sozinha” e que o “trabalho fica muito melhor” de forma coletiva. Karen e Rosa exemplificam como funciona a busca por trabalho coletivo no interior da escola:

FILIFE: E falando sobre a reunião pedagógica, qual é o impacto que a retirada da reunião pedagógica teve no teu trabalho, como tu enxerga a perda da reunião pedagógica?

KAREN: Que eu passei a trabalhar sozinha, não existe mais trabalho coletivo, porque na verdade o trabalho coletivo que se faz é aquilo que a gente brinca do “rádio corredor”, que uma fala para a outra, e a outra fala para o outro, que daí pede para o outro, e daí manda para o outro, e aí enquanto outro está indo ali pelo banheiro tu agarra ele pelo braço e diz fulano, vamos fazer tal coisa juntos? E isso é uma tentativa de trabalho coletivo porque tu não pensas nem no projeto da escola, tu passas a ter o projeto da tua turma, o que na minha turma eu vou fazer que eu posso ver se o colega quer trabalhar comigo assim, tu não consegues fazer um trabalho de escola.

FILIPE: Como tu enxergas o trabalho coletivo?

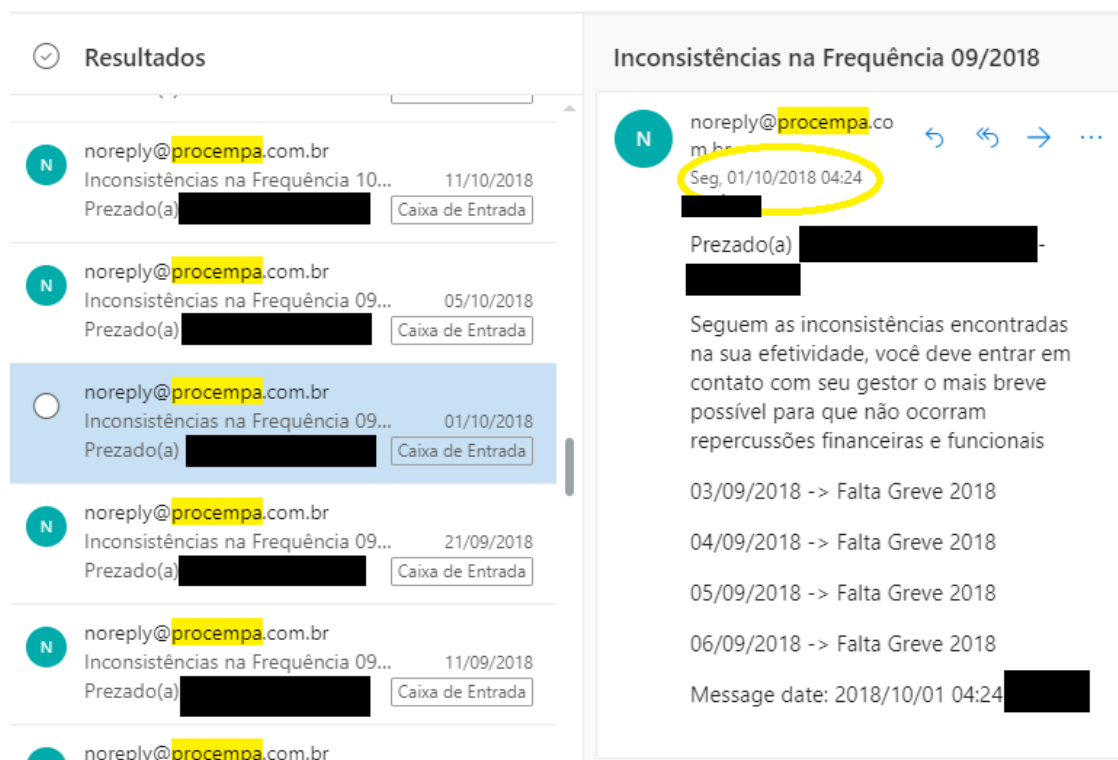
ROSA: Eu creio que não, não existe mais trabalho coletivo, existe o mínimo porque os professores preocupados acabam usando o seu horário de descanso, de recreio dos alunos para conversarem, WhatsApp fora do horário, para combinar compra de material que é fora do horário de trabalho para poder fazer trabalho coletivo. É isso o que está acontecendo.

FILIPE: E falando sobre o trabalho coletivo, tu falaste sobre o WhatsApp, também tem outros exemplos de maneiras que tu usas o teu tempo além do expediente de trabalho, da tua rotina de trabalho para suprir as demandas? Como tem sido isso assim, tu tens trabalhado a mais fora da escola, fora do horário de escola?

ROSA: Muito, no mínimo de quarenta a cinquenta minutos, mais, semanal vai dar umas duas horas porque tu está vinte e quatro horas interligados, porque tu tem o grupo de WhatsApp da escola, aí chegam informações, aí já ouvi assim, mas isso não é oficial, oficial é via e-mail, via correspondência, via documento impresso, mas a partir do momento que tu está num grupo que tem o nome da escola e tu recebe informações, sim, tu está trabalhando porque tu está lá na tua casa com a sua família, jantando, chega, tu para, para olhar, chega uma informação do calendário escolar, chega uma informação de uma determinação da Smed, tu já sai do foco da sua família e volta para o foco do teu trabalho, o meu marido fala muito assim “eu não consigo mais se desligar”.

Rosa relata mais exemplos de intensificação do trabalho docente ao declarar que não consegue mais se desligar da escola, nem quando está em casa. Exemplo claro desta sobrecarga de trabalho, fora do horário de trabalho é o sistema de controle do ponto eletrônico, que envia e-mails aos trabalhadores e trabalhadoras nas madrugadas para notificá-los sobre inconsistências em suas marcações, como podemos verificar na figura a seguir:

Figura 13: E-mail enviado às 4h24min pelo setor de controle do ponto eletrônico.



Natália, por sua vez, reitera o fato da disposição que ela chama de hercúlea, que os professores e professoras demonstram para manter o trabalho coletivo. Ela salienta os esforços que os grupos de docentes têm feito para não perder esta perspectiva de trabalho, demonstrando também o estabelecimento de dilemas que recaem sobre os docentes ao tentarem não sucumbir a individualização. Dilemas como ter de escolher entre manter a biblioteca aberta ou organizar adequadamente a feira do livro da escola.

FILIFE: E como tu percebe esse desenvolvimento, essas políticas e como vem sendo desenvolvido o trabalho coletivo, trabalho com os colegas?

NATÁLIA: A primeira coisa que a gente perdeu foi a reunião pedagógica, então quando não tem mais reunião pedagógica, não tem mais trabalho coletivo, aqui na escola tem porque as pessoas são muito, muito dispostas assim, existe uma, eu acho uma disposição hercúlea inclusive, porque em primeiro lugar assim, as pessoas brigam para ter reuniões entre setores, isso eu acho interessante, por exemplo, o setor da biblioteca agora está fazendo a feira do livro, eles fecham a porta da biblioteca de vez em quando para se reunir para ver isso, entendeu? Bom, a gente vai deixar de atender aluno, vamos deixar de atender aluno, a biblioteca vai ficar fechada, que pena, a gente gostaria de deixar aberta e poder fazer isso num momento em que não tivesse aluno, mas vai ter que ser assim, então a gente fica numa escolha de Sofia, quando que a gente deveria ter espaço, tempo, lugar para planejar, refletir, para pensar sobre, para debater, para brigar, inclusive, então acho que a escola, essa escola especialmente ela briga por este espaço. Então entendo que a política ela não aparece visivelmente, talvez até para a rotina do professor, perder algumas coisas seja aparentemente vantajoso, ok, mas que se a gente pensa num sistema de escola não é, não é porque tudo isso desencadeia uma série de problemas, a questão da reunião pedagógica, a não obrigatoriedade

da reunião pedagógica para mim é o pior golpe que a gente passou porque a gente tinha um problema sério na rede, nas duas escolas que eu trabalhei aqui na rede, e eu escuto muito isso como recorrente, a reunião pedagógica era um lugar de embate, é um lugar de problema, era um lugar de confronto, mas tinha uma coisa interessante na reunião pedagógica porque o confronto era franco, eu sabia com quem eu estava brigando, porque que eu estava brigando, em nome de quem eu estava brigando e geralmente tinha o grupo grande da escola puxava para que esse confronto fosse para a questão pedagógica ou para a melhoria do trabalho pedagógico, tu não tens mais esse confronto franco agora na escola e tu não tens um momento de pensar o planejamento, de pensar o que vai ser feito, de pensar como escola, de se ver e as vezes até tomar um café juntos e conversar sobre coisas assim, tu desumaniza a escola.

Natália também caracteriza a reunião pedagógica como um local de conflitos, discussões e problematização. Bem como Maria havia sustentado, um local de produção de estratégias e conhecimentos baseado na troca e na comunicação entre os professores. Sobressai na fala de Natália, que a reunião pedagógica era um local de exposição e embates de ideias, os quais remontando a trajetória crítica da RMEPOA, fazia valorizar o caráter intelectual do trabalho docente.

Ao relatar que a falta de um espaço de trabalho pedagógico coletivo desumaniza a escola, Natália também reitera o que Nina havia dito no início do capítulo, quando se referia o trabalho docente se tornar um trabalho “tarefeiro”. Além do viés individualizador das reformas na rede municipal, evidencia-se também o perfil de trabalho docente tecnicista, com viés a cobrar dos professores e professoras um aumento de atividades burocráticas de avaliação quantitativa, orientada por objetivos gerenciais, como as avaliações de larga escala. Apple (1995) adiciona, a partir do contexto estadunidense, que as reformas gerenciais têm intensificado o trabalho docente através do acúmulo de tarefas técnicas, o que gera o que ele chama de sentimento de profissionalismo, ao criar no professor a percepção de que seu trabalho é mais complexo se tiver que despender mais tempo com tarefas burocráticas.

Por exemplo, em uma escola na qual o currículo era fortemente baseado numa lista sequencial de objetivos definidos comportamentalmente, folhas múltiplas de exercícios para os alunos completarem, com pré-testes para medir a "prontidão" e o "nível de habilidade" e com pós-testes para medir o "rendimento", aplicados frequente e regularmente, a intensificação do trabalho docente é bastante visível. Nesta escola, tal prática curricular exigia que as professoras e os professores gastassem uma grande parte de seu tempo avaliando o domínio dos alunos/as em cada um dos vários objetivos e registrando os resultados dessas avaliações múltiplas para discussões posteriores com os pais ou para decisões sobre se o/a aluno/a deveria ou não passar um outro conjunto de exercícios. O registro e a avaliação tornavam imperativo que uma parte significativa do tempo fosse gasta em arranjos administrativos para aplicar testes, corrigi-los, organizar as sessões de instrução (que eram, com frequência, pré-empacotadas), e assim por diante. Foram encontrados também professores e professoras envolvidos com essas tarefas fora de seu horário de trabalho e, com muita frequência, durante sua hora de lanche. Começaram a chegar à escola antes do horário de início e sair depois do horário de término, além de, muitas vezes, gastarem duas horas de trabalho em casa, cada noite. Exatamente como observei em minha discussão geral da intensificação, aqui também, simplesmente "acabar a tarefa" tomou-se a

norma. Existe tanta coisa a fazer que simplesmente cumprir o que é especificado exige quase todos os esforços da pessoa. (APPLE, 1995, p. 41)

Milton, professor de matemática, utiliza um argumento interessante para contrapor o interesse da ideologia gerencial, de atribuir a lógica de mercado à gestão pública, com o fim das reuniões pedagógicas. Ao relacionar o trabalho docente com o domínio gerencial, como se fora uma empresa, ele questiona porque as escolas não realizam reuniões periódicas, como uma empresa séria. Nesta fala fica perceptível que a intensificação na verdade não busca estimular que os docentes encontrem formas mais dinâmicas de trabalho e sim limitar e orientar para um único viés o trabalho docente. Milton corrobora as demais falas deste capítulo ao citar dinâmicas malucas a qual se recorre para que possa haver a troca de informações entre os professores e professoras.

FILIFE: Qual tu achas que é o peso dessas políticas, nessa reforma da atual gestão sobre a prática do seu trabalho docente, como é que tu achas que as reformas impactam no seu trabalho e agora falando assim especificamente tu, como professor?

MILTON: Bom, uma empresa séria faz reuniões periódicas né, nós não temos esse período estabelecido, não há uma reunião mensal, nem quinzenal, nem trimestral, nem porcaria nenhuma, a gente simplesmente não tem mais reunião, não tem mais periodicidade, o que poderiam ter feito era questionar essa coisa da reunião semanal e propor um período mais elástico né, e simplesmente estancaram o fluxo de reuniões e a gente que vai encontrando dinâmicas malucas para a gente poder trocar informação, o professor não pode trocar informação porque o patrão não quer.

FILIFE: E como tu, falando sobre participação, como tu percebe o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola atualmente? Ou trazendo sua bagagem aí, sua experiência, como tu enxerga a questão do trabalho coletivo atualmente nas escolas?

MILTON: O trabalho coletivo ele está um pouco nebuloso porque como anteriormente, discutimos aqui, a gente não tem mais um horário para reuniões e aí tu não consegue fazer um fechamento de espaços anteriores e definição dos próximos passos, então na medida que tu vai alargando o interstício entre duas reuniões e essas reuniões ocorrem dinamicamente no momento que dá a gente dá jeito né e é aí que tu consegue ter uma ideia assim do que, agora a gente vem passando por reuniões do setor de área, só que a última reunião de área que eu tive com meus colegas foi no outro trimestre.

FILIFE: De área tu quer dizer matemática?

MILTON: Matemática, e aí tu vais olhar, pô, três meses, então fica difícil de tu ter a coisa mais atualizada porque a gente não para, para conversar sobre né, e aí amarrando aqui com o aumento de número de períodos o que convém muito para o empregador, quanto mais tu puder delargar tarefas, não é delegar, mas é “delargar tarefas” mais o cara vai estar fazendo dentro do mesmo tempo né. E aí em que condições tu vais dar para trabalhar isso daí né.

Milton utiliza um neologismo irônico, para compreender a responsabilização embutida na intensificação do trabalho docente. Ele considera que a gestão municipal “delarga” tarefas, ou seja, aumenta o número de tarefas sob responsabilidade dos docentes, sem melhorar as condições de trabalho.

Em concordância a entrevista de Milton, coincidentemente, a gestão 2017-2020 tomou providências e reformou a sua reforma. Apesar do *delay*, dois anos após ter extinto na prática as reuniões pedagógicas, demonstrando um certo grau de ponderação, a gestão ofereceu um novo modelo de reuniões disponível aos docentes.

É importante lembrar que todas as entrevistas foram feitas entre outubro e dezembro de 2018, e que o recorte temporal que balizou as conversas foram os dois primeiros anos da gestão 2017-2020. Porém, recentemente, a portaria 01/2019 que regulou o calendário escolar, normatizou o retorno da reunião pedagógica à rotina das escolas. Entretanto, não da forma como pretendiam os docentes, com uma reunião semanal, como era feito antes e sim conforme o texto:

IV – As EMEF, EMEB e EMEM devem deslocar 4 (quatro) horas da hora atividade do planejamento do professor e da carga horária dos setores, em cada mês, para os sábados 13 de abril, 18 de maio, 15 de junho, 20 de julho, 17 de agosto, 14 de setembro, 19 de outubro e 23 de novembro, com objetivo de garantir que o grupo de professores se reúna para deliberações gerais, sem prejuízo ao atendimento dos alunos e funcionamento da escola.

A reunião pedagógica que retornara às rotinas de trabalho em 2019, passou a ser realizada, portanto, mensalmente, em datas estipuladas pela Smed, sem consulta prévia às escolas ou decisão dos conselhos escolares. Os professores e professoras, devem então deslocar quatro horas de planejamento, as quais teriam durante a semana, para o respectivo sábado.

Vale deter-se ao detalhe da última frase do inciso IV, que diz: “com o objetivo de garantir que o grupo de professores se reúna para deliberações gerais, sem prejuízo ao atendimento dos alunos e funcionamento da escola”. Deste pequeno trecho podemos analisar três pontos interessantes: 1- que a Smed reconhece, após dois anos, que se equivocara em reformar a rotina escolar e que há, portanto, a necessidade de proporcionar possibilidades de trabalho coletivo, princípio histórico da RMEPOA, até mesmo para atingir seus objetivos, por mais que eles possam ter um viés gerencial, baseados exclusivamente em resultados quantitativos; 2- No trecho em que reforça que as reuniões não devem causar prejuízo aos alunos, a normativa destaca porque serão realizadas reuniões no sábado – e nas datas definidas pela secretaria. Porém a mesma Smed vetou os calendários escolares de 2018 e 2019, votados pelos conselhos escolares, que demandavam algum número de aulas aos sábados, para que o calendário não ingressasse em janeiro de 2020, como foi determinado. Este fator revela que a Smed, orientando os docentes a trocarem suas horas semanais de um dia da semana para um sábado, centraliza as decisões sobre o que pode e o que não pode nos calendários escolares e prioriza o controle sobre o trabalho docente antes de respeitar o poder decisório das

comunidades escolares; 3- Como terceiro componente possível de ser analisado, podemos constatar a ausência de determinações sobre o que deve ser tratado nas reuniões, com que viés e a que função elas devem atender. Ao citar que os professores e professoras devem se reunir para deliberações gerais, o texto permite uma ampla gama de possibilidades, porém sem uma orientação pedagógica por parte da Smed, denotando certa autonomia da gestão da escola na definição das propostas das reuniões, mas revelando uma ausência de interesse neste ponto por parte da Smed.

A partir do desenvolvimento deste subcapítulo, podemos considerar que com a retirada da reunião pedagógica, fruto da alteração na rotina escolar, pelo decreto 19.685 de 21 de fevereiro de 2017, houve o aprofundamento da intensificação do trabalho docente na RMEPOA. Derivados da alteração da rotina escolar estão, como principais fatores intensificadores: a) A diminuição do tempo de reuniões, o que gerou prejuízo ao trabalho coletivo nas escolas, reduzindo a comunicação, trocas, *feedbacks* e debates entre os professores e professoras; b) o aumento de responsabilidades dos docentes, já que estes, ao considerarem altamente relevante o trabalho coletivo, buscaram estratégias para contemplar este fator, utilizando o tempo livre, em casa, em intervalos e em horários de descanso para se comunicarem com os colegas; c) a redução da produção de conhecimento docente nas escolas, consequência da redução dos momentos de debates de ideias, construção coletiva e espaços de pesquisa e aperfeiçoamento; d) a ressignificação da subjetividade docente, ao modificar a lógica de trabalho de uma lógica que buscava propor espaços de trabalho pedagógico coletivos, para uma lógica que institucionaliza o individualismo, que responsabiliza o docente por buscar um resultado conceitualmente afastado do que é historicamente construído como objetivo educacional da RMEPOA, baseado unicamente no seu trabalho solitário a partir e exclusivamente dos seus esforços.

No subtítulo seguinte veremos como os momentos de planejamento, previstos na lei do piso, 11.738 de 16 de julho de 2008, vem sendo desenvolvidos na RMEPOA.

7.2.2. Nova organização do planejamento docente na RMEPOA: a clausura docente e a restrição do trabalho intelectual

Com a reorganização do tempo de planejamento nas escolas decorrente da normativa instituída pela Smed no início do ano letivo de 2018, que ordenava que o tempo de planejamento fosse cumprido dentro da escola, os professores e professoras viram sua qualidade

de trabalho diminuída. Apontarei neste subtítulo, processos de intensificação que ocorreram com a restrição do tempo de planejamento individual – além da restrição à reunião pedagógica – dos professores e professoras a um espaço-tempo insuficiente, como foi demonstrado no capítulo em que detalhei as reformas promovidas pela gestão 2017-2020.

No início da conversa com Rosa, ao fazer a primeira pergunta, solicitando que ela me descrevesse sua rotina de trabalho, emergiu imediatamente a sobrecarga que ela identifica com a alteração do formato do planejamento. O tempo de planejamento em casa, demonstrasse na fala de Rosa, como um instrumento necessário a qualidade do trabalho docente. Rosa, professora de anos iniciais, demonstra como sua rotina, igual a de grande parte dos professores da RMEPOA é extenuante, com pouco tempo de descanso e alta intensidade de trabalho, com deslocamentos entre escolas, muitos alunos e realidades pedagógicas e sociais muito diferentes.

