

VILMA CLEUCIA DE MACEDO JUREMA FREIRE

**OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO NO
TRABALHO/IDENTIDADE DOCENTES**

Orientador: Óscar Conceição de Sousa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2014**

VILMA CLEUCIA DE MACEDO JUREMA FREIRE

**OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO NO
TRABALHO/IDENTIDADE DOCENTES**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa
Co-Orientador: Prof.^a Doutora Márcia Karina da Silva Luiz

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2014

Para a reconstrução da identidade docente seria importante revisitar o associativismo docente do século XIX que correspondeu à tomada de consciência dos interesses docentes enquanto classe para a formação de uma mentalidade comum que visava a melhoria no estatuto e assim tiveram um controle de sua profissão e definição da carreira.

(NÓVOA, 1999)

DEDICATÓRIA

A meu filho e meu esposo pela paciência, incentivo e apoio nos fracassos e nas conquistas deste caminho. Aos meus pais pelos valores éticos e exemplos de pessoas que lutam para vencer os obstáculos, com força, coragem, persistência, humildade e que tem me inspirado a lutar por aquilo que almejo e acredito. A toda a minha família, colegas e amigos com quem pude dividir as angústias, fracassos e sucessos neste momento de tanta aprendizagem e descoberta.

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda honra e toda glória, pois sem a fé nele, luz, força e esperança nenhuma caminhada é possível, especialmente esta com tantas agruras, testes físicos, cognitivos, psicológicos, de fé e de esperança.

Ao professor Doutor Óscar Conceição de Sousa pelas sinceras e precisas orientações durante este percurso e por nos apresentar o rigor científico que todo investigador deve ter, os meus sinceros agradecimentos.

À professora Doutora Márcia Karina da Silva Luiz, nossos agradecimentos especiais pelos valiosos ensinamentos, orientações e crença na capacidade de cada um nesta conquista, sem ela seria apenas utópica.

Aos meus familiares e todos os meus professores, os quais me proporcionaram minha maior herança: a educação e a esperança em horizontes melhores. A meu querido esposo José Edson e meu querido e amado filho Juan Vinícios pelo estímulo, carinho e paciência com minha ausência durante esta jornada. À minha mãe Hilda e à minha avó Elvira (*in memoriam*), exemplos de educadoras, que me ensinaram valores que estão presentes em minha vida: amor, força, coragem, determinação. Valores estes que levo para minha vida e foram indispensáveis à realização desta qualificação pessoal e profissional.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, em especial a todos os nossos professores do curso de Mestrado em Ciências da Educação.

A Marilucia, pelas sugestões, sinceridade, parceria e amizade fortalecida ainda mais durante este curso. A companheira Alcione que de forma gentil me incentivou e me apoiou no desenvolvimento desta jornada. E demais colegas, pela amizade e carinho construídos e sempre presente em nossos momentos.

Aos gestores da Escola Estadual Gregório Bezerra, em especial aos professores desta instituição os quais forneceram informações necessárias para esta dissertação e a todos os professores que através de seu trabalho mudam a história de vida de cada aluno, escola, país e sociedade, dia após dia mesmo em condições adversas, sem eles não seriam quem sou hoje.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, muito obrigado.