Ao mencionar a realidade de um professor universitário como idealização de trabalho imaginada pela secretaria de educação, Rosa demonstra como professores e professoras da rede municipal percebem um distanciamento do que é solicitado pela Smed do que é possível, realizável e até saudável nas dinâmicas de trabalho da rede. Esta observação de que o secretário de educação não considera as particularidades do dia-a-dia das escolas e dos docentes auxilia a demonstrar que a preocupação da gestão 2017-2020 é extrair a capacidade máxima de trabalho dos professores e professoras em detrimento da qualidade do trabalho e da qualidade de vida destes profissionais.

FILIFE: Pode me descrever para a gente começar essa conversa, o teu trabalho nas escolas, como é o teu trabalho, se tu quiseres particularizar, dizer como é em cada uma, ou de maneira geral, fica a teu critério.

ROSA: Eu leciono de manhã na *Escola A* que fica em torno de vinte e cinco quilômetros da minha casa, então é um deslocamento longo, mesmo de carro, tenho 17 períodos em sala de aula, tanto na *Escola A* quanto na *Escola B*, então gasto um bom tempo de deslocamento entre as duas escolas, o meu horário de almoço, que seria de almoço no meio dia, uma hora, do meio dia as treze, ele é todo utilizado para o deslocamento via carro de uma escola para outra, tenho um turno que eles chamam de HADE (hora atividade dentro da escola), de planejamento em ambas as escolas, o que eu considero muito pouco e ineficaz porque nós não temos acesso aos nossos materiais, nós não temos acesso a uma internet de qualidade, pensando em todas as perguntas que estão aqui colocadas, o Secretário tem uma visão de professor universitário, que tem um gabinete dentro da faculdade, e que tem o seu computador dentro da faculdade, que tem a semi-biblioteca ou parte de sua biblioteca dentro do seu gabinete, que não é a realidade das escolas, nós não temos um local para planejamento, nós não temos estrutura para planejamento, então o meu dia a dia acaba ficando sempre restrito à sala de aula, planejo muito em casa, tenho vinte e oito alunos nas duas turmas com realidades sociais e pedagógicas bem diferentes, as duas escolas até são diferentes nos perfis sociais, e comparando a condição, quando eu entrei, eu peguei a última gestão, pode falar?

FILIFE: Sim, pode.

ROSA: A última gestão do prefeito Fortunati e que nós tínhamos o planejamento, a compensação do planejamento a distância e eu noto assim um desgaste tanto físico e mental

do trabalho dobrado porque na escola não tenho condições de fazer o planejamento que eu fazia e que eu acabo tendo que levar muitas das tarefas, além do que eu já levava para fazer em casa, e eu noto que decaiu a qualidade das minhas aulas, decaíram assim do que eu podia proporcionar para os meus alunos porque muitas vezes o que eu conseguia fazer em casa de produção de materiais para os pequenos, que necessitam né, eles precisam muito do concreto, e então o professor produz muito material e na escola tu não tem muito material, tu não tem espaço e tu não tem condições de criar aquele material ali, então denoto isso, que meu dia a dia está se tornando muito desgastante nesses dois anos em que a gente não tem o planejamento em casa, é obrigado a fazer na escola sem as condições ideais.

Rosa menciona que seu dia-a-dia ficou muito mais restrito à sala de aula com as recentes reformas. Isto é derivado da diminuição de espaços coletivos de trabalho, como a reunião pedagógica e da restrição do professor à escola, como se o maior tempo dele presente neste espaço resultasse diretamente em aumento do aprendizado dos alunos. Não se tem registro em nenhuma declaração ou documento, do embasamento teórico pedagógico que levou a Smed a determinar a restrição do planejamento ao espaço da escola, apenas entrevistas do secretário de educação opinando que acredita ser a maneira de aumentar a relação entre o professor, a comunidade escolar e o aprendizado dos estudantes.

Maria, professora alfabetizadora dos anos iniciais, fortalece a compreensão apresentada por Rosa, de que os momentos de planejamento supostamente garantidos na escola, não tem sido suficiente para dar conta das demandas. Ela aponta no início de sua fala, os pontos que justificam a necessidade de poder fazer uma parte de sua carga horária de planejamento em casa e conclui relatando que a diferença agora é que ela continua realizando trabalho em casa, porém, não remunerado.

FILIFE: Eu queria aprofundar um pouquinho a discussão sobre como tu vens realizando o teu trabalho de planejamento, tu destes alguns exemplos de como faz grupo de whats, como tu vem realizando esse planejamento?

MARIA: Sim, então, está sendo muito difícil e é para mim muito doloroso quando a gente fala do planejamento pedagógico porque assim, eu tinha garantido esse espaço que foi um espaço conquistado, então eu tinha o meu dia de planejamento, aonde de fato, ainda mais quando a gente fala de anos iniciais, mas com certeza, se tu for falar com os professores de anos finais, eles também devem ter as mesmas dificuldades, quer dizer, eu preciso de material para fazer planejamento, eu trabalho com literatura, eu preciso ver as literaturas infantis, eu preciso acessar a internet, eu preciso fazer consulta à psicogênese, eu preciso fazer consulta ao material teórico e pedagógico para pensar que níveis de aprendizagem, de leitura, de numeramento, meus alunos estão, eu preciso construir um material concreto e não tem como eu trazer tudo isso para a escola, esse é o meu material de trabalho e realmente eu preciso da minha casa para poder fazer esse trabalho, então, hoje a gente tem esses períodos, infelizmente a gente não tem nenhum, bom, aqui na nossa escola a gente, os anos iniciais não tem nenhum bloco de planejamento, então eu tenho 45 minutos jogados num dia, quem sabe 90 minutos jogados no outro e é assim e eu tenho que me virar com isso. Num espaço que não é adequado porque a gente tem uma sala para compartilhar com sessenta professores, e essa sala tem armário, nessa sala está a nossa copa, nessa sala circulam as pessoas porque

bom, a escola é viva, ela tem 22 turmas funcionando, em cada turma não tem como uma sala de aula, uma sala de professores silenciosa para poder fazer um trabalho, nós temos dois computadores que são de uma geração passada da tecnologia e então que tem muita dificuldade para acessar a internet, a gente não tem impressora para os professores poderem imprimir os seus trabalhos, então a verdade é, eu continuo levando meu planejamento que diz que está assegurado para fazer na escola, mas ele não está assegurado para fazer na escola e então eu tive que levar ele para casa. Então eu faço planejamento não remunerado em casa, porque segundo o meu Secretário ele garantiu minhas horas de planejamento na escola, só que eu não tenho as condições para fazer na escola.

Maria define como “muito doloroso” falar do planejamento pedagógico, referindo-se à perceptível perda de qualidade deste momento. Ela exemplifica a divisão do tempo em pequenos blocos de períodos, sem um momento contínuo, ou um turno inteiro para realizar o planejamento pedagógico, o que cria uma rotina picotada por momentos de sala de aula e sala dos professores. Ela também define os ambientes disponíveis para o planejamento como insuficientes e ineficientes, já que precisam ser divididos por muitas atividades diferentes, com muitas pessoas circulando.

A lei do piso, importante instrumento para regular os momentos de planejamento dos professores de educação básica, instituiu 1/3 da carga horária docente para esta tarefa. Até o início de 2018 era oferecido na RMEPOA a liberdade aos professores e professoras utilizarem este tempo da maneira que lhes fosse mais favorável para atender as demandas de planejamento e conciliá-las com a tradicional intensa rotina de trabalho docente. Porém, a restrição dos momentos de planejamento ao espaço escolar tem como efeito o aumento do trabalho extraescolar dos professores e professoras, já que devido às más condições de infraestrutura para o trabalho de planejamento nas escolas, eles continuam tendo que realizar suas tarefas em casa, para além da jornada de trabalho.

Natália, professora de língua portuguesa e língua espanhola dos anos finais, revela como vem sendo a adaptação dos professores e professoras aos momentos de planejamento dentro da escola. Ela demonstra que este não é um momento garantido, sofrendo muita inconstância derivada da dinâmica de uma escola, com enorme circulação de pessoas, ruídos e tarefas diferentes. Ela aponta em sua fala, as limitações que encontra, mesmo esforçando-se para realizar as tarefas no ambiente escolar.

FILIPE: Certo, como tu vem realizando o teu trabalho de planejamento?

NATÁLIA: A gente brigou aqui na escola para ter um turno de HADE né, que é hora/atividade dentro da escola, exatamente, então eu tenho toda quinta de manhã a minha HADE e aí eu priorizo o planejamento, não correção de atividade, mas planejamento mesmo, e na HADE eu penso tudo o que eu tenho de fazer, ela é suficiente? Obvio que não, obvio que eu faço muita coisa em casa, até porque eu sou muito detalhista com o planejamento, tenho que pensar muito quanto cada atividade vai durar, o que eu vou fazer, qual caminho até chegar

aonde eu quero, então eu sou bem chata com o planejamento, o planejamento é um inferno para mim, no sentido de não que ele seja ruim, mas no sentido de que eu não consigo entrar em sala de aula sem saber exatamente o que eu estou fazendo, esse negócio de improvisação mesmo, quando as vezes precisa não...

FILIPE: E na escola tu se sente à vontade para fazer o planejamento?

NATÁLIA: Sim, aqui nessa escola tem essa sala aqui que é a do financeiro, é financeiro e cultural, é uma sala que ela tinha sido pensada quando existiam projetos, para ter projeto de robótica, então tinha material, tem material de robótica e tudo mais, como isso foi tirado da rede totalmente, como projeto efetivo, com sistemática de parcerias e tudo mais, ficou uma sala ociosa e aí veio o setor financeiro para cá. O que aconteceu? Aí a gente tem os computadores em tese para robótica, e aí eu me tranco aqui e trabalho que eu pelo menos preciso do tempo, preciso dessa coisa metódica, agora eu vejo que os colegas sofrem muito, outra coisa que assim, agora os computadores estão funcionando, mas isso não é uma garantia, e se alguém quer fazer reunião também vem para cá, então tem dias assim que eu venho, chego as oito horas para começar a planejar, mas eu começo a planejar as quinze para as onze porque a sala foi usada, não tem computador, as pessoas precisam fazer alguma coisa aqui que eu não deveria estar junto, por exemplo, mexer em dinheiro, coisas assim, as pessoas inclusive, falam, ‘não, fica aqui, está tudo bem’, mas não é o meu lugar ali naquele momento, então a gente compartilha o espaço que ele precisa ser usado por muitas demandas, então a gente faz o que pode dentro daquilo que pode, sabe? Basicamente isso.

FILIPE: E tu acha, assim, essa mudança de local para o planejamento foi, afetou muito?

NATÁLIA: Totalmente porque o que eu tenho feito de retrabalho, trabalho em casa é impressionante porque antes eu já fazia trabalho em casa, mas agora parece que eu faço o dobro sabe? Porque a impressora da escola não funcionou e daí eu vou imprimir em casa, aí aconteceu alguma coisa que eu tinha planejado a semana de três turmas, mas eu precisava ter planejado de oito, então eu tenho a sensação, a sensação de esgotamento físico é muito grande, tudo bem, nenhuma pessoa precisa ser tão metódica quanto eu, legal, beleza, mas assim para quem precisa desse espaço, o espaço foi extremamente reduzido e no mínimo foi sucateado.

FILIPE: Tu enxergas algum benefício de estar na escola no teu horário de planejamento?

NATÁLIA: Não, sinceramente não, porque o que eu poderia fazer assim de reunião, de me encontrar com as pessoas e tudo mais, ele fica defasado porque os colegas estão nas outras aulas porque a gente não consegue juntar os mesmos dias para fazer a HADE, quer dizer, não. Objetivamente não, não é um benefício, ele tem um benefício para o governo efetivamente que é tu causar um mal-estar e desunir as pessoas, isso é muito claro.

Natália reforça que tem feito retrabalho em casa, já que os momentos de planejamento na escola não são suficientes para as suas necessidades, uma vez que sofrem pela redução de espaços, muitas vezes divididos com outros setores da escola, com a falta de material adequando, ao citar que os computadores e impressoras não são confiáveis, e com a falta de poder contar com um horário seguro, já que precisa se adaptar à dinâmica da escola, muitas vezes perdendo tempo.

Ao declarar que sente que está fazendo o dobro de trabalho em casa, Natália demonstra exatamente a perda de tempo que gera o processo de clausura dos professores nas escolas. Este tempo de planejamento na escola é pouco eficiente, já que restringe os professores

e professoras a adaptar a sua necessidade de momentos individuais de planejamento a uma dinâmica intensa de eventos que ocorrem no interior da escola.

A professora Natália demonstra que não enxerga benefícios na diretriz da Smed, já que os momentos de planejamento dos colegas, nos quais ela poderia aproveitar troca de ideias, por estar na escola, são todos em momentos diferentes, oriundos é claro de uma dinâmica de horários da escola que impede proporcionar que os professores fiquem livres para planejar ao mesmo tempo, uma vez que enquanto um está fora de sala o outro deve estar na sala de aula. Ela aponta, ao final de sua fala, que o único objetivo que encontra sendo satisfeito, é o de causar mal-estar e desunião entre os professores e professoras, fruto da intensificação aplicada pelas políticas gerenciais da gestão 2017-2020. Ela justifica que o tempo de planejamento se não foi retirado, acabou sucateado com as novas diretrizes.

Nina, professora dos anos iniciais, relata um sofrimento com o trabalho de planejamento, já que o trabalho criativo, o pensar pedagógico, ela vem realizando nos finais de semana em casa, já que ela possui uma jornada de 60 horas de trabalho, restrita à escola. Ela também revela que os momentos de planejamento na escola vêm sendo restritos às questões burocráticas, dentre elas, preenchimento de relatórios de avaliação, cadernos de chamada e demais protocolos.

Ao declarar que não encontram espaço na escola para pensar, os docentes demonstram estar implícito nas reformas educacionais da gestão 2017-2020 a redução do papel intelectual do trabalho docente, buscando um profissional que se preocupe em atender as demandas burocráticas e com “fazer o que dá”, como definiu Natália.

FILIPE: Como vem sendo teu trabalho de planejamento, com o impacto das últimas reformas, como tu vens realizando este trabalho?

NINA: Tem sido bem sofrido viu, tem sido bem sofrido no sentido de que ele é, mesmo que ele seja, tenha um tempo na escola para que eu possa fazer isso, a escola não dispõe de um material para que eu possa trabalhar como eu trabalho quando eu estou em casa, então aqui na escola eu acabo muitas vezes não utilizando para fazer em si o planejamento, mas eu faço, claro, faço as correções, consigo tirar uma ou outra dúvida com relação a supervisão, faço uma parte mais burocrática de planejamento mesmo, o pensar a parte criativa da elaboração das aulas, e uso o final de semana para fazer, e eu tiro meu tempo lá para fazer isso, se não, não tem como não fazer, é lá que eu sento, lá que eu vou pesquisar na internet, lá que eu vou pegar os livros e a minha impressora está lá porque aqui não vou ter lugar para imprimir, para fazer as montagens dos trabalhos e das coisas que eu tenho para fazer, aonde eu vou baixar e vou colocar os vídeos, um vídeo interessante para as crianças, ou vou pensar as atividades diferenciadas e eu faço isso em casa. Troco ideia sim muitas vezes via WhatsApp com os colegas, no início do ano a gente até tentou a partir da organização de horários ter um horário comum, mas a gente não conseguiu isso por muito tempo, depois a gente teve que realmente, isso em uma das escolas, na outra escola é bem individualizado mesmo, aí eu, eu em casa planejando e pensando e fazendo trabalho depois posterior na sala de aula, não tem uma interação, e isso no início assim, a vontade que quando começou essa forma de a gente ter o

planejamento só na escola e não ter como fazer isso num horário, e em casa, eu fiquei bem indignada, eu falei não, eu só vou fazer na escola o que der para fazer na escola, mas aí eu vi que as coisas não estavam acontecendo em sala de aula como eu queria que acontecesse, e aí eu voltei a ocupar o meu tempo de casa, que eu tinha que estar fazendo minhas outras coisas para poder estar planejando, meu planejamento é, porque lá é que estão os recursos que eu preciso.

Na fala de Nina podemos perceber os indícios de auto-intensificação, quando ela suscita que pensou em realizar apenas os esforços possíveis dentro do espaço que lhe fora destinado, mas optou por aumentar sua intensidade de trabalho quando percebeu que os objetivos que almejava não estavam sendo atingidos. Este fenômeno de auto-intensificação encontra em Hypolito (2011) uma síntese:

Essa culpa gerada por um assédio discursivo que provoca esgotamento emocional e mais controle externo sobre os próprios sentimentos, conduz a formas de precarização emotiva que aguçam e são aguçadas pela intensificação que se transforma rapidamente em auto-intensificação, fruto do terror da performatividade, como denuncia Ball. (p. 13)

Podemos incorporar na compreensão deste processo de auto-intensificação, o entendimento de Ball (2010), que sustenta que as reformas educacionais gerenciais, geram nos professores e professoras os efeitos da performatividade. Ao alterar a organização do trabalho docente, as reformas gerencialistas atribuem aos docentes a responsabilidade por encontrar formas de continuar vivendo a subjetividade que acreditam. No caso de Nina, resta evidente que ela intensifica seu trabalho, baseado em um ideal de profissão assumido por ela, para que ela possa continuar atingindo seus objetivos pessoais, dentro do idealismo presente na condição docente. As reformas, portanto, intensificam o trabalho docente não apenas para atingir os objetivos gerenciais da educação, mas ao contestar os ideais de educação que os professores e professoras almejam. Dessa forma, docentes aumentam seus esforços baseados na própria concepção de educação, afetada e contraposta pelas reformas, e não para atingir apenas os resultados delimitados pela gestão 2017-2020.

Milton, professor de matemática dos anos finais, resume os transtornos causados pela mudança na lógica de tempo para o planejamento dos professores e professoras. Ele aponta as queixas declaradas nas outras entrevistas e adiciona que a escola não está preparada estruturalmente para proporcionar um ambiente adequado ao planejamento de todos os professores, já que o fluxo de pessoas demandaria maior estrutura física e atrapalha os momentos de concentração necessários ao planejamento individual.

Ele também apresenta a análise de que se houvesse a maior flexibilidade na utilização do tempo de planejamento isso resultaria em menos impacto sobre a escola quando fosse necessário o afastamento dos professores e professoras. Ao falar da necessidade docentes

impactarem a escola para poder ir à uma consulta médica, ele resume o efeito cascata negativo e adiciona, em tom irônico, que a Smed possui uma relação de implicância com a categoria docente.

FILIPE: E comparando antes e agora, como é que tu enxergas, quais as diferenças que tu poderias dizer de como era o teu planejamento, atuação, trabalho pedagógico com o aluno, de antes e depois do início dessa gestão?

MILTON: Eu sinto assim um sensível prejuízo assim porque de fato, tu, com recursos em casa e com a tranquilidade que tu estás em casa, porque muitas vezes tu estás na sala do professor e não consegue ter silêncio, planejar na sala do professor com todo aquele, com todo aquele movimento ali realmente requer muita concentração, então esse é um, essa é uma perda tá. Outra coisa, tu está ainda naquela questão dos recursos ali, tu consegue em casa ter mais velocidade de internet, consegue mais tempo para pesquisar e tu consegue também fazer coisas com mais, com mais amiúde né, para ter uma ideia, em casa eu me dou o trabalho de escanear as provas dos alunos em dadas circunstâncias assim, isso eu dava conta de fazer na hora atividade fora da escola, então quando elementos desse sistema não funcionam, a tendência é que as demais coisas na reação em cadeia deixem de funcionar, ou deixa de funcionar corretamente, então é uma briga para achar uma tomada para ligar seu notebook, é complicado tu ter uma rede decente, é complicado tu precisar imprimir, vai imprimir aonde, não tem uma impressora, nós não temos impressora, não temos mais, já tivemos, mas a impressora foi para conserto, manutenção e não voltou mais, não sei que fim deu isso. Então, onde é que eu vou imprimir minhas coisas? Além do que ali qualquer outro problema que tu fosse resolver de ordem particular, tu já estava fora da escola, tu já toma todas as providências, e aí dentro das providências na sua extinta HAFE (hora atividade fora da escola), tu não ia ficar impactando, teoricamente tu vai minimizar os impactos durante a semana quando tu tem que estar na escola, então hoje a gente tem aí toda restrição com os professores, por causa da, onde já se viu tu ficar restringindo atestados médicos em determinado período, pô, tu tem que ir, tu vai, mas quando tinha HAFE não precisava disso, agora tem que estar e aí mesmo que seja uma vez a cada três meses, ainda assim vou impactar uma vez a cada três meses, ou seja, com certeza tu tem inchaço nesse impacto aí, e nessa fila indiana que acontece até lá o postão do IAPI, para levar a papelada toda por causa de uma força, a força de uma determinação que é específica para a nossa categoria, nomeadamente professores, o que deixa bem claro também que essa administração tem uma relação que beira a implicância conosco.

Como as entrevistas demonstram, o processo de reorganização do planejamento na RMEPOA vem prejudicando o trabalho docente que os professores e professoras almejam. Justificado com o objetivo de aumentar a relação dos professores e professoras entre si e com a escola, os efeitos da restrição do planejamento ao ambiente escolar demonstram que na verdade o que ocorre é a intensificação do trabalho docente, levando professores e professoras a uma sobrecarga que reduz seus momentos de descanso e aumenta o trabalho em casa.

Os principais mecanismos de intensificação gerados a partir desta reorientação da gestão 2017-2020 sobre os momentos de planejamento são: a) aumento do trabalho não remunerado em casa, derivado das necessidades específicas da natureza do trabalho docente,

equipamentos, estrutura e ambiente inadequados nas escolas; b) redução do aspecto criativo e intelectual do trabalho docente, levando professores e professoras a ficarem restritos as tarefas burocráticas que são possíveis de serem realizadas nos espaços de planejamento nas escolas, uma vez que lhes faltam recursos materiais e momentos de trabalho coletivo que seriam importantes para a produção de conhecimentos e técnicas para a realização do trabalho; c) redução da qualidade de vida de professores e professoras, já que ao aumentar o tempo despendido para realizar o que acreditam ser o ideal de seu trabalho, os docentes deixam de lado momentos de descanso e tarefas pessoais, aliado aos mecanismos de controle e restrição de seus direitos trabalhistas, o que os torna restritos à sala de aula, reduzindo suas possibilidades de oxigenação e satisfação pessoal, colocando-lhes antolhos, como se fossem animais de montaria destinados a olhar apenas da lousa para os cadernos de chamada e relatórios de avaliação e vice-versa.

No próximo subtítulo apresentarei os mecanismos de intensificação presentes nas demandas por resultados nos testes padronizados.

7.2.3. Exigências por performance: a avaliação e a purificação do trabalho docente

Como demonstrado anteriormente, no capítulo em que as políticas educacionais da gestão 2017-2020 foram apresentadas, os sistemas de avaliação têm recebido muita atenção no plano de ações da Smed, e o principal teste padronizado que serve de norteador das ações é a Prova Brasil.

A Prova Brasil, tem como objetivo quantificar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Trata-se de uma avaliação de larga escala desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizada a cada dois anos no país todo, que avalia as habilidades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. São avaliados os alunos de 5º e 9º anos, de escolas públicas do Brasil. A prova é aplicada somente em turmas com mais de 20 alunos na série. Como ressaltado anteriormente, a Prova Brasil não possui dados da gestão 2017-2020 em Porto Alegre, pois em 2017, ano de aplicação da Prova, a RMEPOA viu-se impedida de realizar a prova, já que os docentes estavam realizando movimento grevista contra alteração nos planos de carreira.

A partir da média de desempenho dos alunos na Prova Brasil e da taxa de rendimento escolar, fluxo de alunos aprovados de um ano para outro, é calculado o IDEB, índice que tem servido de fio condutor das políticas públicas. Uma política educacional de gestão baseada, em grande parte, no desempenho dos alunos em uma prova que avalia apenas duas disciplinas, nos remete imediatamente às influências gerencialistas sobre a gestão da educação e nos demonstra, no caso de Porto Alegre, o surgimento de novos processos de intensificação do trabalho docente.

Rosa, em sua fala, demonstra como os professores e professoras tem percebido as políticas direcionadas à melhora nos testes padronizados. Ela indica que a individualização e afastamento do trabalho intelectual encaminham os docentes para um trabalho mais incentivado para a língua portuguesa e matemática, por estes materiais chegarem com mais facilidade às salas de aula. As dinâmicas de intensificação, como a redução do tempo de trabalho coletivo e a redução de possibilidades de planejamento, incidem sobre uma reforma no perfil do trabalho pedagógico na rede municipal, como Rosa demonstra ao ironizar que os cadernos da Escola Cidadã foram queimados nas escolas.

FILIPE: Falando sobre isso, tu acreditas que existe algum tipo de exigência por performance, resultado ou intensificação do trabalho traduzidas nessas políticas, comparado com as políticas, com as gestões anteriores? Tu achas que intensificou alguma cobrança, tu sentes alguma cobrança?

ROSA: Sim, eles têm...

FILIPE: Tu sentes essa cobrança no teu trabalho?

ROSA: Sim, eles têm, eles estão muito preocupados com os índices externos, a última entrevista dada pelo Secretário no dia 03 de janeiro, ele disse que agora terá avaliação do IDEB nas provas e que os índices mostrarão os avanços da rede municipal, não...

FILIPE: Tu tens trabalhado mais português e matemática com esses alunos?

ROSA: Acabo trabalhando mais português e matemática.

FILIPE: Como isso recai?

ROSA: Porque é o material que tem mais abundante nas escolas é o que é avaliado pelas avaliações externas, as avaliações do MEC e mesmo as internacionais, elas avaliam português e matemática, como se a vida fosse somente português e matemática e é complicado assim, o que eu vejo, agora a gente está num período que a gente brinca, de quero-quero, quem vai pegar tal turma, e se tu não tem reunião pedagógica, se tu não tem professores que trabalham contigo, tu vai te isolando, e aí tu vai ficando mais em sala de aula, tu vai ficando mais quietinho, tu não vai trocando, tu não vai pensando, tu não vai abrindo possibilidades para outro ponto de vista, tu não vai mudando, acho isso muito negativo assim, acho não, acredito que é muito negativo e vejo que é negativo para os alunos. Até porque a rede, eu vim do Estado e a rede municipal tinham coisas maravilhosas, a questão da reunião, o trabalho coletivo que está lá no caderno 9, que não existe mais, acho que esses cadernos foram todos queimados nas escolas.

Com a alteração do tempo dos períodos, na reforma da rotina escolar, ocorrida no início de 2017, que transformou a organização curricular das escolas, passando de 23 períodos

semanais de 50 minutos para 25 períodos de 45 minutos por semana, as disciplinas de língua portuguesa e matemática receberam esses dois períodos a mais na maioria das escolas. Natália, professora de língua portuguesa, conta que poderia estar muito satisfeita por ter recebido mais um período, decorrente do aumento de sua carga horária, porém, ela contrapõe essa possibilidade ao indicar sua frustração com esse fato, já que isso custou a diminuição da carga horária de outras disciplinas sem que ela concordasse com esta lógica.

Natália também aponta que na verdade o que ocorre é a valorização de um conhecimento em detrimento de outros. Ao falar que se faz um tecnicismo barato sem discussão pedagógica com os professores ela questiona para que exatamente houve o aumento.

NATÁLIA: Então quer dizer, a ideia de tu tirar técnicas, colocar técnicas, é mentira, na verdade ele está fazendo um tecnicismo barato de acrescentar conteúdo, de acrescentar conteúdo por conteúdo, para dizer que tem mais português e tem mais matemática. Era para eu estar muito feliz e contemplada porque, afinal de contas, eu ganhei mais um período, era para estar muito bem, eu ganhei um período, que maravilha. Olha só, perderam um período em artes, olha que maravilha, ganhou o de português, mas ganhou o de português exatamente em que? Para eu colocar mais exercícios para eles, porque esse é o sentimento que a gente sente que tem da, especialmente da mantenedora.

FILIPE: E quais os indícios que tu percebes?

NATÁLIA: Especialmente no discurso do Secretário, o discurso do Secretário é claríssimo neste sentido, o aluno precisa de mais português e matemática, ele fala isso basicamente, ele não usa outras palavras. Quando tu escutas isso do Secretário, mesmo que algumas ações dentro da Smed não sejam concordantes, tu ficas com aquilo na cabeça, tenho que trabalhar mais português e matemática,

FILIPE: Tu acreditas que existe algum tipo de exigência por performance, resultado e qualificação do seu trabalho?

NATÁLIA: Não.

FILIPE: Ainda mais que tu és professora de português e tu mesmo disse dos testes.

NATÁLIA: Não, porque assim, se houvesse essa preocupação de verdade, haveria, sei lá, uma apostila do que fazer em sala de aula, como tem, em São Paulo eles faziam apostila para dar ao professor, eles fariam como na prefeitura do Rio, por exemplo, que tem todo o material didático pronto, e o professor só aplica e tal, eles diminuem o trabalho do professor a um replicador de modelo, enfim, esse é o trabalho né, nessas...

FILIPE: Então tu aqui não és cobrada por isso?

NATÁLIA: Não, nem um pouco, porque se houvesse essa preocupação efetiva, eles iam nos dar um curso, alguma coisa, alguma formação, focada na questão de alfabetização e letramento, e matemática, a gente ia receber alguma coisa, um curso online, sei lá, iam nos dar uma provinha depois, ou que iam nos dar uma apostila sobre as matérias que a gente teria que dar em cada ano ciclo, isso não existe, não existe, isso não foi sequer sugerido.

Ela expõe, entretanto, mesmo reconhecendo a inclinação e as orientações das políticas educacionais da RMEPOA para os testes padronizados, que não percebe nenhum tipo de exigência por parte da secretaria de educação sobre a sua performance específica. Este ponto de vista também está presente na fala de Milton, que aponta que não trabalha sobre o julgo de qualquer tipo de ação de cobrança individual.

O professor Milton revela que não compreende como uma comunicação a ele a forte narrativa da gestão 2017-2020 sobre os resultados insatisfatórios da educação municipal. Ou seja, de acordo com as falas dos professores Natália e Milton, a Smed anuncia seus interesses, realiza as ações políticas, porém não comunica claramente, nem proporciona instruções aos professores e professoras de quais as metas e procedimentos que deseja instituir ou alcançar. Isto desvela ainda mais que o princípio de ação pedagógica da Smed não passa por nenhuma orientação didática neste momento, e sim pela organização e controle dos trabalhadores e trabalhadoras, buscando “purifica-los” de suas heranças da pedagogia crítica, oriunda da Escola Cidadã, através de uma inquisição dos princípios de democratização do ensino, gestão e acesso à educação.

FILIPPE: Deixa te perguntar uma coisa, senão nós vamos nos estender muito, mas, gostaria de saber mais porque, agora quero te perguntar, tu acreditas que existe algum tipo de exigência por performance, resultado ou intensificação do teu trabalho traduzidas nessas políticas educacionais, comparadas a gestão anterior?

MILTON: Não, não porque via de regra isso, se tivesse, me seria apresentado como um plano de trabalho, porque como diz Gold Hatt, que é um teórico de administração da produção, diz-me como tu me dirás e eu te direi o quanto eu farei.

FILIPPE: Como que é o nome?

MILTON: Gold Hatt, com dois Ts, me parece. Ele escreveu um livro “A Meta”, que é um negócio bem legal, que trabalha a questão da gestão da produção, gargalo e tudo mais. Então, eu te afirmo que, dado o fato que não fui comunicado de qualquer meta a se estabelecer né, e muito pelo contrário, percebo uma resistência em relação a qualquer colocação emanada que venha ferir as nossas práticas, te afirmo então que não tem isso aqui, pelo menos não estou trabalhando sobre o julgo de qualquer tipo de ação nesse contexto.

FILIPPE: No caso de exigência por performance, por resultado?

MILTON: Nada.

FILIPPE: Tu não sentes nada sobre isso?

MILTON: Não, a abordagem toda, a orientação toda é qualitativa, então...

FILIPPE: Isso tu falas por parte da direção da escola, da tua chefia direta ou tu sentes alguma relação com a política educacional da rede sobre isso?

MILTON: Chefia direta porque, chefia direta porque aí é a chefia direta que intermedia todas as orientações e determinações da Smed né, e de maneira que tanto eu quanto tu, quanto nossos colegas, até onde eu sei não tiveram nada tão incisivo, tão invasivo, então né, mesmo que a nossa direção aqui faça os filtros, ainda assim a chuva ia cair né, e eu não vi essa chuva caindo, então pelo menos, não por hora, não tem nada ainda neste momento, algo do tipo vamos ter índice de aprovação de não sei quantos por cento, não chegou nada ainda, inclusive fomos desassistidos que até a gestão anterior tu tinha ali assessor da Smed que fazia também essa, essa, como é que se chama, essas, não digo interferência.

FILIPPE: Acompanhamento?

MILTON: Isso, o assessor da Smed ali é um agente tencionador, então tu não tens mais essa força nos tencionando né, não tem mais essa força. É um paradoxo, e aí talvez essa autonomia possa se refletir também num certo abandono porque como tu ainda não tem meta, tu ainda não tens regulação na questão do teu trabalho, não em termo da regulação de produção, e eu não quero ver de fato a escola sendo uma linha de produção, isso não é uma fábrica, isso é uma escola, não estou vendo e não quero ver.

Milton revela que não percebe nenhuma interpelação, nem por parte da chefia direta, as direções das escolas, que ao que indica sua fala, também não foram comunicadas ou cobradas por nenhum tipo de resultado. Ele adiciona um ponto interessante ao ressaltar que nas gestões anteriores sentia mais de perto as cobranças e tensões diretas sobre os resultados do que atualmente, já que a Smed possuía um serviço de assessoria pedagógica, que gerava tensões que repercutiam no trabalho pedagógico. Com a falta deste assessor na atual gestão da Smed, Milton aponta um paradoxo, já que ao receber esta suposta autonomia para trabalhar, sente-se abandonado, já que não tem no que basear o trabalho a não ser nas próprias crenças.

Chico, supervisor escolar, explica porque as reformas educacionais da atual gestão não incidiram ainda sobre a organização curricular da Escola Cidadã, baseada em ciclos de formação. Ele aponta que a atual maneira como a RMEPOA se organiza, ainda conforme o projeto político pedagógico da Escola Cidadã, beneficia a visão gerencial no sentido de que dificulta as reprovações dos estudantes, uma vez que o projeto pedagógico éera pautado em respeitar os tempos de aprendizado e manutenção dos estudantes em suas turmas conforme a proporção idade-ano escolar.

Sendo assim, podemos observar que a proposta da gestão 2017-2020 não faz questão de propor mudanças pedagógicas, ao passo que direciona as políticas educacionais para o controle do trabalho docente e para dinâmicas que auxiliam na melhoria dos resultados nas avaliações de larga escala.

Chico também demonstra que os processos internos de gestão nas escolas não vêm sendo orientados por nenhuma perspectiva das avaliações em larga escala. Ele coloca, assim como Milton, que não recebeu nenhuma comunicação, assistência ou formação para que colocasse em pauta os testes padronizados no trabalho cotidiano.

FILIFE: Sim, voltando a questão da proposta curricular, aqui em nesta escola. Bom, os ciclos já vêm sendo desacreditados, reformulados há muito tempo, contestados, digamos assim, como tu percebe e a sua perspectiva para essa gestão com relação aos ciclos de formação, tu achas que tem o interesse em desmanchar, ou tem interesse como a escola está, o que é que tu percebes aí?

CHICO: Eu acho que já teve mais intenções de mudar, porém com a questão da entrada do IDEB vinculado aos repasses educacionais, aí se desistiu um pouco porque se vai voltar para a escola seriada, vai ter um monte de reprovação, diminui toda a questão da nota da escola no IDEB, diminui as verbas para a rede né, já na gestão anterior a única política educacional era manter o IDEB num nível razoável, então pensando nisso não acredito que vão, minha preocupação é que o ciclo se termine dentro da própria escola, aqui sempre se acreditou muito nessa proposta de ciclo.

FILIFE: Tu fala do IDEB, qual o peso do IDEB no trabalho, porque o IDEB é um indicador de resultado e nas influências das políticas dessa atual gestão tem um peso

muito forte nos testes padronizados para medir a qualidade do trabalho. E como vem sendo percebido aqui na escola?

CHICO: Ano passado não teve, estou comparando com a gestão anterior, que tinha uma coisa assim, olha vim aqui para falar o de vocês aumentou nos anos iniciais, diminuiu nos finais, alguma coisa assim, tinha um acompanhamento, mas agora não vejo tanto. Aqui...

FILIPE: Tu percebes que isso influencia no trabalho cotidiano?

CHICO: Não, eu nunca procurei com os professores trabalhar pensando em IDEB, questiono muito essa questão de Prova Brasil, avaliação nacional da forma que é o país, a construção toda, também continental, as mudanças, diferenças regionais enormes, questiono muito este formato, mas não é uma coisa que a gente consiga mexer a curto prazo.

Talvez o ponto em questão, como emerge da fala de Elis, seja de que as políticas educacionais da gestão 2017-2020 não busquem melhorar os resultados da RMEPOA em testes padronizados com um claro projeto pedagógico e sim com ações de controle sobre os docentes. O modelo de gestão gerencial prevê processos de competitividade entre as esferas pública e privadas, para que possam ser demonstradas a eficiência do trabalho de cada qual. Dessa maneira, as ações de controle do trabalho docente realizadas pela Smed dão conta do direcionamento dos trabalhadores para a lógica da auto regulação, da busca pela performance no cenário competitivo que se vem se estabelecendo na RMEPOA, e que fica claro nas declarações de secretário de educação e prefeito, com a instituição da comparação entre escolas comunitárias, frutos das parcerias público-privadas, e das escolas públicas estatais.

Dentro desta lógica, portanto, não se deve esperar que haja ações pedagógicas da Smed, ou cobrança sobre cada professor, ou até mesmo sobre as escolas. Neste momento, está se tratando de instituir um modelo de gestão que incorpore uma nova lógica do trabalho docente: a performatividade. Nessa lógica, cada docente e cada escola será responsável por manter-se viva dentro do sistema educacional, a partir de sua capacidade individual de entender e perceber as necessidades para lograr a sobrevivência na lógica do resultado.

A gestão 2017-2020 vêm desde 2017 regulando as normas e procedimentos para que professores e professoras busquem o empreendedorismo, busquem resolver seus dilemas, busquem tornar-se “autonomamente” – individualmente – capazes de responder às demandas da educação. Com ações como a regulação paulatina do currículo, com a reforma dos tempos dos períodos, a mudança no regime de contratação de professores, a redução e modificação dos momentos de trabalho coletivo e planejamento pedagógico, a Smed busca incorporar a lógica gerencial sobre a subjetividade docente, já que é necessário purificar o corpo docente das impurezas ideológicas de uma educação que ousou se pautar na isonomia entre as áreas do conhecimento, na formação integral do cidadão e na busca por justiça social através da conscientização das classes populares.

Elis demonstra como a redução das possibilidades pedagógicas na RMEPOA, como o fim dos projetos extracurriculares vem direcionando o trabalho docente para a ênfase em português e matemática.

FILIPE: Então vamos falar sobre essa gestão, e tu consegue identificar as origens e as influências dessa gestão, origens e influências políticas e ideológicas, interesses e objetivos para a educação dessa gestão? Tu consegues identificar isso e me traduzir a tua impressão?

ELIS: Olha, bom, a ideia de que, português e matemática, não sei porque talvez as avaliações são nessas áreas, então foca português e matemática, e daí todo o desmonte do projeto que Porto Alegre sempre foi referência, então a robótica lá na nossa escola, nossa equipe de robótica está assim, esse ano ganhou tudo, eu tenho acompanhado eles, e como a professora se aposentou, só que não tem robótica, não tem robótica e é muito estranho assim, não tem aula de robótica, mas como ainda tem um resquício ali, dois alunos, três alunos que eram da robótica ainda, então tem uma equipe que vai sozinha, são autônomos, os alunos vão toda tarde lá sozinhos e tem a professora que se aposentou que vai de vez em quando lá dar uma orientada, e aí como ela não pode acompanhar eles nos campeonatos que ela já é aposentada, não representa mais a escola e daí eu que vou, então participamos de três campeonatos e ganhamos os três esse ano, Julinho, o Marista, ganhamos o prêmio lá máximo e o FLL que é um campeonato enorme mundial assim, tem várias etapas que é da Lego e a gente ganhou o regional entre escola pública que ganhou e aí a gente está tentando arrecadar dinheiro agora para tentar ir para o Rio para o Nacional, e enfim, a gente tinha toda essa questão da música, projetos no turno inverso que parece que não importa mais, só português e matemática, talvez pela questão e agora ele quer fazer, ano que vem parece que vai ter uma avaliação do município com o intuito talvez de dizer que as escolas comunitárias, que eles agora tem um orçamento que cresceu com relação a outra gestão, seja melhores que as do município, não sei qual é o intuito, já temos tantas avaliações né, temos Provinha Brasil, tem IDEB para isso e ao invés de usar esses indicadores, tem que criar um indicador municipal.