RESUMO

A presente dissertação integra-se numa pesquisa que procura verificar como o fenômeno das globalizações tem interferido no trabalho e na identidade profissional dos docentes. Este estudo é de carácter exploratório e descritivo, por isso adotamos como estratégia metodológica a investigação qualitativa, tendo sido utilizado como procedimento fundamental a entrevista semiestruturada. De forma específica procuramos verificar que alterações têm vindo a registrar na sua prática docente diante do fenômeno das globalizações. Procuramos saber se o novo sistema de regulação educacional limita a autonomia docente, assim como verificamos como sente o docente o seu ofício de ensinar/educar face à visão empresarial que se tem da escola. Nesta investigação através das entrevistas tivemos como resultado a voz dos docentes acerca do seu trabalho/identidades e que constituiu o material empírico desta pesquisa. Em termos conceptuais, começamos por expor as perspectivas e tendências das globalizações, que através da revisão de bibliografia foi possível informar o conceito de globalização, definida, grosso modo, como um processo caracterizado pela intensificação das relações sociais mundiais estabelecidas entre o local e o global. Em seguida, dissertamos sobre os efeitos das globalizações no trabalho/identidades docentes, o qual nos serviu de quadro teórico. Posteriormente analisamos a voz dos docentes entrevistados e pudemos perceber que há alteração no trabalho/identidades docentes, pois com as globalizações há uma intensificação e desvalorização social e salarial de seu trabalho, uma sobrecarga de trabalho e de funções para os docentes, o que está resultando no docente em mal-estar e crise de identidade, já que os mesmos vêm passando por uma regulação no sistema de ensino em que desenvolvem a sua prática, ou seja, restringindo a sua autonomia. Procurou-se também compreender como é possível o professor ensinar hoje com estas mudanças. Pôde-se notar que ainda há traços de docentes com ideais de vocação, abnegação o que prejudica a luta por melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional. Diante do contexto ora apresentado, acreditamos que esta investigação possa trazer importantes esclarecimentos sobre a forma como os docentes estão vendo e sentindo os efeitos das globalizações no seu trabalho/identidades docentes, pois, através da compreensão dos condicionantes que permeiam a prática docente, estes poderão afirmar a sua identidade enquanto profissionais e mudar o rumo de sua profissionalização e profissionalidade mesmo em contexto com interferência do fenômeno da globalização e garantir uma educação humanizadora do ser, com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-Chave: Educação. Globalização. Identities docentes. Trabalho docente. Gestão da educação.

ABSTRACT

This of globalization has interfered in teachers work and professional identity. This is an exploratory and descriptive study, so we adopt as methodological strategy the qualitative research, and used semi structured interview as fundamental procedure. We specifically sought to verify which changes have been register in their teaching practice since the phenomenon of globalizations. We seek to know if the new regulation of educational system limits teacher autonomy, and how teachers feels their teach / educate work, especially as educational reforms and changes in education management model. As interviews result we found teachers voice about their work / identity which constituted this research empirical material. Conceptually, we start by exposing the prospects and trends of globalization, that through review of the literature was possible the concept of globalization, defined broadly as a process characterized by the intensification of worldwide social relations established between the local and the global. Then we expatiate on the effects of globalization on work / teacher identity, which served as the theoretical framework. Subsequently we analyze the voice of teachers interviewed and we realized that due to change in work / teacher identity, as with globalization there is an intensification and social devaluation and wage his work, an overload of work and roles for teachers, which is causing the teacher malaise and identity crisis, since they are undergoing a setting in the education system in which they develop their practice, in other words, restricting their autonomy. We also sought to understand how the teacher can teach today with these changes. It may be noted that there are still traces of teachers with ideal vocation, selflessness which undermines the struggle for better working conditions and professional recognition. Given this context presented here, we believe that this research can bring important insights about how teachers are seeing and feeling the effects of globalization on their work /teacher identity, therefore by understanding the constraints that permeate the teaching practice, they may affirm their identity as professionals and change the direction of their professionalism and professionalization interference even in the context of the phenomenon of globalization and ensure an education humanizing of being, with a view to a more just and egalitarian.

Keywords: Education. Globalization. Identity teachers. Teachers' work. Management education.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE	–	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
AIDS	–	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (em inglês)
BCC	–	Base Curricular Comum
BDE	–	Bônus de Desempenho Educacional
CEMC	–	Cultura Educacional Mundial Comum
DST	–	Doenças Sexualmente Transmissíveis
GRE	–	Gerencia Regional de Educação
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	–	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
OCDE	–	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONU	–	Organização das Nações Unidas
OTM'S	–	Orientações Teóricas Metodológicas
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
SAEPE	–	Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco
TIC'S	–	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS DAS GLOBALIZAÇÕES E DAS IDENTIDADES	17
1.1 A globalização: sentidos, perspectivas e tendências	18
1.2 Os efeitos da globalização na educação	25
1.3 Origem e perspectiva da teoria de identidade	34
1.4 Profissionalização docente: como foi construída a imagem do professor.....	41
1.5 A interferência das políticas educacionais no trabalho docente: a relação entre a globalização e a identidade.....	45
CAPÍTULO II - OS EFEITOS DAS GLOBALIZAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE/IDENTIDADES DOCENTES	52
2.1 As mudanças no modelo de gestão da educação e sua interferência no trabalho docente .	53
2.2 Impactos das reformas educacionais no trabalho docente.....	56
2.3 Resultado da intensificação do trabalho docente: imagem e auto-imagens	66
2.4 A relação entre mal-estar docente e as mudanças na educação.....	68
CAPÍTULO III - O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	74
3.1 O processo investigatório e suas singularidades.....	75
3.2 Tipo da investigação	77
3.3 Descrição dos Sujeitos e do “Locus” da Investigação.....	79
3.4 Instrumentos de coleta	82
3.5 Procedimentos de Análise de Dados	83
CAPÍTULO IV - AS REVELAÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DOS EFEITOS DAS GLOBALIZAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE/NAS IDENTIDADES DOCENTES - ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	86
4.1 Considerações iniciais	87

4.1.1 Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade.....	88
4.1.2 A regulação no sistema educacional restringe a autonomia docente: Modelo de gestão da rede estadual pública de Pernambuco - Brasil.....	104
4.1.3 A concepção de docência como vocação: as heranças históricas	120
4.1.4 A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS... ..	141
APÊNDICES.....	I

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 –	Identificação dos professores entrevistados	81
------------	---	----

INTRODUÇÃO

Na hodiernidade é inquestionável o papel da educação como ferramenta para o desenvolvimento social, cultural e econômico de uma nação. Muitos são os discursos sobre a necessidade de uma educação de qualidade, porém, a qualidade mais mencionada na atualidade é aquela que possa ser demonstrada através de índices educacionais medidos “principalmente” por avaliações padronizadas, ou seja, as chamadas avaliações externas que entre outras funções servem para que os governantes possam prestar contas à sociedade e as instituições financeiras internacionais do investimento feito nos países. Com isso é estimulada a concorrência entre as escolas, pois, atingir as metas educacionais, tornou-se uma prioridade para os sistemas e as redes de ensino. Mas, será que este é verdadeiramente o sentido da educação e deva ser este o seu objetivo principal?

Com as globalizações as modificações que estão acontecendo no mundo do trabalho vêm refletindo, por sua vez, no redirecionamento do trabalho pedagógico, ou seja, na profissionalização e profissionalidade docente. Antes de nos alongarmos falando dos efeitos das globalizações na profissionalização e na profissionalidade docente precisamos esclarecer estes dois conceitos, segundo Nóvoa (1992, 1999) e Libâneo (2001), pois, não devem ser entendidos como homogêneos, já que iremos utilizá-los bastante ao longo do desenvolvimento deste texto. A profissionalização é um processo em que os trabalhadores vão melhorando seu estatuto, elevando os seus rendimentos, assim como aumentando a sua autonomia (NÓVOA, 1992, 1999). Logo, percebemos que estamos assistindo, uma desprofissionalização através de perdas salariais, de poder e de autonomia da classe docente. Já a profissionalidade docente, diz respeito ao tipo de desempenho e saberes específicos que cada docente deve ter: seu comportamento, seu conhecimento, sua desenvoltura, suas atitudes e seus valores que se pode reconhecer a sua especificidade como educador (NÓVOA, 1992). Para definir tais conceitos Libâneo (2001) afirma que: a função profissional do docente é a especificidade de ensinar. Para o desenvolvimento desta função tem na formação inicial um momento que privilegia a construção de um conjunto de habilidades, conhecimentos e pré-requisitos indispensáveis ao desenvolvimento de sua função, ao qual dá o nome de profissionalidade. No entanto, duas outras fases derivam desta: a profissionalização e o profissionalismo. Ele afirma que a profissionalização diz respeito às condições adequadas ao bom exercício de sua profissão: a formação, a inicial e a continuada, condições de trabalho como salário, recursos físicos e materiais adequados para desenvolvimento de seu trabalho. E

o profissionalismo diz respeito ao desempenho adequado e competente em relação aos deveres que são essenciais à sua profissão, assim como o compromisso político e ético.