FILIPE: Deixa te perguntar, tu achas que existe algum tipo de exigência por performance, por resultado, por intensificação do trabalho, já que a gente falou do interesse nos testes, tu sentes isso, tu achas que os professores sentem isso, aumento da exigência no trabalho docente ou não?

ELIS: Eu acho que ainda assim, da Smed acho que o trabalho, eu acho que o aumento da carga de trabalho, de ter que ficar lá, sim, os dezessete períodos, a gente está trabalhando mais daquilo que a gente trabalhava, mas não qualitativamente, sabe? Aí então eu sinto que nós da equipe diretiva que as vezes fazemos essa função de cobrar, então é isso o que eu estava te falando assim no início, então parece que a gente que está cobrando essa questão da qualificação do trabalho e de mais trabalho e vamos pensar, vamos ficar mais na escola e vamos vir sábado fazer reunião de formação, sendo que não é obrigatório, a gente não tem recesso mais, exceto que está nas mãos agora da Smed porque a gente não tem mais sábados letivos, a gente não cobre né, faz a troca. Então para que é que eu vou, para que eu vou de noite na escola fazer reunião? Então você, a gente, porque eles não, eles talvez, é uma carga de horário maior, mas não vejo, acho que os colegas não sentem que há uma cobrança no qualitativo, agora, com a prova, com essa avaliação talvez sim, mas até agora não. E aquela qualidade lá de português e matemática, aquela coisa lá que eles acham que é qualidade né.

Elis vislumbra a intensificação proporcionada pelos testes padronizados no aumento da carga de trabalho. Ela aponta que se trabalha mais daquilo que sempre se trabalhou, denotando que os docentes vêm auto intensificando o trabalho para dar conta do que acreditam

ser o objetivo de seu trabalho, já que a gestão 2017-2020 não os orienta pedagogicamente. Elis sinaliza que não percebe o aumento qualitativo do trabalho, ou seja, a melhora dos procedimentos, a eficiência do seu trabalho, ela sente apenas o aumento quantitativo, dado o volume de restrições que existem. Em sua função de supervisora, Elis sente-se no papel de quem cobra os professores e professoras por manter o mesmo modelo de trabalho que era feito anteriormente, com reuniões pedagógicas e trabalho coletivo, porém a diferença é que atualmente isso exige mais dos docentes, já que não possuem as ferramentas para dar conta dos objetivos que acreditam. Ela também questiona o significado de qualidade que se atribui à educação, baseando-a nos resultados em testes padronizados.

Karen, professora de língua portuguesa e inglesa, conta que os processos de avaliação dos estudantes se modificaram com as reformas promovidas pela atual gestão. Ela sinaliza que as escolas vêm se subjugando a um modelo de avaliação quantitativo, diferente do que já se propôs na RMEPOA. Karen indica que as bases sobre as quais vem se organizando este novo modelo de avaliação são reflexos da diminuição dos momentos de formação e discussão pedagógica entre os professores e professoras.

KAREN: A gente deixou de ver o nosso aluno como um todo e aí voltamos de novo a segmenta-los, a gente abandonou os ciclos e de um tempo para cá a gente voltou a escola seriada. Então a gente tem esse conteúdo fixo para ser trabalhado agora, se não dá, bom, que pena, ele não conseguiu, e ele deve ser então reprovado. A gente vai tachando isso, a gente deixou de pensar na nossa formação qualitativa e a gente voltou a pensar naquela velha avaliação né, que quantifica, que mensura, que determina, que não consegue olhar o todo e ver o que ele já sabe, e a partir do que ele já sabe eu construo as bases do conhecimento, para poder justamente mediando, fazendo com que ele possa sair dessa área de conforto e ir para uma próxima área, mas a gente deixou de falar sobre isso, a gente deixou de fazer isso.

Nina corrobora as demais entrevistas ao assumir que não percebeu nenhuma cobrança específica sobre resultados sobre seu trabalho. Porém, ela expande o espectro de análise ao adicionar que percebe a direcionalidade das políticas sobre o trabalho docente nas circunstâncias que as ações da Smed impõem para que ela realize seu trabalho.

Como visto anteriormente no capítulo em que tratamos das políticas educacionais, Ball (2006) nos traz uma definição de políticas que se abarca perfeitamente o relato de Nina.:

Políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizados e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”. As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. (BALL, 2006, p. 26)

Nina exemplifica, no caso de uma turma que necessitaria de redução no número de vagas ofertadas para atender as especificidades de uma estudante, mas que não teve esse requisito atendido, como a Smed gerencia as circunstâncias para impor sobre os professores e professoras condições que contemplem as políticas educacionais em questão. Neste caso, o aspecto pedagógico que beneficiaria uma estudante, uma professora e uma turma, para que melhorassem suas oportunidades de aprendizado, foi relevado em detrimento da racionalização de recursos humanos, para que não houvesse a abertura de uma outra turma, com mais um professor. Conforme Nina, mesmo percebendo déficit nas condições de trabalho provocadas pelas políticas da Smed ela não quer deixar de fazer o seu melhor, o que reflete na auto-intensificação do trabalho docente, levando-a a aumentar sua carga de trabalho.

FILIFE: Tu acreditas que exista um tipo de exigência por performance, resultados e intensificação do trabalho traduzidas nas políticas educacionais dessa gestão? E até comparadas as gestões anteriores?

NINA: Sinceramente até agora eu não percebi nada nesse aspecto, nesse aspecto eu não percebi nada, entende, da cobrança assim lá do trabalho conosco, não percebi, não percebi nenhum, eu só, eu percebo qual é o interesse que eu percebo? O interesse que tem uma redução, redução de RH, então a gente tem que aumentar as turmas para poder dar conta do RH da escola, né, então a gente já vive isso antes, então junta tudo, mais alunos. Vou te dar um exemplo, tinha uma aluna com questões bem sérias lá da SIR e aí precisava reduzir, precisaria quem sabe até de uma redução da turma ali, mas não, ao contrário, como houve diminuição de uma das turmas, de turmas dentro da escola, a turma aumentou, tinha uma turma maior dentro de um, para aproveitar o RH, porque ao invés de fazer então três turmas e a gente pudesse ter um atendimento mais qualificado, vai ter, atende todo mundo, tu coloca todo mundo e aí tu não quer fazer menos porque tu está com mais alunos ali, tu vai, tu quer continuar, tipo, tu continua te preocupando com seu aluno e tentando fazer o melhor que tu pode para que todos ali se alfabetizem.

FILIFE: Essa cobrança não chega, digamos, tão clara, ela chega pelas circunstâncias que te colocam?

NINA: Ela vai te enquadrando, né, quando tu, exatamente, não é uma cobrança explícita, quantos alunos tu aprovaste, quantos alunos tu reprovaste, não, então vamos juntar as turmas, vamos juntar aqui, a gente vai diminuir uma das turmas e tu tem uma quantidade grande...

FILIFE: Ela vai te dando circunstâncias para tu agir, para tu atuar e não te fala nada, mas tipo, “te vira com isso”?

NINA: Te vira com isso, e aí tu tens que te virar, porque tu não queres diminuir, tu podes, assim, tu queres fazer, se quer, é uma gestão que no meu entendimento quer fazer o máximo com o mínimo de recurso humano, com o mínimo de tempo, com o mínimo de tudo, então, mas tu como professor não queres fazer isso, não quer desqualificar, não quer deixar com menos qualidade o seu trabalho, então fica numa pressão muito louca.

FILIFE: E me fala o que são os resultados, de quais parâmetros tu parte para falar em resultados quanto tu falas que não está satisfeita com os resultados do teu trabalho, ou que tu esperas tais resultados, quem é que dá esse parâmetro? Quem é que diz o resultado que tu tens que esperar do teu trabalho?

NINA: A gente já teve discussões anteriores né, então a gente está de anos anteriores, então a gente tem uma história aí e que a gente sabe o que a gente precisa para o final de cada ano/ciclo, por exemplo, né. Então o que eu quero lá para o final do meu segundo ano, ou do

meu terceiro ano, por exemplo, eu quero alunos que leiam de forma autônoma, que consigam escrever e eu entenda o que eles escrevem, que eles consigam usar a escrita de forma diferenciada de acordo, para quem ou para onde eles vão mandar uma determinada forma de escrita. E que eles consigam ter autonomia também nas questões de raciocínio lógico e matemático, enfim, quanto mais a criança consegue trabalhar de forma autônoma os conhecimentos que a gente desenvolveu durante o ano, são, é um dos parâmetros assim para isso, de onde a gente vai tirar isso? De discussões que a gente teve em anos anteriores.

FILIFE: Discussões na escola?

NINA: Na escola.

FILIFE: Baseados em conhecimento dos professores, em troca com os professores?

NINA: Em construções, nas escolas que eu trabalho em construções com os professores.

FILIFE: A prefeitura de Porto Alegre espera aumentar o IDEB, e uma das coisas que o prefeito falou no início da gestão é que os professores ganham muito bem e tem resultados muito ruins na educação do município e aí tu fala que os resultados que tu espera tu está com dificuldade de alcançar, quer dizer, as políticas educacionais que estão sendo propostas estão dificultando os resultados que tu quer, mas são políticas para encontrar os resultados que a prefeitura quer, então tem dois resultados aqui, o que a professora quer e o que a prefeitura quer.

NINA: Tá, eu entendi o que tu está falando, mas eu acho assim, eu acho que a gente vinha num crescente em relação a essas provas externas e que a gente vinha num crescente né, com a forma como a gente estava organizado antes, tá, desses últimos dois anos, a gente vinha crescendo e a gente conseguia perceber, até porque algumas dessas provas, elas tem algumas questões que possam fazer com que a gente pense, a gente não pode ser, olhando para a prova tu pensa, poxa, posso pensar em trabalhar isso na sala, posso fazer isso, quantas coisas que tu pode trabalhar ali, então a gente percebia a partir da avaliação externa que tinham algumas questões que tu poderia trabalhar na sala que talvez tu não tivesse percebido, enfim, poderia ser mais um complemento ali bom, agora, se tu me disser que a forma como a gente está trabalhando nesses últimos dois anos, ela favoreceu para que a gente continue no crescimento, eu vou te dizer que não, porque a forma não favoreceu, o que eu te digo que está favorecendo é o esforço que a gente tem feito para não diminuir a qualidade que a gente tem lá, porque a gente está fazendo um esforço para não diminuir isso, porque se a gente fizesse, oh, se eu fizesse o que só me pedem para fazer, com certeza a qualidade que eu tenho na sala de aula, diminuiria, não sei se eu me fiz entender.

FILIFE: Sim, eu entendi perfeitamente.

NINA: Tu entendeste o que eu quis dizer? A gente vinha, a gente, eu nunca deixei de olhar para essa avaliação externa e ver, bom, o que ela está perguntando aqui, tentando entender, tentando ver o que é que dali eu podia qualificar dentro do meu trabalho, agregar ao meu trabalho, se ali não tinha, eu não conseguia, a gente vinha num crescente, aí tanto é que quando começou, quando a política mudou, quando a forma mudou eu pensei, puxa, então é muito fácil de cair os índices e porque que os índices podem não estar caindo, porque a gente está fazendo um esforço, a gente acaba suando muito para não deixar a peteca cair, porque faça só o que eles me dizem para fazer, perfeito, então vai cair o índice sim.

FILIFE: Os professores estão se sobrecarregando para dar conta, estão readaptando sua forma de trabalhar, se sobrecarregando para dar conta dos resultados.

NINA: A vontade, eu não vou te dizer assim que expressando o sentimento agora, a vontade que dá é, bom, não vou, não vou fazer, eu vou fazer só o que me dizem, mas aí, mas ainda não consigo.

A intensificação do trabalho docente, ou cobrança, segundo Nina, não fica evidente na comunicação da Smed para com os professores e professoras. A intensificação se dá através

das circunstâncias que são colocadas para o trabalho docente. Nina traduz esse mecanismo com o termo “te vira com isso”, o que segundo ela resulta numa “pressão muito louca”, já que como professora ela não consegue ver seu trabalho sendo desqualificado e reluta para manter a qualidade.

Ao ser questionada sobre quais os parâmetros de avaliação ela utiliza para medir a qualidade de seu trabalho, ela remonta à construção coletiva de critérios de avaliação das próprias escolas, feitos pelos próprios professores, frutos de um trabalho coletivo, que enaltecia o caráter intelectual do trabalho docente.

Quando responde à questão sobre se as políticas educacionais da gestão 2017-2020 têm direcionado para os resultados que a gestão deseja, Nina é categórica em afirmar que as políticas não estão influenciando por seu caráter pedagógico, e sim pelo esforço dos professores e professoras em manter a qualidade do trabalho com os estudantes. Esta fala de Nina demonstra a responsabilização pelos resultados atribuída aos professores e professoras pelas ações da gestão 2017-2020.

A construção narrativa da atual gestão municipal relaciona os salários do magistério aos resultados nos testes. Com uma série de reformas que incidem principalmente sobre o trabalho docente e não sobre aspectos pedagógicos, a gestão declara que está “colocando os professores para trabalharem mais” e assim ensinar mais. Porém a fala de Nina demonstra que as ações não promovem a qualidade do trabalho docente e sim intensificam a cobrança sobre professores e professoras, que respondem com a auto-intensificação, fruto de uma subjetividade docente que conduz à crença de que o trabalho docente é o maior responsável pelo sucesso escolar. Ou seja, as políticas educacionais da atual gestão se aproveitam de uma responsabilização introjetada na subjetividade docente para fazer com que professores e professoras assumam a busca pelo esgotamento de suas forças físicas, mentais e emocionais, como maior ferramenta para a melhoria dos resultados de aprendizagem. E para culpabilizar os docentes, a narrativa cria o mito de que os salários do magistério são bons demais para um trabalho medíocre, incorporando ao senso comum a crença de que a remuneração que um professor e uma professora devem receber é mensurável conforme o seu esforço sacerdotal para o ensino de um estudante.

Nina resume na última frase do excerto com sua fala, o sentimento que gera a auto-intensificação no professorado: “A vontade, eu não vou te dizer assim que expressando o sentimento agora, a vontade que dá é, bom, não vou, não vou fazer, eu vou fazer só o que me dizem, mas aí, mas ainda não consigo.”

Na base deste processo de intensificação e responsabilização do trabalho docente pelo fracasso do modelo de gestão da educação pública está um processo que Ball (2010) chama de mercadorização do conhecimento. Em um cenário com características de gestão gerencialista, como é o caso de Porto Alegre, as influências dos mecanismos de gestão mercadológica atribuem à educação um status de mercadoria, que deve ser entregue aos consumidores, por vias que causem maior lucro, gerando uma reconsideração do que se oferece. No caso da gestão 2017-2020 a leitura que se faz da mercadoria educação entregue pela RMEPOA, é que é uma mercadoria muito cara, que não responde aos interesses atribuídos pelas classes dominantes da articulação de direita que governa Porto Alegre às classes populares. Sendo assim, é necessária uma reforma gerencial na maneira como essa educação é fornecida, e um dos primeiros entraves a se superar é a tradição crítica e os processos democráticos e de valorização do trabalho docente na RMEPOA. Dessa maneira, as reformas sobre a RMEPOA partem de uma comparação ao que o mercado julga como qualidade de educação, que é uma educação com excelente relação custo/benefício e que ensine português e matemática minimamente. Para a gestão 2017-2020 não se trata na verdade de que o método de trabalho dos professores e professoras da RMEPOA não vá dar conta de atingir os índices, trata-se de que o professorado de Porto Alegre é muito valorizado e torna caro, numa perspectiva mercadológica, o processo de evolução nos testes. A gestão 2017-2020 para tanto, busca degradar a imagem dos professores e as condições de trabalho, promovendo alterações que barateiem os custos operacionais na rede municipal de ensino, sobrepondo os critérios de avaliação nos quais as escolas comunitárias se sairão equivalentes às escolas municipais, já que trabalharão configuradas especificamente e unicamente conforme a lógica de mercado.

Esta é a lógica da performatividade. A lógica que diz que o que vale é atingir os resultados gerenciais a partir dos esforços sacerdotais do professorado. Conforme Ball:

Dentro do quadro da performatividade, acadêmicos e professores são representados e encorajados a pensar sobre si mesmos como indivíduos que calculam a si mesmos, que *agregam valor* a si mesmos, que melhoram sua produtividade, que vivem uma existência de cálculo. Eles devem se tornar *sujeitos empreendedores* que vivem suas vidas como um *empreendimento do eu* (Rose, 1989). Não se trata apenas de um jogo de mudanças na natureza do profissionalismo do setor público e das relações sociais. Muitas dessas mudanças encapsulam um deslocamento mais geral e profundo no modo como nós chegamos a “reconhecer nós mesmos e agir sobre nós mesmos como determinados tipos de sujeitos” (Rose, 1992, p.161) e na “natureza do presente no qual nos encontramos” (Rose, 1992, p.161); e, dessa maneira, certa forma de vida na qual “uma pessoa poderia reconhecer a si mesma” é ameaçada ou perdida (Foucault, 1988, p.49). Ao contrário, somos apresentados a outras maneiras de dizer quem nós somos e de representar a nós mesmos. (BALL, 2010, p. 51)

Este processo de intensificação, promovido pela ênfase das políticas em testes padronizados reforça, portanto, o sentimento de performatividade no magistério. Este

sentimento é derivado do modelo de gestão, que incumbe os professores e professoras pela auto-intensificação, no momento em que orienta as políticas pelos resultados quantitativos, levando-os a crerem que os verdadeiros culpados pelo insucesso do que acreditam ser o ideal de educação são eles próprios, docentes.

A gestão 2017-2020, age, portanto, na regulação dos professores e professoras e não em sua capacitação. No caso de Porto Alegre a ênfase da gestão municipal não é sobre a formação, capacitação ou organização pedagógica; é na reforma da subjetividade dos professores, regulando o trabalho docente para uma transição da lógica do Estado provedor para o Estado regulador, em que todos, escolas, professores e professoras, serão responsáveis por provar sua eficiência e seu merecimento por continuar existindo, purificados de ideais críticos e transformadores, voltados ao custo-benefício financeiro da educação.

7.3. Dinâmicas de resistência docente: efeitos das reformas sobre gênero e subjetividade na RMEPOA

A partir de uma perspectiva relacional de análise, é importante levar em conta as dinâmicas de classe e gênero que se desenvolvem sob as reformas educacionais na RMEPOA. Considerando o perfil da profissão docente, que segundo Apple (1995) é uma profissão feminizada, feminilizada e proletarizada, devemos concentrar algumas atenções sobre como repercutem as reformas sobre as condições de classe do professorado porto-alegrense e sobre as professoras mulheres em específico.

Apple (1995) nos alerta para a localização contraditória de classe dos professores e professoras. Com este conceito ele quer dizer que este grupo de trabalhadores e trabalhadoras compartilha os interesses da classe pequeno burguesa e da classe operária. Com as recentes reformas gerencialistas nas condições de trabalho da RMEPOA, professores e professoras vem tendo seu trabalho reestruturado e ressignificado, tendo seus interesses de classe aproximados das lutas dos trabalhadores operários, os quais também são vítimas de reformas derivadas de crises do capital.

No caso de Porto Alegre, as reformas sobre as condições de trabalho, que responsabilizam, intensificam e desintelectualizam o trabalho docente não são as únicas que afetam a classe trabalhadora docente. As reestruturações nos planos de carreira do magistério público municipal, os atrasos salariais e os seguidos anos sem reposição salarial também aprofundam o processo de proletarização.

Como vimos nos capítulos em que foram apresentadas as ações de reforma na RMEPOA, o magistério municipal tem se articulado em constantes movimentos grevistas, ações com as comunidades escolares e debates públicos para contrapor a lógica mercadológica da gestão municipal. Os efeitos sobre os corpos e as almas dos trabalhadores e trabalhadoras, tem sido assimilados, interpretados e respondidos, conforme veremos nos próximos dois subtítulos em que trataremos de como incidem as reformas sobre o trabalho docente feminino e quais vem sendo os movimentos de resistência dos docentes na atuação das políticas educacionais da gestão 2017-2020.