A versão neoliberal da globalização vem trazendo para a educação através de organismos internacionais uma forma de gestão da educação que tem como primazia a avaliação, o financiamento, a formação dos professores, o currículo, o ensino e as tecnologias da educação, buscando homogeneizar a cultura, conforme os discursos pedagógicos em vigência, como se os problemas da educação pudessem ser resolvidos com o uso das tecnologias da informação e da comunicação. Logo se percebe o grande equívoco de ver as tecnologias como mágica para resolver antigos e novos problemas na educação. Devido à amplitude dos efeitos econômicos da globalização há uma tendência a forçar as políticas educativas nacionais para os pilares norteadores da atual estrutura neoliberal, visando desta forma promover abordagens de mercado à escolha da escola (*vouchers* escolares), fazer uma gestão de forma racional das organizações escolares e incentivando a avaliação das performances através de *standardização* dos testes (TORRES; BURBULES, 2000). Todavia, é inegável que a escola ainda tem um papel fundamental na preparação das novas gerações a fim de enfrentar e corresponder ao que é exigido pela sociedade moderna ou pós-industrial (LIBÂNEO, 2011). Por isso, é também indiscutível que, mesmo em tempos de globalizações, as ferramentas das tecnologias da comunicação passaram a ser necessárias devido à otimização da relação de espaço-tempo, no entanto, o ofício de professor não foi dispensado, pois, a mediação realizada por ele é de fundamental importância para que a aprendizagem aconteça e que a educação possa contribuir para a formação cidadã nas várias esferas da vida dos jovens das camadas populares, contribuindo para que tenhamos uma sociedade mais justa e igualitária de fato e não utópica. Para concretização desta “utópica” sociedade é imprescindível o respeito pelo outro e a garantia de direito de oportunidades educacionais a todos, através de uma educação que vise à humanização do ser, a formação crítica e autônoma dos educandos. No que diz respeito ao trabalho docente, a profissionalização e a profissionalidade dos docentes deve ser priorizadas nas elaborações das políticas educacionais em vigência, todavia, sabemos que num mundo globalizado se prega que a competitividade é a mola propulsora do sucesso, os valores humanos estão sendo relegado a segundo plano, daí a necessidade do ofício dos docentes para promoção da educação cidadã e humanizadora. Pois, “[...] a lógica dominante, aquela que a globalização impõe aos poucos, é a lógica do mercado e do dinheiro” (CHARLOT, 2005, p. 139). E como lógica de mercado, tudo se

transforma em produto para um mercado “livre”, como exemplo, o esporte, educação, a cultura, etc. para ser explorado, ou seja, o que puder se tornar objeto de troca terá o seu valor e utilidade neste processo. No caso da educação, por exemplo, a lógica de mercado está presente naquilo que se pode mensurar, como exemplo, as avaliações externas/padronizadas.

Entre os professores há um reconhecimento do impacto causado pelas transformações econômicas, sociais e políticas na educação e consequentemente no ensino, que tem levado uma reavaliação do papel da educação. Concordamos sim que: “Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial” (LIBÂNEO, 2011, p. 10). Para que estas transformações aconteçam é de fundamental importância a mediação realizada pelo docente, que através de seu ofício educa aqueles que passam pelas escolas, dando-lhes ferramentas necessárias para o exercício da cidadania. No entanto, diante da situação que estão desenvolvendo sua prática, onde não são respeitados os seus direitos, em relação à profissionalização e sua profissionalidade, haja vista que, as transformações que ocorreram no papel do Estado, o professor tem que atender as demandas sociais da escola, cujas conjecturas atendem as classes menos favorecidas, além de ter que prestar contas à sociedade e aos organismos internacionais através do resultado das avaliações externas. O Estado vem mudando a forma de gerir diversas áreas, e como tal a educação é uma delas, os professores não estão alheios a isto, há uma mudança no seu trabalho e consequentemente a sua identidade é transgredida e abalada, ao ser apontado como responsável pelas notas e escores dos seus alunos ao serem avaliados com avaliações padronizadas.

Diante dessas mudanças que estão acontecendo, uma delas nos causou uma inquietação: no Brasil, na rede pública do estado de Pernambuco, a gestão da educação tem como objetivo principal “os resultados” (PERNAMBUCO, 2012). Se a educação tem este objetivo passamos a questionar: Em que medida o fenômeno das globalizações tem alterado o trabalho e a identidade dos docentes? Como o fenômeno das globalizações vem interferindo na sua prática docente e será que o novo sistema de regulação educacional limita a autonomia docente? Como sente o docente o seu ofício de ensinar/educar face à visão empresarial que se tem da escola? Como sente o docente o seu ofício de ensinar/educar face à visão empresarial que se tem da escola?

Estas questões nortearam nosso estudo e em toda investigação procuramos compreender os fenômenos estudados e as estruturas as quais estão condicionadas as mudanças no trabalho do professor/identidades.

Diante do exposto, organizamos nossa investigação da seguinte forma: no Capítulo I, apresentamos as perspectivas e tendência das globalizações e das identidades, onde definimos os conceitos de globalização e identidade, os efeitos da globalização na educação e a relação entre globalização e identidade. Nele vislumbramos que com o fenômeno das globalizações há uma interferência no trabalho do professor/identidades através das reformas educacionais. Percebemos também que a parte mais visível das mudanças são os testes standardizados/padronizados realizados pelas redes de ensino público com o intuito do Estado mesmo de longe gerir, regular a educação e prestar contas à sociedade e às instituições financeiras mundiais que investem na educação brasileira, devido a isto, como o professor é o que lida diretamente com a aprendizagem estão sendo responsabilizado pelas notas ou escores na escola onde leciona, visto que, como a globalização tem em sua lógica neoliberal, que primazia pelo produto final, não pelo desenvolvimento da aprendizagem para a promoção da cidadania e formação crítica de crianças e jovens que passam pelas escolas públicas, que serão os futuros trabalhadores, traz-se assim a competitividade empresarial para a educação. Não podemos deixar de destacar que nesta investigação estamos sempre nos referindo ao ensino público, principalmente ao da rede de ensino onde realizamos nossa investigação e a seus sujeitos, portanto, os resultados obtidos nesta investigação primaziam principalmente o *lócus* e os sujeitos desta investigação, no entanto, os resultados podem também contribuir para a devida compreensão de outros ambientes educacionais, sujeitos presentes nas bibliografias consultadas e que nos serviram de aporte teórico à compreensão da temática ora investigada. No estudo destacamos as seguintes bibliografias e teóricos consultados: Giddens (2000, 2005), Teodoro (1998, 2003, 2003b), Santos (2001, 2011), Perrenoud (2002), Dale (2004), Nóvoa (1992, 1998, 1999), Apple (2005), Maguire e Ball (2011), Pacheco e Pereira (2006), Pacheco (2009), Hall (1997, 2004), Dubar (1997, 2005), Oliveira (2005a), Oliveira e Duarte (2005), Teodoro e Tavares, (2009), Hypólito (2011), Afonso (2009) e Ball (2005), entre outros.

No capítulo II analisamos como o fenômeno das globalizações vem interferindo no trabalho/identidades docentes, principalmente, na profissionalização e profissionalidade dos docentes. Dissertamos sobre as mudanças e sobre os impactos das mudanças do modelo

de gestão da educação, sobre o resultado da intensificação do trabalho do professor, como está se vendo e é visto diante dos resultados ora apresentados através de escores e índices educacionais criadas, assim como a relação entre o mal-estar neste contexto de trabalho dos docentes, pois, com as mudanças sociais com as globalizações através das políticas estão causando um mal-estar docente e/ou crise de identidade nos docentes devido à intensificação e regulação em seu trabalho, para que os governos atinjam os resultados impostos pelas instituições financeiras que investem na educação do Brasil, para tal selecionamos os seguintes teóricos: Lessard e Tardif (2009), Oliveira (2004, 2006, 2009), Oliveira e Feldfeber (2011), Gewirtz e Ball (2011), Nóvoa (1991, 1992, 1999, 2007), Afonso (2005), Ball (2002), Esteve (1987, 1999), Dubar (2005), Teodoro (1998, 2003) entre outros.