7.3.1. Reformando professoras: os impactos sobre as mulheres

Como foi salientado no capítulo em que foi apresentada a concepção de trabalho docente desta dissertação, considero-o como um trabalho composto por profissionais não só pertencentes à classe trabalhadora, mas também situados em um gênero específico, algo que não pode ser desconsiderado na realidade porto alegreense em que 79% do magistério é composto por mulheres. Apple contribui para explicar por que a profissão docente sofre constantemente contestações das condições de trabalho e liberdade de atuação.

Em toda categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens. Isto pode ser devido a práticas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência geral a se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais, e assim por diante. Qualquer que seja a razão, é claro que uma dada posição pode ser mais, ou menos, proletarizada, dependendo de sua relação com a divisão sexual do trabalho. (APPLE, 1995, p. 33)

Na RMEPOA, as resistências às políticas educacionais que buscam controlar e regular o trabalho feminino são extremamente relevantes. O processo de reforma do trabalho docente, como foi demonstrado nos últimos capítulos, tem um peso muito maior sobre as mulheres, decorrentes das divisões sociais do trabalho que historicamente tem sido influenciado por relações patriarcais e são intensificadas em um governo como a gestão 2017-2020 com forte influência neoconservadora.

O trabalho docente, por ter uma forte presença de mulheres, acaba sendo tratado como um trabalho menos relevante intelectualmente e mais suscetível ao controle patriarcal. Esta característica é determinante para que haja tantos ataques à esta categoria profissional, como no caso da RMEPOA. É importante destacaremos este ponto, para que não incorramos

no erro de determinar que as reformas são estritamente relacionadas ao componente de classe do trabalho docente.

Venho argumentando que simplesmente não podemos compreender o que está acontecendo ao ensino e ao currículo sem colocá-los em uma moldura teórica que integre classe (e o processo de proletarização que o acompanha) e gênero. O impacto da desqualificação e da intensificação que ocorre num terreno e numa instituição que são habitados principalmente por docentes do sexo feminino e administradores masculinos é um fato que necessita ser reconhecido como estando historicamente articulado tanto com as divisões sociais quando sexuais do trabalho, do conhecimento e do poder em nossa sociedade. (APPLE, 1995, p. 32)

Rosa demonstra reconhecer que a intensidade das reformas sobre o controle da profissão docente está diretamente relacionada ao fato de ser um trabalho feminizado, com maior presença de mulheres, e feminilizado, já que no senso comum sustenta-se a ideia de que professores são responsáveis por cuidar dos alunos como se fossem uma extensão da família. Ela traz também a observação de uma forte característica da regulação patriarcal sobre o trabalho docente: a gestão dos processos sob poder de homens.

Apple (1995) argumenta que as professoras historicamente têm lutado para modificar a percepção de que sua função na educação é restrita ao cuidado com as emoções e com o desenvolvimento psicossocial, através de técnicas “femininas”, muito semelhantes ao cuidado familiar que se deve prover para o desenvolvimento humano. É importante ressaltar a relevância deste aspecto do trabalho docente, porém, ao relacionar esta característica ao trabalho feminino, culturalmente se menospreza a natureza intelectual da profissão docente, relativizando a sua importância, por tratar-se de “mulheres fazendo o que mulheres sabem fazer”, que é cuidar. Na fala de Rosa, quando ela demonstra que, culturalmente, quando revela a sua profissão e a profissão do marido, ambos professores, o homem é imediatamente associado ao status intelectual e superior de educação, a educação universitária e ela é naturalmente associada à educação básica. Neste momento, entretanto, ela demonstra que se sente responsável pela educação de crianças ao evidenciar que se orgulha em ser professora alfabetizadora.

FILIPE: Tu achas que o fato da maioria das professoras, do corpo docente ser formado por mulheres tem alguma influência nessas políticas educacionais, tu achas que tem alguma relação, ou também pode achar que não, que é assim desde sempre?

ROSA: Que magistério, a sala de aula sempre foi, a gente tem o contrato famoso que não podia casar, não podia beber, não podia fumar, não podia não sei o que, apesar que hoje em dia não dá tempo de fazer mais nada, e nem o salário não dá nem para beber, mas é que sim, é isso, o magistério ainda é visto, a escola ainda é vista como depósito, né, então, mas o que eu vejo assim, eu que trabalhei na rede infantil privada, ainda é vista a formação da mulher ainda é menor, tanto que os anos iniciais a lei ainda permite o magistério, eu defendo magistério e pedagogia porque eu acho que os dois são cursos complementares, um não é melhor do que outro, mas os dois são complementares, tanto que eu tenho as

duas formações, mas eu vejo que ainda assim, ah fica lá, vai lá com a tia, tem pais que ainda se referem aos professores como a tia, o professor é só depois quando é para os grandes, quando passa, por exemplo, a rede municipal de Porto Alegre as que são da rede, conveniadas, as professoras são professoras, são pedagogas, mas muitas escolas que são privadas em Porto Alegre as professoras são tias, não são professoras, então tem muito essa coisa do cuidado, a educação está ligada ao cuidado, está ligada ao que, a educação é cuidado, é, mas não é só isso daí, acho que sim, que as políticas vem como um trabalho feminino, tanto que tu vê o próprio prefeito poderia ter escolhido uma Secretaria da Educação e escolheu um secretário, é um homem que encabeça, é ele que manda no grupo, não sei os índices, não sei se tu tem, mas deve ser o que, 80% da rede municipal de mulheres?

FILIPE: É, eu tenho esse índice.

ROSA: Só para a gente, mas deve ser uns oitenta por cento que são professoras na rede, e são comandadas neste momento por um homem. Então acho que parece que só pode pensar, só pode dar o veredito final como era antigamente, os homens, as mulheres só executam, são meras, elas não pensam, elas só executam aquilo que quero que faço, vejo sim, acho que tem, que se continua com essa visão, eu sou casada, então as pessoas perguntam o que tu faz, sou professora, o meu marido também, agora está aposentado, mas foi professor universitário, mas tem aquela coisa assim, parece que da universidade é o professor, mas ninguém pergunta para mim se eu sou professora universitária, eu falo professora, automaticamente as pessoas já remetem aos pequenos, daí depois eu que digo, trabalho na rede municipal, ah tu é dos maiores, e eu digo não, trabalho com os pequenos, mas daí já encho a boca para falar, sou professora alfabetizadora.

Rosa também ressalta sua percepção de que as políticas educacionais tratam o trabalho docente feminino como um trabalho mais técnico operacional, restringindo as decisões políticas e pedagógicas aos homens, na figura do prefeito e do secretário de educação. Ela demonstra que se sente no papel de executora dos planos dos gestores e não no papel de proponente de possibilidades.

Maria retoma a ideia de que se sente no papel de cuidadora dos estudantes, no papel de extensão da família, e adiciona que como trabalhadora, tem a sensação de estar constantemente sendo cobrada a desempenhar tarefas para além das tarefas docentes, como cuidados com as crianças que deveriam ser fornecidos por outras instâncias sociais. Ela demonstra a intensificação que se acentua sobre as mulheres, no momento em que passam a ser cobradas por um papel de professoras que engloba também sua suposta natureza materna, que é a de solucionar todas as dificuldades no desenvolvimento dos estudantes. Ela identifica a intensificação dessa função com as reformas da gestão 2017-2020. Ela sustenta ainda o fato de ser excluída da possibilidade de resistir e contrapor este trabalho intensificado que lhe é atribuído pelo fato de ser mulher, quando revela que tem a percepção do dever de aceitar, quieta e calada, focando no trabalho que lhe é oferecido.

FILIFE: Tu vês diferença entre o sentimento enquanto trabalhadora, da classe trabalhadora, e o teu interesse no teu trabalho pedagógico? No objeto do teu trabalho, isso é determinante na tua atuação quando tu recebes uma política?

MARIA: Me sinto duas e acho que isso é muito ruim, porque isso se coloca na educação e nas mulheres porque enquanto professoras, parece que nós temos que ser a mãe dos nossos alunos, essas aqui é a família de vocês e a gente não consegue romper com isso, e isso está dentro do meu trabalho porque eu sou trabalhadora, eu estou trabalhando, sou uma professora, eu estudei, eu me preparei e isso é um trabalho, eu lido com pessoas, eu trabalho com pessoas, mas é a minha forma de sustentar a minha família, de me sustentar, então eu preciso me ver como trabalhadora, só que em determinados momentos, a forma como acho que a sociedade me olha e como o Governo me olha, me faz estar numa relação de que eu tenho que ser a mãe das crianças, tenho que ser a psicóloga das crianças, tenho que ser a guarda das crianças, a polícia das crianças, eu tenho que dar um jeito de resolver os problemas da educação, eu tenho que dar um jeito de resolver o problema da fome dos meus alunos, eu tenho que dar um jeito de resolver o problema da violência dos meus alunos e eu tenho que entender tudo isso, tenho que entender tudo isso, entender que é assim a minha profissão e aceitar, aceita, quieta e calada e volta a fazer o seu trabalho sem incomodar muito. É muito difícil e eu não sei como resolver isso.

FILIFE: Tu percebes alguma diferença nessas duas, nesses dois últimos anos de intensificação no trabalho docente feminino das professoras, tu levantaste esse assunto e eu queria te perguntar por que tu deves ter alguma reflexão sobre isso.

MARIA: Eu acho, eu falei por, sei lá, nem sei meu Deus, falei porque a gente vem enfrentando com essas discussões aí de um tempo para cá a discussão de gênero na escola né, parece que isso virou um tabu falar sobre esse assunto, virou um problema a gente falar sobre a questão das mulheres e aí olhar para as mulheres professoras e perceber, bom, que lugar a gente está e como nos veem nessa profissão? Então, praticamente nós somos uma categoria de mulheres, e principalmente as mulheres estão ali nos anos iniciais porque parece que nós somos cuidadoras, a sensação que eu tenho, inclusive, esse governo nos olha como as cuidadoras das crianças, e não como professoras.

FILIFE: E por que esse Governo?

MARIA: Porque na medida que determina que eu tenho que, bom, as professoras que tem que ficar cinco períodos com as crianças, elas têm que ter mais períodos com as crianças, parece que a gente tem que fazer o controle dessas crianças, me dá a ideia de que a gente virou as mães das crianças, principalmente quando aumentou nossa carga horária, aumentou nossos períodos de referência, e isso acontece muito nos anos iniciais e principalmente, é um olhar que eu tenho, quando determinou que a gente não pode mais fazer nosso planejamento fora da escola, então a gente tem que estar aqui né, então a sensação que eu tenho é essa, professora tem que estar em casa ou dentro da escola, agora é isso, está determinado que esses são os lugares que a gente está, essa é a sensação que eu tenho, outra sensação que eu tenho é que eu vejo, infelizmente uma categoria que a maioria são de mulheres, as equipes diretivas, muitas são majoritariamente masculinas, os espaços de comando ainda permanecem com homens, e o secretário também é homem, não tinha pensado sobre isso, vou olhar, vamos ver quantos homens tem no Governo do Marcezan nos postos de direção. Nós tínhamos uma Secretária antes, não que eu esteja defendendo, mas majoritariamente a educação teve mulheres nos seus postos de comando.

Maria esclarece como as reformas da gestão 2017-2020 atuam para intensificar o trabalho docente feminino, com o aumento do número de períodos em sala de aula, para, segundo ela, fazer o controle das crianças, e como as reformas restringiram as professoras ao

ambiente escolar, com a reorganização dos horários de planejamento. Ela também reforça a impressão denotada por Rosa de que os postos de comando são majoritariamente masculinos nas RMEPOA. Segundo Maria, outro ponto derivado das reformas sobre o trabalho docente é a interdição dos espaços para o pensamento da natureza do trabalho docente feminino, e a reflexão sobre este ponto. Isto pode estar relacionado ao aumento da relevância de pautas neoconservadoras na gestão municipal, que tendem a negar as oportunidades de reflexão às trabalhadoras, para que se sustentem as condutas e organização do trabalho historicamente sobrepostas sobre as professoras mulheres.

Karen introduz alguns elementos da prática diária do trabalho docente feminino na RMEPOA. Ela considera que as professoras mulheres têm a necessidade de romper com um comportamento machista e patriarcal, muito presente no cotidiano das comunidades atendidas pela RMEPOA. Ao demonstrar que os homens não necessitam lidar com esta barreira, ela já demonstra um ponto de tensão que demanda esforços extras para ser superado pelas professoras. Ela também relaciona a percepção que os estudantes constroem da professora mulher como uma extensão da família, da maternidade, outra característica que ela sustenta como um desafio à sua prática.

FILIFE: Queria que tu analisasses um pouco se existe alguma particularidade nessa, nos efeitos dessas reformas sobre o fato de tu ser professora mulher, se tu sentes alguma...?

KAREN: Assim, o professor homem ele já sai com um respeito na periferia que a professora mulher não tem, a reprodução de ideia de que homens podem e mulheres não, é nossa, muito clara na periferia, ela é igual no centro da cidade, mas ela é mais, menos escancarada, mais sutil, mas na periferia é um pouco pior, porque? Porque o aluno acha que pode me tratar que nem a mãe dele e a mãe dele geralmente não é muito bem tratada ou é tratada de um jeito que eu acho não tão bom quanto que eu deveria ser tratada. Estabelecer com o aluno a questão do respeito, mostrar que eu sou autoridade, que eu posso conseguir alguma coisa via afeto, tem sido uma das minhas maiores vitórias em sala de aula, é interessante porque quando eu falo de alguma situação machista que acontece, os alunos geralmente dão razão para os que são machistas, impressionante, meninos e meninas, quando eu conto a mesma situação que aconteceu comigo, por exemplo, a outra pessoa é uma conhecida, mas se eu falo comigo todos são muito solidários a mim e tal, então eu acho que de alguma forma isso me afeta mais porque de alguma maneira existe um peso machista na professora, maior.

Ao colocar as repercussões das políticas sobre sua vida pessoal, Natália apresenta uma alta relevância das mudanças que ocorrem derivadas das ações da gestão 2017-2020. As mudanças na organização trabalho docente e a intensificação derivada das reformas vêm trazendo, às professoras, impactos severos sobre suas vidas particulares.

FILIFE: Como tu enxerga ou se tu enxergas alguma relação dos efeitos dessas políticas da gestão atual sobre as professoras mulheres, tu achas que tem alguma

relação específica disso da questão de gênero, ou tu achas que afeta todo mundo igual?

NATÁLIA: Do ponto de vista de perder coisas na minha vida pessoal, é uma mudança muito clara e é a seguinte, eu e meu marido nós pensávamos em ter filhos antes, pensávamos no sentido de que existia uma possibilidade e a gente tinha dúvida sobre isso, com a carga de trabalho que eu tenho desde o ano passado a única possibilidade que a gente cogita neste momento, neste momento não porque a gente não quer filhos agora, mas que a gente cogita para o futuro tendo essa realidade de horário e de rotina, seria adotar uma criança maiorzinha, ou seja, que me demandasse menos tempo, o que é uma coisa muito, se a gente for parar para pensar é estapafúrdio, não poderia pensar na minha vida pessoal a partir da minha vida profissional, é da minha vida pessoal que tem que emergir a minha vida profissional, e não vice e versa, então, refletir sobre se eu quero ou não ser mãe a partir do meu trabalho me parece uma grande violência, sinceramente. Eu tenho uma tendência a não querer ser mãe, mas eu não posso dizer que pela idade que eu estou isso não seja uma reflexão que eu tenha de fazer, entendeu, com 36 anos a gente tem que tomar mais ou menos uma decisão ou pelo menos projetar uma ideia de decisão, agora, a minha vida profissional não deveria ser o balizador para isso, devia ser apenas a minha vontade e a do meu marido na verdade.

Natália aponta como as reformas têm induzido restrições à sua vida pessoal, como a indagação se uma rotina tão intensa de trabalho pode conter espaço para a maternidade. Ela demonstra uma percepção de violência simbólica sobre o corpo docente feminino, já que as políticas da gestão atual ignoram os efeitos da intensificação sobre a particularidade da presença majoritária feminina no trabalho docente. Ao sintetizar que a vida profissional parece estar sendo o balizador da sua vida pessoal, Natália indica um forte mecanismo de intensificação do trabalho docente que tem repercussão maior sobre a vida das professoras mulheres.

Como vimos, a profundidade das reformas e reorganização do trabalho docente através das políticas educacionais da gestão 2017-2020 tem particulares efeitos sobre as professoras mulheres. Em uma rede composta por quase 1.500 mulheres, as reformas vêm se aproveitando de dinâmicas patriarcais para justificar e incidir sobre o trabalho docente reformas que: a) diminuem o caráter intelectual do trabalho docente e a participação das professoras nas tomadas de decisões; b) atribuem a responsabilidade sobre o sucesso dos estudantes aos atributos tidos como femininos da profissão docente, como por exemplo, cuidado, carinho, preocupação e afeto, articulados para delegar às professoras todas as demandas que deveriam ser cumpridas por uma articulação de entes sociais, como família, assistência social, serviços de saúde, etc; c) atribuem um caráter técnico e operacional ao trabalho docente, para acentuar sua desqualificação e proletarização, tornando-o mais barato, e demandando menos incentivos financeiros, se aproveitando do caráter sacerdotal do trabalho docente feminino presente no senso comum; d) interferem na vida pessoal das mulheres ao aprofundar os mecanismos de

intensificação que restringem e afetam as dinâmicas particulares da personalidade feminina, como maior exemplo, a maternidade.

Tendo em vista as repercussões das reformas sobre o trabalho docente nas dinâmicas de gênero presentes no magistério da RMEPOA, passaremos a seguir à análise de como professores e professoras vem atuando as políticas, no sentido de criarem estratégias para se adaptarem e resistirem.

7.3.2. Atuação das políticas: dilemas entre resistência e aceitação

Nos capítulos anteriores, quando tratamos dos conceitos de políticas e como é seu processo de colocação no contexto da prática, vimos a atuação de políticas, que conforme Ball, Maguire e Braun (2016) é um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo de política, do qual a política na escola é apenas uma parte. Acima de tudo, vale ressaltar, conforme os autores, a política educacional é sempre apenas parte do que os professores e professoras fazem. Há mais do que política na vida escolar, nas relações pessoais da escola, de ensino-aprendizagem e no trabalho docente. Há espaços de resistência e criatividade nas escolas, para além das políticas, cantos da escola onde a política não chega, pedaços de práticas que são compostos de ideias arrojadas dos professores e professoras que surgem de seus interesses pessoais, das dinâmicas internas das escolas. Apesar de haver, portanto, espaços abertos a possibilidades de que se contestem as circunstâncias impostas pelas políticas, a escola, o trabalho docente e as relações pessoais nas escolas são fortemente delimitados por ações governamentais.

Como vimos no capítulo teórico, ao longo dos últimos anos a reforma educacional gerencial expandiu-se pelo mundo como uma epidemia de proporções globais. Estas reformas são tentadas em grande medida, por meio de uma proliferação de políticas de controle do trabalho docente, como o caso da gestão 2017-2020. Nesse processo de reforma da gestão da educação, de dispersão da responsabilidade do Estado para o mercado, muitas políticas educacionais têm sido elaboradas e pelos governantes identificados com a nova direita (APPLE, 2000; CLARKE; NEWMAN, 1997) com o intuito de controlar, gerir e transformar a educação e, em particular, através de uma narrativa que promete “modernizar a educação” e “elevar os padrões de exigência do trabalho docente”, mesmo que isso, às vezes, envolva o surgimento de doação do controle à iniciativa privada, perda da autonomia pública sobre a coordenação pedagógica dos interesses educacionais e aumento da responsabilização de professores e

professoras. O papel e o trabalho das escolas e dos docentes tem sido cada vez mais restrito com estas políticas educacionais gerenciais. Tecnologias políticas de um novo modelo de gestão, baseado em valores de mercado e que induzem a produção de uma performatividade, orientam a prática docente em direção ao que Ball, Maguire e Braun (2016, p. 22) chamam de “perseguição implacável do inatingível”, ou seja, melhoria constante em resultados em exames e testes padronizados, a um custo baixo e com poucos recursos materiais disponíveis.