No capítulo III apresentamos o percurso metodológico desta investigação, nele caracterizamos o tipo de pesquisa, os sujeitos e o “lôcus” da pesquisa, os instrumentos de coleta dos dados, bem como os procedimentos de análise dos dados. A nossa pesquisa foi de natureza qualitativa com abordagem exploratória e descritiva, dado o objeto de estudo. Os sujeitos foram 8 docentes que lecionam na rede pública estadual em Pernambuco na cidade de Paudalho-Pernambuco, Brasil, o lócus de investigação foi uma referida rede de ensino e escola, devido as mudanças que estão passando com a mudança no modelo de gestão da educação, a gestão por “resultados”, assim como optamos em analisar os dados das entrevistas semiestruturadas, material empírico desta pesquisa, a luz da análise de conteúdo, para tal destacamos os seguintes teóricos e bibliografia consultadas: Richardson (2010), Chizzotti (2003, 2006), Lüdke (2009), Pernambuco (2012a, 2012b, 2012c), Bardin (1979).

No capítulo IV apresentamos as análises dos dados coletados com as revelações dos professores acerca dos efeitos das globalizações no trabalho docente/nas identidades docentes, através da análise dos dados da pesquisa e o que dizem os teóricos a respeito da temática abordada. Entre os temas mais abordados pelos docentes agrupamos dessa forma: Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade; A regulação no sistema educacional restringe a autonomia docente: modelo de gestão da rede estadual pública de Pernambuco; A concepção de docência como vocação: as heranças históricas; A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje? Neste capítulo destacamos os teóricos e bibliografias consultadas: Morin (2001), Libâneo (2011), Campos (2005), Arroyo (2008), Domingo (2003), Giroux (1997), Afonso,

(2005), Lessard (2006), Barroso (2005), Oliveira (2004, 2005, 2006, 2009), Nóvoa (2007), Esteve (1991, 1999, 2006), Gatti e Barreto (2009), Apple, (1987), Pernambuco (2012), Iwasso (2010) e outros. E por fim, apresentamos as considerações finais acerca de nossa pesquisa.

CAPÍTULO I - PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS DAS GLOBALIZAÇÕES E DAS IDENTIDADES

O primeiro passo para decidir o que alguém vai pesquisar é conhecer ou perceber um problema. Por isso esta pesquisa se propõe a estudar em que medida o fenômeno das globalizações interferem no trabalho/identidades docentes. Para o entendimento deste problema se fez necessário neste capítulo conceituar o que é globalização e o que é identidade e suas tendências, para depois falarmos da problemática em si.

O papel desta discussão não é conseguir respostas prontas, mas compreender a problemática na qual está inserida a crise de identidade do professor. Pois, não vemos a possibilidade de falar do sentimento de identidade sem vislumbrar como o fenômeno da globalização vem interferindo na profissionalização e na profissionalidade docente, visto que as mudanças em curso são fruto também da sociedade a qual estão inseridas as escolas, numa lógica neoliberal, daí a relevância deste estudo.

1.1 A globalização: sentidos, perspectivas e tendências

A palavra globalização caracteriza-se por polissemia e por mostrar cada vez mais opaca à medida que é empregada para explicar uma multiplicidade de experiência (BAUMAN, 1999). Por isso, já afirmava Santos (1997), que não era fácil defini-la. No entanto, ele esclarece:

[...] aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais, diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenômenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma única entidade chamada globalização, mas, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural (SANTOS, 1997, p. 107).

Diante do exposto, em nossa pesquisa, por vezes utilizaremos a palavra no plural, por entender que não existe uma única forma de globalização, mas várias.

Devido a suas várias definições, não é tão simples e fácil de conceituar ou de delimitar a sua origem através da história. Pois, “O mundo em que vivemos hoje nos faz mais muito mais interdependentes, mesmo a milhares de quilômetros de distância, do que jamais fomos” (GIDDENS, 2005, p. 60). Com esta interdependência fica difícil definir o que é local e o que é global na atualidade, principalmente nos últimos 40 anos, graças aos avanços tecnológicos que mediam a comunicação e os transportes, isto quer dizer que com a globalização, estamos vivendo ‘num único mundo’ (GIDDENS, 2005, p. 61) ou em uma “sociedade global” (IANNI, 2004).