O que está sendo exigido dos docentes e das escolas, a partir destas reformas educacionais, é estimulá-los a sentirem-se responsáveis por contribuir para a competitividade da economia nacional, do ponto de influência neoliberal, e da manutenção dos padrões culturais, do ponto de influência neoconservador. Como vimos nos capítulos em que foram detalhadas as ações da gestão 2017-2020, através de diversas declarações dos políticos que comandam o governo municipal, das parcerias público-privadas, das reformas no trabalho docente, de documentos e legislações que foram colocadas para reorientar a educação na RMEPOA, podemos perceber esta condução por parte da gestão para um caráter mais produtivista da educação, que seja pautado em gerar as aprendizagens necessárias para a construção de um estudante que se torne um sujeito adaptado e capaz de possuir as habilidades que correspondam às demandas do mercado. Em outras palavras, segundo Ball, Maguire e Braun, as reformas gerencialistas da educação estimulam “iniciativas inscritas em uma série de políticas rápidas concebidas para tornar o sistema de educação aberto, diversificado, flexível, capaz de ajustar-se e adaptar-se ao mundo em transformação” (2016, p. 24).

Parece que a gestão municipal, ao formular estas novas políticas educacionais, voltadas à reforma do setor público da educação, espera que professores e professoras sejam capazes de atuar este conjunto de políticas, extremamente contraditório ao que historicamente se concebeu na construção da RMEPOA. Estas políticas educacionais, formuladas por agentes que não interagem com o cotidiano das escolas municipais, são planejadas para responsabilizar os docentes pelas tarefas de aumentar o rendimento dos estudantes nos testes. Entretanto, como já referido, as políticas elaboradas em Porto Alegre, reflexo de um contexto global de avanço das concepções neoliberais e neoconservadoras sobre a gestão da educação, não parece levar em conta a complexidade social da rede municipal de ensino de Porto Alegre, as características estruturais das escolas e o perfil e as características do corpo docente.

Nos estudos que foram apresentados para estruturar a concepção teórica desta dissertação acerca dos efeitos de políticas educacionais recentes sobre o trabalho docente (APPLE, 1995; BALL, 2006; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; HYPOLITO, 2011; LIMA, 2016; SANTOS, 2017; MOREIRA, 2017), demonstra-se que, em geral, as reformas gerenciais

não reconhecem adequadamente as diferentes culturas, histórias e tradições de práticas docentes que coexistem nas escolas. No caso de Porto Alegre, da gestão 2017-2020, o nível acadêmico dos professores, os seus processos de formação, a construção coletiva do trabalho pedagógico e a busca por uma educação que democratize o acesso, o ensino e a gestão também são deixados de lado no momento de elaboração das políticas. Outro elemento que chama atenção no caso de Porto Alegre, é a reduzida atenção dada ao contexto material em que se inserem as políticas. Nem a estrutura física dos prédios escolares, nem os recursos materiais insuficientes, nem os alunos com os quais as políticas se propõem a trabalhar e são colocadas em prática, são levados em consideração. A ênfase na construção narrativa da busca pela melhoria do resultado à custa de baixo investimento e intensificação do trabalho docente, literalmente esvazia de sentido pedagógico a política.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), quando professores e professoras atuam as políticas para colocá-las em prática, fazem isso através de um processo criativo, sofisticado e complexo, já que as políticas são repletas de emoções e de tensões psicossociais. “Elas podem ameaçar ou perturbar a autoestima, o propósito e a identidade. Elas podem entusiasmar, deprimir ou afligir” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21). Veremos a seguir, nos excertos das entrevistas coletadas, como os professores e professoras da RMEPOA têm atuado as políticas educacionais e se adaptado, com dinâmicas de aceitação e resistência.

Maria, revela que sempre que se depara com a chegada de alguma normatização, de alguma política, o sentimento que lhe vem é o sufocamento. Este sufocamento está intimamente relacionado ao que venho expondo, que as reformas da gestão 2017-2020 têm o intuito de controlar e regular o trabalho docente, tirando-lhe possibilidades de trabalho ocorriam anteriormente e o caráter intelectual do trabalho. Ela também revela as dúvidas em continuar na profissão, em vistas da transformação que vem sofrendo. Pensar em desistir é um dos comportamentos que surgem na literatura quando se trata de reformas que aumentam o controle e intensificam o trabalho docente (BALL, 2011; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Maria aponta uma mistura de frustração com revolta com as reformas sobre seu trabalho, entretanto, logo que pensa em se entregar, em dobrar-se e aceitar a situação, fazendo apenas o possível dentro daquelas circunstâncias, ocorre-lhe a auto cobrança de que ela é responsável e capaz de fazer mais, mesmo que as condições não sejam as suficientes. Este é o princípio do processo de auto-intensificação, quando professores e professoras se auto atribuem a capacidade de realizar o melhor trabalho possível, independente das condições, recorrendo à sua energia para buscar soluções individuais que resolvam os problemas criados pelas restrições das políticas. Ela aponta, em sua fala, a inconstância da relação do professorado com as políticas

educacionais, uma relação de perpétuo dilema entre resistir e aceitar. Quando chegam políticas que ela reconhece como limitadores de sua atuação profissional, que lhe retiram a capacidade produtiva e intensificam o trabalho, ela considera a condição de aceitar o que vem, relutando em ter que novamente mobilizar-se para lutar pelo ideal de trabalho que acredita. Contudo, quando repensa e percebe a responsabilidade assumida, duela com sua subjetividade docente, e torna a acreditar que ela é responsável por encontrar maneiras de superar as adversidades e entregar o melhor de si em busca dos objetivos que ela tem como ideais de educação.

FILIPPE: Que elementos dessas políticas preponderam sobre a sua prática, essas reformas, esses decretos, essas influências e como tu avalia resistir ou aderir, como tu faz essa avaliação quando chega uma política?

MARIA: Aí assim eu acho que é um misto de situações, a gente é um misto de pessoas em muitos momentos, primeiro quando chega alguma, ultimamente né, quando chega alguma coisa, primeira coisa que eu digo é “lá vem problema, lá vem mais uma invenção infeliz”, infelizmente é a primeira leitura que eu consigo fazer antes de ler o próprio documento, eu fico nessa sensação, o que mais falta acontecer, o que mais a gente vai perder, o que mais vai vim, e aí preciso dizer que é uma sensação de sufocamento, tem momentos que eu penso “eu vou desistir”, tem momentos sérios que eu disse, eu não aguento mais, eu não, e aí tem momentos que eu chego para os meus colegas e falo “eu não aguento mais, eu vou desistir” aí eu digo “mas eu não tenho para onde ir, não tenho para onde fugir, eu me dediquei para ser professora, me preparei para ser professora, e eu escolhi o mundo público para fazer minha atuação e agora eu não tenho mais para onde correr” e aí isso mistura com frustração, com revolta, tem situações que eu digo “olha, quer saber, é o que dá para fazer e vai ser hoje, hoje nós vamos trabalhar com isso por que as condições, eu só pude criar nessa situação, eu não vou pitar mais”, aí tem momentos que eu olho para os meus alunos e digo “não, eles merecem muito mais que isso, não, vamos lá professora, vamos buscar, vamos correr atrás, vamos ligar para os contatos, vamos buscar material, vamos trazer coisa nova para os alunos, vamos vender bolo para poder levar essas crianças para passear, vamos levar essas crianças para fazer uma visita ao cinema”, estão falando sobre museus, meus alunos não conhecem museu, então é isso aí, vou levar eles para um museu, fazer rifa. E em outros momentos eu digo para mim mesma que não dá mais e me indigno, quer saber mais, a gente também é muito desunido, quer saber de uma coisa, vão todo mundo se ralar, a classe trabalhadora que vá se ralar e eu vou me ralar junto com a classe trabalhadora, mas quem sabe assim a gente aprende que a gente precisa estar junto, precisa de fato lutar juntos, mas, depois eu me convenço, eu digo “não vou fazer mais nada” a prova disso que eu estava dizendo, eu não vou, a Smed agora veio com essas novas orientações sobre o calendário, quer saber de uma coisa, vamos fazer esse calendário, vou trabalhar até o dia 14 de fevereiro, não quero saber, vou ficar sozinha, entrar na minha sala de aula, dar os meus períodos, e ir embora.

Aí hoje eu voltei na sala dos professores e olhei para os meus colegas, pessoal a gente precisa organizar a resistência, não dá para ser assim, a gente vai precisar conversar com outras escolas, estou mandando um whats aqui par ao pessoal, vamos conversar, a gente não pode aceitar, a gente precisa se reinventar, precisa se reinventar na forma de lutar também porque senão a gente vai, vai fazer, vai transformar o nosso trabalho numa mesmice e numa mediocridade, nós não precisamos disso, nós somos um modelo para eles também e então nós vamos ter que resistir de algum jeito, então vamos botar a cachola

para pensar, vamos sair desse quadrado e descobrir outras formas de sim, de romper com este sistema.

FILIPE: Como tu acha que os professores têm reagido com adesão, com resistências, e que caminhos tu enxergas para o futuro agora nessa gestão?

MARIA: Eu acho que os professores estão adoecendo, a gente é uma categoria que está doente mesmo, infeliz no seu trabalho pela falta da valorização, a gente está infeliz.

FILIPE: Tu te sentias mais feliz?

MARIA: Me sentia mais feliz, me sentia mais feliz, me sentia, preciso dizer que eu me sentia instigada, eu fui coordenadora cultural da escola que eu venho anteriormente e a caminhada da escola que eu venho anterior nesse espaço, por exemplo, me motivava muito porque eu via a escola crescendo, a gente fazia articulação com a comunidade, a nossa escola tinha programa na rádio comunitária da Lomba do Pinheiro, nossos alunos iam para lá para gerir um programa, mexer na mesa de som, microfone, a gente organizava programas e tal, a nossa escola fez educação de plateia, a gente fazia, fez todo um trabalho sobre isso, levou apresentações, conversamos com outros espaços da sociedade, a gente conversava com outros espaços da sociedade, a gente não ficava só lá na Vila, a gente saía de lá, e isso era tão rico, e aí eu, cada ano eu terminava dizendo “bah, o que eu vou fazer o ano que vem? Não, ano que vem a gente vai ter que bolar outras coisas, vamos criar outras coisas”.

FILIPE: Tinha mais liberdade?

MARIA: E tinha mais liberdade, e eu era instigada, pensava, bah, vou pensar num super projeto, vou apresentar lá para a direção que para os nossos alunos tem potencial, acho que vai valer a pena, e a gente também tinha espaços de troca, eu também preciso dizer que legal, a gente vai levar isso para Mostra de audiovisual da rede municipal, vai ser muito legal, vamos fazer esse curta com os alunos que nós vamos depois encontrar com o pessoal lá do São Pedro, do Giúdice, vamos encontrar com o pessoal do Marcírio, a gente vai se ver e vai levar, porque a gente fazia isso, a gente tinha formações coletivas com as outras escolas da rede, então eu imaginava ainda essa outra possibilidade.

Então eu me acho, acho que os nossos professores estão doentes, estão infelizes, estão frustrados, estão pensando em abandonar a profissão, eu vejo colegas que estão pensando em reduzir suas horas, vejo colegas que estão contando os dias para se aposentar, que não veem a hora de ir embora porque não aguentam mais a forma como estão sendo tratados, essa estrutura como está ficando tão massacrante e é isso, vejo a gente sozinho, vejo a gente isolado fazendo o que dá e a gente as vezes fica com vergonha quando “ah criei tal coisa, tal coisa e tal” porque tu criou isso fora do teu horário de trabalho, tu deixou de fazer outras coisas e aí tu sabe que muitos colegas só tem aquele tempo, e isso é muito ruim porque aí nós vamos criar o colega que faz um monte de coisas, que ele consegue conciliar sua vida pessoal, sua jornada em casa, seus relacionamentos fora da escola e aí bolar materiais e aulas super legais, enquanto eu, por exemplo, não consigo lidar com essa organização, só tenho o meu tempo agora aqui, cru, estanque na escola sem os recursos, e aí me comparo com aquele professor e vou me sentindo infeliz, vou me sentindo, poxa, eu sou ruim mesmo, vou me escondendo, vou querendo me enclausurar e acho que isso é muito ruim, e acho que a gente não consegue resistir.

FILIPE: Bom, e tu acha que o futuro dessa gestão...?

MARIA: Quero acreditar que a gente vai resistir, a gente precisa resistir e que a gente não pode aceitar, que a gente tem que insistir, que a gente tem que se reorganizar, não tem reunião pedagógica, não interessa, a gente vai ter que reorganizar os horários, nós vamos ter que se reinventar na escola, a gente não pode aceitar, mas se reinventar na escola é a gente conseguir juntar equipe diretiva, professor e aí mesmo que o sistema nos proíba, a gente consiga fazer, e pensar em horário, pensar em organizar formas de os professores se

encontrarem para poder pensar sobre o seu trabalho, que hoje a gente não faz isso. Eu acho que tem como fazer, mas para isso vamos ter que ter vontade nossa, das equipes diretivas em fazer isso porque nós vamos ter que se reorganizar dentro de uma estrutura que não está montada para isso. A estrutura está montada para o individualismo das relações, para que os professores se organizem individualmente e deem suas aulas individualmente, não é uma proposta coletiva.

O medo de Maria em relação as reformas é que seu trabalho se transforme em algo medíocre. Ou seja, ela atribui às políticas da gestão 2017-2020 o prejuízo da sua capacidade de atuar, decorrente das restrições que são impostas na reorganização do trabalho docente da RMEPOA. Ela também acredita que as políticas têm impactado no adoecimento da categoria docente, devido à desvalorização do magistério, ação que Apple (1995) define como desqualificação, derivada da atribuição de tarefas técnico-operacionais aos docentes, retirando-lhes os atributos de trabalho intelectual, reduzindo-lhes os salários e incluindo a cobrança sobre resultados quantitativos como exclusivo critério de avaliação da qualidade do trabalho.

Maria também atribui este processo de fadiga emocional, ou redução do prazer em trabalhar, à mudança da concepção curricular da RMEPOA que vêm embutida nas políticas de reforma do trabalho docente. Ela manifesta isto com a comparação de que antes, com uma composição curricular que permitia a existência de espaços extracurriculares, e maior articulação entre as escolas, projetos que englobavam um espectro maior de conhecimentos, ela levava os estudantes a saírem da escola e se articularem com a comunidade e sociedade. Nesta comparação ela reitera a sensação de que o magistério municipal tem sucumbido sob os mecanismos de intensificação do trabalho docente, gerando uma perda da qualidade do trabalho, da sensação de bem-estar com o trabalho, perda de crença no seu propósito enquanto educador. Ela também aponta um mecanismo de seleção natural que se cria com os mecanismos de intensificação do trabalho docente, ao manter saudáveis e produtivos apenas os professores que aceitam ou são capazes de adaptar sua vida pessoal ao acúmulo de trabalho.

Se evidencia o fato de que as políticas educacionais atuais influenciam na maneira como professores conseguem manter-se saudáveis e desenvolvendo um bom trabalho. Pelo que os dados apontam, as condições de trabalho oferecidas impõem que professores e professoras se adaptem para ter mais tempo particular para realizar suas tarefas profissionais. Ao que parece, quanto mais carga horária envolvida na escola, pior a qualidade de vida e de trabalho. Como Maria aponta, ela acaba renegando sua capacidade criativa para então enclausurar-se no seu trabalho e manter-se no emprego.

Perguntada sobre como acredita que vá se desenvolver o trabalho no futuro desta gestão, ela inicia com o termo “quero acreditar que a gente vai resistir”, denotando uma

esperança e não uma convicção de que seja possível modificar o padrão de organização atual. Ela demonstra, com alguns exemplos, que acredita que o trabalho deverá ser adaptado para construir uma dinâmica coletiva de atuação dentro de uma estrutura que está montada para o individualismo da prática docente.

Como relatado quando tratamos do contexto da RMEPOA, Porto Alegre foi pioneira durante o projeto de Escola Cidadã na melhoria e desenvolvimento de condições de trabalho docente. Diversos mecanismos progressistas de possibilidade para autonomia, formação pedagógica e trabalho coletivo foram instalados na rede e tornaram-se modelos para diversas redes de ensino país afora. O mesmo não se pode dizer da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, que tem uma triste tradição de precarização e intensificação das condições de trabalho, remuneração e regimes de contratação de docentes, derivada de constantes políticas gerenciais sobre a educação. O modelo de organização do trabalho docente da rede estadual torna-se, portanto, no senso comum de professores do Rio Grande do Sul, um clássico exemplo de como as políticas educacionais podem influenciar negativamente sobre a vida de professores e professoras. É o que ocorre na fala de Karen, que denota a relação de céu e inferno que existe no imaginário docente sobre o futuro do trabalho na RMEPOA.

FILIPPE: Sim. Aqui esses outros pontos, contratação de professores, padronização de currículos, você pode escolher algum deles.

KAREN: Isso tudo é mais ou menos fazer o que aconteceu no estado, eles estão usando o roteiro do estado para botar na prefeitura, com a diferença que eles estão fazendo isso...

FILIPPE: Qual é o roteiro do estado?

KAREN: O roteiro do estado é tu deixar o professor se sentir a pior pessoa do mundo porque ele ganha pouco, ele não tem espaço de vida pessoal, ele não consegue viajar, não consegue fazer coisas que deem prazer além, de ficar na escola né, porque a ideia de que existem professores que tem prazer é verdadeira, tem muitos que gostam do que fazem realmente. Então tu, no estado tu vê os meus colegas do estado eram pessoas bastante alienadas porque se tu te consome com sindicato, com a vida na escola, te vincula com os alunos, tu te implica nesses lugares e é menos tempo pra a tua vida e assim, vou falar uma coisa muito grosseira e um pouco preconceituosa, assim, no sentido de que eu vejo muito mais professores do município que tem uma qualidade de vida financeira melhor conseguem ter uma atitude positiva e proativa em relação a vida do que os professores do estado, então quando eu saio com meus amigos do estado eu me sinto numa deprê, sabe, e eu trabalhei em quatro escolas e tenho amigos das quatro escolas e é uma coisa muito triste porque o pessoal vai lá para fazer, a gente sai para sei lá, fazer terapia de grupo sabe, e eu comecei a notar isso, uma coisa muito feia, inclusive, e eu comecei a notar que a gente está começando a fazer isso nos grupos do município, ou seja, o professor precisa de um espaço para falar e não tem, o professor precisa de um espaço para trocar e não tem, o professor precisa de um espaço para reclamar da própria vida e não tem mais, então quando tu dá mais períodos para a pessoa, tira a reunião pedagógica, tira o espaço que ele tem para planejar, para pensar na aula, para arejar mesmo, tu tira a saúde, basicamente é isso, tu tira a saúde. Então assim, uma das coisas que eu converso bastante assim com os amigos, os meus amigos falam muito para mim o seguinte, ah, mas tu tem uma vida pessoal boa, por

isso te afeta menos, então parece que a pessoa que não tem uma vida pessoal boa por qualquer motivo, está mais suscetível a estar doente, e as doenças aumentaram na rede e vão aumentar cada vez mais enquanto isso acontecer e a gente vai ser, aí vai acontecer o ciclo do estado, as pessoas adoecem, professor é chamado de vagabundo e aí não precisa de aumento, não precisa dar qualidade de vida porque é tudo vagabundo mesmo, eles não estão trabalhando porque eles não querem.

Quando solicitado à Karen que opinasse sobre as ações de reforma na RMEPOA, ela relacionou diretamente ao que chamou de *script* da rede estadual. Ela expõe que as medidas de intensificação das políticas da gestão 2017-2020 tendem a levar os professores e professoras a abdicar da qualidade de vida para trabalhar. Interessante notar que ela compara os professores e professoras da RMEPOA e rede estadual e constata que uma categoria com melhores condições de trabalho é capaz de desenvolver um trabalho mais proativo, o que contesta a direção das reformas impostas na rede municipal atualmente.

Segundo Karen, a retirada de direitos trabalhistas e condições de trabalho é acompanhada de uma narrativa que condena os professores e professoras das redes públicas ao conceito de “vagabundos”, já que não produzem os resultados que as reformas gerenciais desejam. Entretanto, ela considera que o magistério é vítima de um constante processo de adoecimento e precarização da vida pessoal, causado pela intensificação e proletarização do trabalho docente.

Natália demonstra a crença na resistência através da conexão com os estudantes. Ela aponta que através de seu trabalho, desempenhado com dedicação e carinho, os estudantes percebem a resistência da professora em atuar mesmo sob difíceis condições. Ela também demonstra que do ponto de vista da categoria, será necessária uma readaptação nas maneiras de contrapor as reformas sobre os direitos trabalhistas e as condições de trabalho, ao citar que o sindicato da categoria terá que recorrer a novas técnicas de enfrentamento, já que a tradição de negociar diretamente com o poder executivo se perdeu com as gestões gerenciais, que diminuem as possibilidades de negociações entre empregados e patrões, através do que se acredita ser a superação de um modelo burocrático, que emperra as reformas necessárias, à busca pela eficiência custo benefício do setor público.

NATÁLIA: Então, eu vou ser resistente... então assim, quando eles veem que o meu trabalho ele tem, ele foi pensado, ele tem importância, eu estou resistindo daquele jeito capenga que eu posso e tudo mais, mas que é o jeito que eu tenho para lutar, eles acham isso bom, se sentem orgulhosos da professora que eu sou. Então eles não estão, neste momento eu acho que a nossa resistência tem sido bem fragilizada, no sentido que a gente está reaprendendo fazer uma resistência, como eu te falei, não é mais nós com o prefeito, embora ainda seja, mas a gente precisa recorrer a câmara de vereadores, a sociedade, a gente precisa recorrer aos próprios estudantes, a gente precisa recorrer a lei, a gente tem que propor lei orçamentaria

que é uma coisa que o sindicato nunca tinha pensado ou habitualmente não faz e que agora está precisando encontrar essas brechas, esses caminhos, eu acho que é isso.

Milton resume as atitudes que pretende ter frente as reformas sobre o trabalho docente com as palavras “adaptação, resistência, resiliência e perseverança”, todas palavras que denotam um certo tipo de fabricação de alternativa para atuação mediante as restrições que se colocam em seu trabalho. Ele adiciona que irá buscar desempenhar sua profissão, mesmo que haja outras restrições e que considera buscar as alternativas que sejam necessárias, como períodos de descanso, recreio, finais de aula, para desenvolver propostas de trabalho que repercutam no que ele acredita como ideal de educação.

Ao ser perguntado sobre sua carreira, Milton demonstra convicção sobre sua permanência na profissão, porém lamenta os efeitos sobre suas condições de trabalho, de remuneração e se compara a outros profissionais de nível superior, colocando que o professorado, dentre os cargos de nível superior é significativamente menos valorizado. Ele também constata que a categoria docente da RMEPOA passa por um momento de transição entre o que já foi um cenário mais positivo com uma qualidade de trabalho e remuneração que era atrativa, para um cenário de proletarização.

FILIFE: Bom, então vou terminar com uma dessas últimas, vamos falar um pouquinho sobre o teu trabalho que é super relevante na escola, tem algumas políticas que tu avaliou como negativas né, tu daqui para frente, como é que tu avalia a tua atuação na rede municipal, como é que tu pretende se posicionar frente a essas políticas, tu vai avalia-las para tentar se adaptar, tu vai avalia-las para tentar reagir, para tentar resistir, como é que tu percebe o teu trabalho daqui para frente, enquanto, abaixo das políticas educacionais da rede?

MILTON: As palavras são essas: adaptação, resistência, resiliência, perseverança; me parece que dinâmica, a gente vai ter que tomar essas decisões dinamicamente né, cada greve é uma decisão que tem que tomar no particular, não dá para se basear muito na do ano passado, na de dois anos atrás, cada um sabe onde seu calo aperta e contexto é contexto, e aí cada um no seu contexto é um universo por si, então tem isso, eu tenho planos de prosseguir com o projeto que realizo aqui na escola. Mesmo que me impeçam, em termos de oferta de espaço, se tiver que aumentar carga horaria ou coisas do tipo que venham a prejudicar o andamento das coisas, mesmo que não tenha apoio algum, na verdade, eu venho tendo um pouco mais de apoio recentemente, a gente está meio igual bandido, a gente faz do jeito que dá, quando der usa o recreio, usa o resto da aula, desafia um aluno a outro, então eu não me vejo numa ação tão diferente da que eu tenho hoje e a questão da luta de classes é, são decisões dinâmicas, mas com forte inclinação a seguir me juntando aí com os demais na luta e com processo de causa, a luta de classe tem que acontecer, se não fizer a luta de classe não dá pra tu se queixar das coisas, aí tua queixa fica vazia.

FILIFE: Tu pretendes continuar como professor, tua carreira é essa?

MILTON: Sim, sim, eu fiz uma escolha e não me arrependo dela, então para os novatos eu digo assim, eu trabalho no melhor emprego do mundo, e não permito que digam o contrário, quem faz a tua caminhada é tu, eu estou tendo frutos bem colhidos e maravilhosos e se parar para pensar, são os mesmos alunos que precisam de ajuda de qualquer outro da rede, a gente

não trabalha com um grupo diferenciado, a diferenciação está no que se propõe. Então eu me sinto bem, fiz uma escolha e não me arrependo dela.

FILIFE: E como é que tu percebes o impacto dessa gestão, dessas políticas atuais na tua vida? Na tua vida completa assim, particular e profissional?

MILTON: É lamentável porque tu tem parcelamento de salário, parcelamento de décimo terceiro e tu tem que ficar fazendo coisinhas, malabarismos, para fiar, para poder fazer jus aquilo que é teu por direito e não me parece correto isso, quer dizer, tem coisas da burocracia que são pertinentes, o teu salário, por exemplo, isso requer burocracia, só que o salário vence e tu trabalha, eu estou trabalhando, tu está trabalhando, a gente trabalhou, quer receber, o formato lá na época do edital, era remuneração mensal, e em uma parcela, e não do jeito que está, e aí tu vê o descaso com a pessoa. Então, fico chateado né.

FILIFE: Se sentes mais feliz, menos feliz, alguma coisa do tipo?

MILTON: Feliz também não é a qualidade para atribuir, mas com certeza sim, fico preocupado, eu fico preocupado porque até que ponto essa coisa de como tu é valorizado e reconhecido vai impactar no teu dia a dia, tem professor que trabalha sessenta horas, eu trabalho quarenta horas, tem gente que avalia trabalhar vinte que seria talvez, o ideal, como que tu vai trabalhar vinte com o salário que tu ganha, apesar de Porto Alegre ainda ter município que, ter sido um atrativo no passado que foi quando me chamou o interesse para vir, hoje já não é tanto assim porque se tu comparar com outros cargos de nível superior, o professor é o que menos ganha, até naquele joguinho, o Jogo da Vida, tem aqui a caixa aqui, o salário mais baixo dos acadêmicos é professor, até na brincadeira o professor ganha menos no Brasil cara, bah, que trabalho que é esse? Então, bom, mas é aí que está, para encerrar minha fala então.

FILIFE: Eu acho que pode ser, não quero te pegar muito porque eu tenho tentado botar um teto de uma hora e vinte, uma hora e quinze. Tens algum comentário para encerrar?

MILTON: Então vamos encerrar com uma fala que eu já venho refletindo aqui né, se tu for racionalizar demais tu fica perguntando “porque que eu ainda dou aula”, se eu fosse racionalizar dessa forma eu não estaria mais dando aula, a pergunta que eu tenho feito de uns tempos para cá é “por quem eu dou aula?”, e aí tu olha todas as publicações nas redes sociais, tu olha aquela faixa colocada lá na frente, tu olha as menções honrosas que estão naquele armário ali e que ainda vão ser entregues, tu olha as pessoas que passam aqui, olha os alunos, os colegas e tu, tu te dá conta que é por eles que a gente trabalha, então, o que me dá alento de seguir em frente é repensar a questão filosófica central “porque eu ainda sou professor?”, não, é “por quem eu ainda sou professor?” da minha parte é isso.

Ao final, Milton encerra sua fala, declarando que vem modificando sua compreensão sobre seu propósito profissional. Ele identifica que as condições de trabalho não vêm mais sendo preponderantes para sustentar seu interesse em permanecer na profissão, e sim a relação de sacerdócio que desenvolve com os estudantes. Isto revela um dos componentes mais significativos na capacidade de professores e professoras se adaptarem as políticas educacionais e assumirem a auto-intensificação: o compromisso idealista com a educação dos estudantes com que trabalham.

Os dados desta dissertação corroboram os achados de estudos precursores e similares (APPLE, 1995; BALL, 2006; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; HYPOLITO, 2011; LIMA, 2016; SANTOS, 2017; MOREIRA, 2017), no sentido de que geralmente as

políticas não se relacionam ao contexto material das escolas ou aos ritmos de trabalho dos professores e professoras – e o cansaço mortal com os quais os professores e professoras muitas vezes lidam. O local de onde as políticas são pensadas na secretaria municipal de educação de Porto Alegre é um local predominantemente racional e sem emoção, que afasta do processo de concepção dos textos políticos as personalidades de estudantes, trabalhadores e trabalhadoras da RMEPOA, a dedicação e o empenho, o idealismo e a fadiga com que o trabalho é desenvolvido nas escolas. No processo de formulação das políticas educacionais de Porto Alegre, os valores humanos são todos relegados a um cínico discurso que projeta a melhoria da educação através da intensificação do trabalho docente, no qual toda a subjetividade docente da RMEPOA é apagada e reconduzida aos novos paradigmas mercadológicos.

Estas consequências podem se aprofundar, em parte, com a intensificação da narrativa contemporânea de que o que conta como qualidade na educação está relacionada aos resultados nos testes padronizados. Essa versão da eficácia funciona dentro de uma lógica de gestão que atribui a escolas e docentes metas, tabelas de classificação de médias e comparação entre escolas públicas e privadas e trabalham para oprimir ou deslocar os valores e princípios que outrora, no caso de Porto Alegre, imaginaram que a educação poderia ser um veículo de transformação social através de um currículo mais democrático e de um trabalho docente mais valorizado nos seus aspectos pedagógicos e trabalhistas.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), professores e professoras têm sido demandados a tomar decisões cuidadosas, e às vezes dolorosas sobre onde as suas prioridades de políticas se assentam e sobre como farão a atuação das políticas. No caso de Porto Alegre fica evidente as consequências das reformas sobre a saúde docente, sobre sua qualidade de vida e sobre as possibilidades pedagógicas do trabalho. Porém, também resta evidente a disposição desses trabalhadores e trabalhadoras em sustentar a subjetividade docente sob a qual se assentam as bases de seu trabalho, composta por uma herança da pedagogia crítica, nos casos dos professores e professoras entrevistados para esta pesquisa. A atuação de política é inflectida por conjuntos conflitantes de valores e de ética, e no caso de Porto Alegre, fica evidente, que ainda não há correspondência entre os interesses da gestão 2017-2020 e os mecanismos que os professores e professoras têm desenvolvido para atuar as políticas. Valores sociais e princípios de justiça social, não priorizados nas políticas gerenciais, são ainda componentes altamente valorizados nas práticas dos docentes da RMEPOA.

8. CONSIDERAÇÕES

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar a possibilidade de que cedo ou tarde as pessoas percebam a contradição que a educação bancária pretende mantê-los e engajem-se na sua libertação. Sua ação em identificando-se desde logo com os educandos deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. [...] Sua ação deve estar infundida de profunda crença no poder criador das pessoas. - Paulo Freire (2015, p. 26)

Paulo Freire, em sua tarefa de pesquisador, professor e ativista crítico, brindou-nos com diversos parágrafos que resumem sentimentos em teoria. Apesar dos oceanos que nos separam em termos de produção literária e científica, acredito que seus ideais fundamentados refletem em mim como mais do que distintas interpretações da realidade social, tornam-se ferramentas para sonhar com possibilidades de justiça social através da educação.

Neste sentido, através desta dissertação busquei elaborar uma compreensão científica para as angústias que me abalam todos os dias. É difícil pensar este trabalho como um simples trabalho acadêmico, pois trabalhar nas condições que vem sendo impostas na RMEPOA torna-se a antítese do que, baseado em uma trajetória pessoal de trabalho na educação pública, acredito ser possível. Percebo, portanto, esta pesquisa, como uma importante ferramenta de defesa política para um trabalho docente que penso que venha sendo afastado de suas dimensões humanizadoras, emancipadoras e críticas.

Ao longo do trabalho apresentei os fundamentos teóricos que sustentam a maneira como vejo as relações sociais presentes neste contexto de reformas nas políticas educacionais em Porto Alegre. Buscar analisar este fenômeno através da análise relacional, englobando os contextos políticos, econômicos e culturais e suas relações dinâmicas com os aspectos de classe, e gênero, foi para mim, a maneira mais adequada de procurar respostas que possam relacionar-se às realidades do trabalho docente nas dezenas de escolas de Porto Alegre.

Com o aprofundamento teórico na pesquisa verifiquei que as políticas educacionais na atualidade sofrem a influência do gerencialismo. Gerencialismo é a natureza que o Estado vai ganhando em uma articulação de grupos liderados pelos neoliberais e neoconservadores que promovem reformas para modificar as dinâmicas de gestão dos serviços públicos, dispersando-os através de parcerias-público privadas, privatizações e concessões, baseando a gestão público em princípios mercadológicos de custo-benefício, eficiência e clientelismo, transformando o Estado não mais em um fornecedor e sim em um regulador.

As políticas educacionais em Porto Alegre, entretanto, demonstram um relevante hibridismo, já que são fortemente influenciadas por concepções gerencialistas e uma tradição progressista. Isto ocasiona a necessidade da gestão 2017-2020 promover alterações profundas

sobre a maneira como a RMEPOA se organiza, implementando noções gerencialistas de gestão, apontando para a eficiência em testes padronizados, intensificando o trabalho docente e retirando investimento direto em estrutura educacional estatal, repassando-a a entidades privadas.

Através de ações de reforma na organização da RMEPOA, a gestão 2017-2020 vem direcionando o foco das políticas educacionais sobre o trabalho docente, com ações de responsabilização de professores e professoras e precarização das condições de trabalho. Estas políticas são fortemente pautadas em uma reforma gerencialista, que mesmo que já estivesse ocorrendo desde gestões passadas, fora significativamente aprofundada desde 2017.

A partir da análise das entrevistas coletadas e a articulação com o referencial teórico, identifiquei três principais achados da pesquisa que demonstra como as reformas educacionais em Porto Alegre vêm tendo impactos severos na reforma do trabalho docente.

Em primeiro lugar, em relação às repercussões das políticas às práticas de gestão, ficou demonstrado que os professores e professoras consideram o gerencialismo como campo ideológico da gestão 2017-2020, ao relacionarem as ações do governo a valores neoliberais e neoconservadores. Também se observa que o professorado percebe como objeto de interesse das políticas desta gestão a reforma do setor público, como o aumento da interferência de setores privados nas políticas, redução da gestão democrática na rede municipal de ensino, e narrativas que desqualificam os serviços públicos. Fica claro, de acordo com os dados da pesquisa, que a gestão 2017-2020 não se preocupa prioritariamente em reorganizar a proposta pedagógica da rede de ensino, modificando o método de ensino ou a organização curricular, mas sim reformar o trabalho docente, através de mecanismos de controle. Esta reforma do corpo docente se baseia na intensificação do trabalho, com maior cobrança sobre os resultados, maior controle sobre os trabalhadores e trabalhadoras, redução do vínculo de professores e professoras com as escolas e com a RMEPOA, modificação nos regimes de contratação – de concurso para contrato – e na atribuição de critérios quantitativos padronizados para aferimento da qualidade da educação.

Os dados também demonstram que o professorado da RMEPOA reconhece nas políticas educacionais da atual gestão o interesse em uma formação de estudantes menos sofisticada, com maior ênfase curricular nos conhecimentos de língua portuguesa e matemática, diminuição de projetos extracurriculares e o esfriamento das relações das escolas com as comunidades escolares. Outros aspectos perceptíveis da análise de professoras recaem sobre a substituição paulatina de políticas que estimulassem a busca de uma educação libertadora pelo

estímulo à educação bancária, pautada no esforço individual dos professores, isentando o papel das políticas públicas para educação.

Sobressai também sobre os aspectos de gestão do trabalho docente, que a reforma gerencial aprofundada em Porto Alegre ocorre em meio à um processo híbrido. Por um lado, a gestão 2017-2020 promete modernizar a educação, assumindo os valores de mercado na gestão pública, vinculando políticas educacionais aos objetivos econômicos, e, por outro, aumenta o controle dos trabalhadores, dos métodos e dos procedimentos a partir dos quais o trabalho docente se realiza, através de uma compilação de regras burocráticas que definem o quê e como devem agir os professores e professoras da RMEPOA.

Em segunda lugar, se evidenciam as repercussões das reorientações sobre os aspectos de planejamento e avaliação do trabalho docente através dos mecanismos de intensificação e exigências por performance.

Podemos considerar que com a reorganização da rotina escolar, uma das primeiras medidas da gestão, e conseqüente término da reunião pedagógica, as políticas educacionais acarretaram na intensificação do trabalho docente através de quatro principais fatores: a) A diminuição do tempo de reuniões, o que gerou prejuízo ao trabalho coletivo nas escolas, reduzindo a comunicação, trocas, *feedbacks* e debates entre os professores e professoras; b) o aumento da carga de trabalho de professores e professoras, já que estes buscaram estratégias para contemplar a necessidade de trabalho coletivo, utilizando seu tempo livre para se comunicarem com os colegas; c) a redução da produção de conhecimento docente nas escolas, conseqüência da redução dos momentos de debates e construção coletiva e espaços de pesquisa e aperfeiçoamento; e d) a ressignificação da subjetividade docente, ao modificar a lógica de trabalho de uma lógica que buscava propor espaços de trabalho pedagógico coletivos, para uma lógica que institucionaliza o individualismo e responsabiliza o docente por buscar um resultado conceitualmente afastado do que é a tradição crítica da RMEPOA.

Já sobre as mudanças específicas na práticas de planejamento os principais mecanismos geradores de intensificação são: a) aumento do trabalho não remunerado em casa, derivado das necessidades específicas da natureza do trabalho docente, equipamentos, estrutura e ambiente inadequados nas escolas; b) redução do aspecto criativo e intelectual do trabalho docente, levando professores e professoras a ficarem restritos as tarefas burocráticas que são possíveis de serem realizadas nos espaços de planejamento nas escolas, uma vez que lhes faltam recursos materiais e momentos de trabalho coletivo que seriam importantes para a produção de conhecimentos e técnicas para a realização do trabalho; c) redução da qualidade de vida de professores e professoras, já que ao aumentar o tempo despendido para realizar o que acreditam

ser o ideal de seu trabalho, os docentes deixam de lado momentos de descanso e tarefas pessoais, aliado aos mecanismos de controle e restrição de seus direitos trabalhistas, o que os torna restritos à sala de aula.

As práticas de avaliação da qualidade do trabalho docente têm sido cada vez mais associadas ao desempenho dos estudantes em sistemas de avaliação em larga escala e os professores e professoras da RMEPOA são incentivados pelo discurso e políticas da gestão 2017-2020 a basearem seu trabalho pedagógico em função dos resultados. Neste processo gerasse um mecanismo de intensificação, que reforça, o sentimento de performatividade no magistério. Este sentimento é derivado do modelo de gestão, que incumbe os professores e professoras pela auto-intensificação, no momento em que orienta as políticas pelos resultados quantitativos, levando-os a crerem que os verdadeiros culpados pelo insucesso do que acreditam ser o ideal de educação são eles próprios, docentes.

Como terceiro ponto de destaque dos achados deste estudo colocam-se os impactos das políticas educacionais sobre a subjetividade e o gênero dos docentes e como estes impactos provocam dilemas entre a resistência e a aceitação.

A reorganização do trabalho docente na gestão 2017-2020 tem singulares efeitos sobre as professoras mulheres. As reformas vêm se aproveitando de dinâmicas patriarcais de poder para incidir sobre o trabalho docente, a medida que: a) diminuem o caráter intelectual do trabalho docente e a participação das professoras nas tomadas de decisões; b) atribuem a responsabilidade sobre o sucesso dos estudantes aos atributos tidos como femininos da profissão docente, como por exemplo, cuidado, carinho, preocupação e afeto, articulados para delegar às professoras todas as demandas que deveriam ser cumpridas por uma articulação de entes sociais, como família, assistência social, serviços de saúde, etc; c) atribuem um caráter técnico e operacional ao trabalho docente, para acentuar sua desqualificação e proletarização, tornando-o mais barato, e demandando menos incentivos financeiros, se aproveitando do caráter sacerdotal do trabalho docente feminino presente no senso comum; d) interferem na vida pessoal das mulheres ao aprofundar os mecanismos de intensificação que restringem e afetam as dinâmicas particulares da personalidade feminina, como maior exemplo, a maternidade.

Conforme os dados, verifica-se as consequências das reformas sobre a saúde docente, sobre sua qualidade de vida e sobre as possibilidades pedagógicas do trabalho na RMEPOA. Entretanto, se evidencia uma disposição de professores e professoras em sustentar a subjetividade docente sob a qual se assentam as bases de seu trabalho, composta por uma herança da pedagogia crítica. Se destaca na análise das reformas educacionais em Porto Alegre

que ainda não há correspondência entre os interesses da gestão 2017-2020 e os mecanismos que os professores e professoras têm desenvolvido para atuar as políticas. Valores sociais e princípios de justiça social, não priorizados nas políticas gerenciais, são ainda componentes altamente valorizados nas práticas dos docentes da RMEPOA.

A gestão 2017-2020, age, portanto, na regulação dos professores e professoras e não em sua capacitação. No caso de Porto Alegre a ênfase da gestão municipal não é sobre a formação, trabalho pedagógico, organização curricular ou metodologia didática; é na reforma da subjetividade dos professores e professoras, regulando o trabalho docente para uma transição da lógica do Estado provedor para o Estado regulador, em que todos, escolas e magistério, serão responsáveis por provar sua eficiência e seu merecimento por continuar existindo, purificados de ideais críticos e transformadores, voltados ao custo-benefício financeiro da educação.

Os professores e professoras de Porto Alegre vem enfrentando um discurso desqualificador que os responsabiliza pelo déficit nos testes padronizados, restringindo o significado de qualidade aos critérios rasos de avaliações de larga escala que não percebem a complexidade da RMEPOA.

Ao construir esta dissertação, pretendi fazê-lo através do que Burawoy (apud APPLE, 2017, p.72) chamou de abordagem sociológica radical, baseando-se em duas questões chaves: sociologia para quem? Sociologia para quê? Na primeira ele pede que nos posicionemos para ver o mundo pela lente dos despossuídos e na segunda para que “conectemos nosso trabalho a questões complexas, fazendo uso de uma ‘bússola moral da sociedade’, com seus fins e meios” (APPLE, 2017, p. 73). A partir disso entendo que minha pesquisa se posicionou a favor de uma educação em que o trabalho docente seja baseado em diretrizes democráticas, para a justiça social, através da valorização da prática cotidiana de milhares de professores e professoras da RMEPOA.

Nestes dois anos de mestrado, percebo um crescimento pessoal na capacidade de interpretação, correlação e argumentação dos fenômenos sociais na educação, baseado no referencial teórico que apresentei ao longo do texto. Acredito que daqui para frente, mesmo que repleto de desafios crescentes e constantes, este aprendizado será muito importante, tanto para o avanço da compreensão da lógica que vem se colocando como hegemônica nas políticas educacionais da RMEPOA, como para as possibilidades de articulações contra-hegemônicas para o trabalho docente.

Esta dissertação procurou servir de caminho para o registro histórico dos processos que tivemos que superar, da esperança em dias em que a educação pública será vista não como

mercadoria, mas como bem imaterial essencial ao desenvolvimento de cidadãos e cidadãs portadores de direitos e conhecimento.

Que as políticas educacionais possam ser criticadas a partir de argumentos científicos e que as transformações incluam o fortalecimento da liberdade do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação.** Tradução de Thomaz Tadeu da Silva; Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo.** Tradução de João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 1999.
- APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação.** São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, M. W. **Educação e Poder.** Porto: Porto Editora, 2001.
- APPLE, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdades.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, M. W. **Power, Meaning and Identity: essays in critical education.** Nova York: Peter Lang, 2003.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo.** Tradução de Vinícius Figueira. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W. Paulo Freire e as tarefas do estudioso/ativista crítico na educação. In: APPLE, M. W. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução de Lilian Loman. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 47-82.
- AZEVEDO, J. S. **Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã.** Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.
- AZEVEDO, J. S. A democratização da educação e os desafios da inclusão com qualidade. In: RODRIGUES, C. C.; AZEVEDO, J. C.; POLIDORI, M. M. **Os desafios na escola: olhares diversos sobre questões cotidianas.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2010. p. 27-53.
- BALL, S. J. Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, 25, n. 89, Set./Dez. 2004. 1105-1126.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, 6, n. 2, Jul./Dez. 2006. 10-32.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 35, n. 2, maio/ago. 2010. 37-55.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1, p. 21-53.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BEMFICA, F. Cresce tensão entre professores municipais e prefeitura de Porto Alegre. **Extraclasse**, 2017. Disponível em: <<http://twixar.me/hPXn>>. Acesso em: 01 junho 2019.

BITTENCOURTE, P. et al. Câmara discute carga horária nas escolas municipais. **Câmara Municipal de Porto Alegre**, 2017. Disponível em: <<http://twixar.me/DPXn>>. Acesso em: 01 junho 2019.

BOSSLE, F. **O "eu de nós": o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2008. 342 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V.; WITTIZORECKI, E. S. Trabalho docente coletivo na educação física escolar. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 2, abr./jun., 2013.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. Londres: Routledge, 1992.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Bristol, 3, n. 2, 2006. 77-101.

BRITO, A. N. Prefeitura amplia em quase 30% tempo do aluno com professor. **Youtube - Prefeitura de Porto Alegre**, 2017. Disponível em: <https://youtu.be/3X1ZLUiqp_8>. Acesso em: 1 junho 2019.

BRITO, A. N. O presente e o futuro da educação básica de Porto Alegre. **GaúchaZH**, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2ZjCIII>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRITO, A. N. **Por uma educação baseada em evidências**. Zero Hora. Porto Alegre, p. 23. 22 de março de 2019.

CANOFRE, F. Sul21. **Entenda o que dizem professores e Secretaria de Educação sobre mudanças na rede de Porto Alegre**, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2ELCQsg>>. Acesso em: 1 jun. 2019.

CARVALHO, M. J. S.; NEVES, B. G. B.; MELO, R. F. **Cultiveduca**, 2018. ISSN BR512014001340-5. Disponível em: <<http://cultiveduca.ufrgs.br/>>. Acesso em: 25 maio 2018.

CHAGAS, A. Prefeitura de Porto Alegre faz primeira parceria com escola privada de Ensino Fundamental. **GaúchaZH**, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2Ieqegg>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

CHAGAS, A. Prefeitura muda norma que permitia a professores trabalharem de casa. **GaúchaZH**, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2nP3ZSV>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

CHAUÍ, M. **Repressão Sexual: essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CLARKE, J. Stuart Hall and the theory and practice of articulation. **Discourse: studies in the cultural politics and education**, Routledge, 36, n. 2, 2015. 275-286.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. **The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare**. Londres: SAGE Publications, 1997.

CLARKE, V.; BRAUN, V. Teaching thematic analysis: Over-coming challenges and developing strategies for effective learning. **The Psychologist**, Bristol, 2, n. 26, 2013. 120-123.

CNE. Estudo sobre a Lei do Piso Salarial. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2YBpVku>>. Acesso em: 01 junho 2019.

CORRÊA, T. V. **Atuação Curricular no contexto do Ensino Médio Politécnico: o espaço dos Seminários Integrados**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação. Porto Alegre, p. 169. 2017.

CORREIO DO POVO. Diretora de escola de Porto Alegre é agredida por mãe de alunos. **Correio do Povo**, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2R7rGDd>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

COSTA, F. D. Prefeitura de Porto Alegre restringe Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Correio do Povo**, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2Zb7HGg>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

DALE, R. A Educação e o Estado Capitalista: contribuições e contradições. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 17-37, jan./jul. 1988.

DALMASO-JUNQUEIRA, B. **Possibilidades para um trabalho docente feminista: professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DUARTE, A. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ESCOLA DE GESTÃO PÚBLICA. **Convênios e Parcerias da Secretaria Municipal de Administração**. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre, p. online. 2019.

FARENZENA, N. Responsabilidade Pública para com as políticas públicas de educação: algumas reflexões. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, 5, n. 11, 2011. 96-112.

FONSECA, C.; SILVA, F. "A escola não pode terceirizar a solução do problema", declara secretário sobre agressões na rede municipal de Porto Alegre. **GaúchaZH**, 2019. Acesso em: 01 jun. 2019.

FRAGA, A. **Relatório sobre as condições precárias nas escolas municipais de Porto Alegre**. Câmara Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre, p. 42. 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade** [recurso eletrônico – Kindle]. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. **Gestão democrática com participação popular: planejamento e organização da educação nacional**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

GANDIN, L. A. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. **Pedagogia Contemporânea**, São Paulo, n. 4, 2010.

GANDIN, L. A. Escola Cidadã: Implementação e recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 380-393.

GANDIN, L. A.; HYPOLITO, Á. M. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: HYPOLITO, Á. M.; GANDIN, L. A. **Educação em Tempos de Incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 59-92.

GANDIN, L. A. A Democratização da Gestão no Projeto Escola Cidadã: construindo uma nova noção de responsabilização na educação. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013, v. 1, p. 380-389.

GANDIN, L. A.; APPLE, M. W. Mantendo transformações vivas – Aprendendo com o “Sul”. In: APPLE, M. W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, Vozes, 2017. p. 161-210.

GAÚCHAZH. "Não da pra melhorar sem provas para avaliar os alunos" diz secretário da educação de Porto Alegre. **GaúchaZH**, 2019. Disponível em: <<http://twixar.me/ZYRn>>. Acesso em: 29 maio 2019.

GAUCHAZH. Prefeitura de Porto Alegre expande parceria com instituições privadas para Educação de Jovens e Adultos. **GaúchaZH**, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2X4jI39>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

GOMES, L. E. Marchezan diz que educação municipal é um fracasso. **Sul21**, Porto Alegre, 5 abr. 2017. Disponível em <<https://bit.ly/2ri5RFI>> Acesso: 28 abr. 2018.

GONZATTO, M. MBL elege três vereadores para a câmara de Porto Alegre. **GaúchaZH**, Porto Alegre, 5 de out. de 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2zqdJWO>> Acesso em 29 de abril de 2018.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente e relações de gênero. In: HYPOLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 47-76.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização gerencialista da Escola e do Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, 21, n. 38, out./dez. 2011. 1-18.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J.; PIZZI, L. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, 9, n. 2, jul./dez. 2009. 100-112.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Estudo da remuneração média de docentes da educação básica**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017: Disponível em <<https://bit.ly/2Hr9kHO>> Acesso 01 maio de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Censo Escolar 2016: notas estatísticas**. Ministério da Educação. Brasília, p. 20. 2017: Disponível em <<https://bit.ly/2OaULM7>> Acesso 05 junho de 2018.

IVO, A. A.; HYPOLITO, Á. M. Políticas Gerenciais em Educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, 15, n. 2, maio/ago. 2015. 365-379.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

JUSTINO, G. Escola comunitária com metodologia inovadora é inaugurada em Porto Alegre. **GaúchaZH**, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2IaxWaF>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

LIMA, I. G. **A adoção de "programas de intervenção pedagógica" e as novas dinâmicas no trabalho docente: uma análise a partir de três escolas estaduais do Rio Grande do Sul**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 185. 2011.

LIMA, I. G. **As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 266. 2016.

LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. Entendendo o Estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, 7, n. 1, jan./jun. 2012. 69-84. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>.

LINDEBAUM, L. Câmara aprova contratação emergencial de professores. **Portal PMPA**, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2K44GV8>>. Acesso em: 28 maio 2019.

MACEDO, J. M.; LAMOSA, R. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul. /dez., 2015.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, 27, n. 94, jan./abr. 2006. 47-69.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. D. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. SÃO PAULO: CORTEZ, 2011. Cap. 6, p. 143-174.

MARCHEZAN JÚNIOR, N. **Decreto nº 19.685 de 21 de fevereiro de 2017**. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre, p. 1. 2017.

MARCHEZAN, C. N. **Programa de Governo**. Partido da Social Democracia Brasileira. Porto Alegre, p. 16. 2016.

MELLO, Marco. **O espírito, o corpo e o jogo: intelectuais orgânicos coletivos na ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre) e suas formulações e ações em torno das políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação**. 2015. 687 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

MELO, I. Com professores mais bem pagos entre as capitais, Porto Alegre tem ensino mal avaliado em provas. **GaúchaZH**, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2EWc3tz>>. Acesso em: 28 maio 2019.

MOREIRA, S. C. **Efeito do território periférico no trabalho escolar**: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2017. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MOVIMENTO Brasil Livre. **1º Congresso Nacional**: Propostas de Políticas Públicas Aprovadas. São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2HN9mxM>> Acesso em 28 de abril de 2018.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 37, n. 2, maio-ago 2012. 353-381.

OSÓRIO, Andréa K. **O Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano (LIAU): Uma estratégia da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre que aproxima geografia e educação ambiental**. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

OSZLAK, O.; O'DONNELL, G. Estado y Políticas estatales en America Latina: hacia una estrategia de investigacion. **Redes**, Barcelona, 2, n. 4, 1995. 99-128.

PENNA, F. A. "Escola sem Partido" como ameaça à educação democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, A. R.;

TOLEDO, M. R. A. **Golpes na história e na escola**: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI. 1ª. ed. São Paulo: Cortez: ANHUP SP, 2017. Cap. 5, p. 247-260.

PEÓN, Fortino V. Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. In: TARRÉS, Maria L. **Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social**. Cidade do México: México, El Colegio de: FLACSO México, 2013. p. 63-92.

PORTO ALEGRE. Lei nº 6.151 de 13 de julho de 1988. **Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal**. Porto Alegre, RS. Disponível em <<https://bit.ly/2jrYQgZ>> Acesso em 18 de abril de 2018.

PORTO ALEGRE, P. M. D. **Programa de Metas 2017-2020**. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre, p. 72. 2018.

PRADO, L. Marchezan anuncia PPPs em educação e saúde. **Jornal do Comércio**, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2JLKJD1>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

SANTOS, G. S. **Política curricular na Rede Municipal de Porto Alegre: recontextualização no espaço da escola.** 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SANTOS, G. S. **Recontextualizações curriculares: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas dos professores.** 2017. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre,

SANTOS, G. S.; GANDIN, L. A. Políticas gerenciais globais e suas reverberações nas políticas locais: um exame a partir da experiência da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista e-Curriculum**, v. 2, n. 11, ago., 2013.

SIMPA. Luta e resistência em defesa do serviço público e da cidade. **Sindicato dos Municipários de Porto Alegre – SIMPA.** Porto Alegre, 2018.

SIMPA. Campanha salarial 2019: conheça a pauta de reivindicações e veja como pagar a mensalidade. **Sindicato dos Municipários de Porto Alegre**, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2Wrs8xi>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

SMED, S. M. D. E. **Congresso Constituinte: eixos temáticos.** Cadernos Pedagógicos (4). SMED: Porto Alegre, 1995.

SMED, S. M. D. E. **Portaria nº 135 de 2017.** Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre, p. 24. 2017.

SMED, S. M. D. E. **Secretaria Municipal de Educação**, Porto Alegre, 5 mar. 2018. Disponível em <<https://bit.ly/2JNVksf>>. Acesso em 5 de março de 2018.

SMED, S. M. D. E. **Portaria nº 135 de 2017 - Diretrizes para o calendário escolar 2017.** Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre, p. 24. 2017.

SMED, S. M. D. E. Prefeitura amplia em quase 30% tempo do aluno com professor. **Portal da Prefeitura Municipal de Porto Alegre**, 2017. Disponível em: <<http://twixar.me/pYXn>>. Acesso em: 01 junho 2019.

SMED, S. M. D. E. **Portaria nº 01 de 2019 - Diretrizes para o calendário escolar 2019.** Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre, p. 4. 2019.

SOUZA, A. **A metamorfose do Orçamento Participativo: Uma análise da Transição Política em Porto Alegre (1990-2009)**. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade de Brasília, Brasília.

SPERB, P. Situação de Porto Alegre é pior do que se poderia imaginar. **Veja**, Porto Alegre, 18 ago. 2017. Disponível em: <<https://abr.ai/2jqad9d>>. Acesso em 20 de abril de 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ª. ed. PETRÓPOLIS: VOZES, 2014. Cap. 1, p. 15-54.

VERLE, J. **Decreto nº 14.521, de 1º de abril de 2004**. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre, p. 2. 2004.

WILLIAMS, R.. **Marxismo e literatura**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WITTIZORECKI, E. S. **O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz**. 2001. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

WITTIZORECKI, E. S. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de educação física na escola de ensino fundamental: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47-70, Abril 2005.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

TRABALHO DOCENTE
<p>Pode me descrever o teu trabalho na escola, me contar teu dia?</p> <p>Como tu poderia descrever teu trabalho pedagógico nos dois últimos anos? O que vem mudando nos últimos anos?</p> <p>Como vem se desenvolvendo teu trabalho na sala de aula?</p> <p>Qual tu achas que é o peso das políticas educacionais desta gestão sobre a prática do teu trabalho?</p> <p>Como tu percebe o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola?</p> <p>Como são os conselhos de classe, as reuniões dos segmentos de conselho escolar e as reuniões pedagógicas e de formação?</p> <p>Como tu vem realizando teu trabalho de planejamento?</p> <p>Como vislumbra o futuro do teu trabalho docente na RMEPOA?</p>
POLÍTICAS EDUCACIONAIS
<p>Tu consegues identificar as origens e influências do modelo de gestão atual da rede municipal de ensino?</p> <p>Como tu poderia descrever os objetivos da atual gestão para a área da educação?</p> <p>Tu acreditas que exista algum tipo de exigência por performance, resultados e intensificação do trabalho e traduzidas nas políticas educacionais da atual gestão? E comparada às gestões anteriores?</p> <p>Tu achas que as políticas educacionais da atual gestão podem melhorar a qualidade da educação em Porto Alegre?</p>
AÇÕES DE REFORMA DA ATUAL GESTÃO
<p>Ações de reformas – Relatar o cotidiano e apresentar parecer sobre as diferenças;</p> <ul style="list-style-type: none"> Reunião Pedagógica Semanal; Aumento do número dos períodos; Contratação de professores temporários; Padronização dos currículos; Fim dos Projetos Pedagógicos; Formações. Congelamento dos salários e mudança nos planos de carreira;
ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS
<p>Como tu interpreta as diretrizes que chegam à escola, como por exemplo, regulação de calendário escolar, regulação de horários.</p> <p>Tu imaginas que isso impacta teu trabalho?</p> <p>Como tu traduz eles para dentro da tua atuação?</p> <p>Você avalia aderir ou resistir à alguma política? Como você faz essa avaliação e como se articula para reagir?</p> <p>Como tu acha que as políticas educacionais da atual gestão influenciam o grupo de professores da escola e como tu acha que os professores têm reagido? Com adesões, resistências, etc?</p> <p>Quais os efeitos dessas políticas sobre o trabalho docente feminino?</p>

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

I Do objeto da pesquisa e compromissos do pesquisador:

A presente pesquisa de mestrado, desenvolvida por Filipe Ribas de Aguiar, orientada pelo Professor Dr. Luís Armando Gandin, tem como foco de investigação as reorientações do trabalho docente provocadas pelas políticas educacionais da gestão 2017-2020 na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. O foco da discussão nas entrevistas será as percepções, impressões, constatações e opiniões dos professores entrevistados, a fim de buscar compreender como o trabalho deles é impactado pelas recentes reformas do trabalho docente na rede municipal. O aluno compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que os participantes venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

As informações obtidas nesta pesquisa serão mantidas sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação ou trabalho que venha ser publicado. O pesquisador buscará garantir ao máximo a proteção e o conforto dos participantes para que sintam-se livres a colocar as opiniões que acharem adequadas, sem incorrer em exposição à quaisquer que sejam os interesses difusos dos interesses desta pesquisa.

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo aos participantes. Se, no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem quaisquer consequências ou prejuízos.

II Da ciência e concordância na participação do estudo e no uso dos dados

Assim,

eu,

_____, portadora do documento _____, declaro para os devidos fins, que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas, a respeito da presente pesquisa. Declaro ainda que autorizo que meu depoimento, fornecido através de entrevista, seja transcrito e analisado, em partes ou integralmente, pelo aluno acima apresentado. Informo também estar ciente de que durante a realização da pesquisa poderão ser realizados registros escritos a serem utilizados posteriormente de forma anônima como dados para a elaboração de dissertação de mestrado, artigos científicos e outras publicações futuras, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data.

Declaro (a) ter sido informado (a) das finalidades, objetivos da pesquisa e que estou de acordo em participar do estudo. Minhas dúvidas até o presente momento foram dirimidas e recebi do pesquisador, número de telefone e e-mail para contato, dele e do professor-orientador da pesquisa, a fim de esclarecer eventuais dúvidas que possam ocorrer. Além disso, sei que terei a liberdade de retirar meu consentimento de participação, a qualquer momento. Estou ciente de