O termo globalização vem sendo usado pelos sociólogos para referirem-se

[...] aqueles processos que estão intensificando as relações e a interdependência sociais globais. É um fenômeno social com vastas implicações [...] A globalização não deveria ser entendida simplesmente como o desenvolvimento de redes mundiais – sistemas sociais e econômicos que estão distantes de nossas preocupações individuais. É também um fenômeno local – um fenômeno que afeta a todos nós no nosso dia-a-dia. (GIDDENS, 2005, p. 61).

Para Steger (2006),

A globalização refere-se a um conjunto multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, estendem e intensificam interdependências e intercâmbios sociais à escala mundial enquanto, ao mesmo tempo, encorajam-nas uma consciência crescente de ligações cada vez mais profundas entre o local e o longínquo. (STEGGER, 2006, p. 22).

Com esta intensificação e complexidade das relações sociais entre o local e o global há a criação de outras formas de interagir e intercâmbios não possíveis em outras épocas. Em consequência disso, há cada vez mais mudanças sociais e em múltiplas dimensões da vida do ser humano. Autores como Octávio Ianni (2004) para explicar o fenômeno da globalização criou o termo “globalismo”, pois, o mesmo quer dizer que é

[...] uma configuração histórico-social no âmbito do qual se movem os indivíduos e as coletividades, ou as nações e as nacionalidades, compreendendo grupos sociais, classes sociais, povos, tribos, clãs e etnias, com as suas formas sociais de vida e trabalho, com as suas instituições, os seus padrões e os seus valores. (IANNI, 2004, p. 183).

Com esta configuração estamos querendo dizer que algo que acontece em um determinado lugar poderá ter interferência em outros locais do mundo mesmo sendo ou estando distantes, pois, com a globalização mundial existe por um lado uma “sociedade global” (IANNI, 2004) e por outro ocorre às intensas interligações transnacionais que se desenvolvem a todos os níveis da sociedade. Logo, o que acontece em um determinado contexto educacional não pode ser considerado um fato único, já que se relaciona, norteia e é norteado por políticas educacionais em outros contextos. Por isso nos debruçamos a compreender o nosso objeto de estudo e a relação do que está acontecendo localmente na escola campo de investigação e sua relação com as globalizações.

Devido à complexidade de definição do termo/fenômeno globalização, é notório perceber que o mesmo nos últimos trinta ou quarenta anos tenha ganhado centralidade, passando a ser muito debatido e discutido, em áreas como empresarial, política, comunicação

social e pela educação na visão de Anthony Giddens (2005), entre essas dimensões nos interessa a da educação, a qual será discutida neste estudo. Nestes debates e discussões alguns consideram como sinônimo de liberdade e de prosperidade, já outros como uma prisão e uma garantia de pobreza no desenvolvimento do mundo, ou seja, encontramos contrários e ativistas, todavia, não é positivo ver a globalização desta maneira, polarizando os opostos, porque a globalização não pode ser vista simplesmente como uma imposição, mas resulta de uma construção supranacional, mediada pelos estados nacionais, em função das suas prioridades expressadas pela competitividade internacional (TEODORO, 2003). Vendo dessa forma traz consequências positivas e negativas.

Diante da impossibilidade de um consenso de demarcação da sua origem, para uns é recente, mas para outros acompanha a evolução da humanidade desde seus primórdios. Há outras perspectivas como a de Manfred B. Steger (2006) de que as limitações históricas do conceito de globalização dependem “de quão longe” os autores queiram levar as suas análises para estabelecer a relação de causa-efeito nas rápidas transformações sociais. Temos dessa forma, autores que consideram que o fenômeno sempre existiu, perdendo-se no tempo a sua origem, ou seja, a globalização é tão antiga como a própria humanidade. Já para outros é um processo possível de identificar suas origens num período histórico temporalmente identificado, há ainda aqueles que o identificam como um fenômeno completamente novo, referindo-se ao desenvolvimento da tecnologia e à queda do muro de Berlim, no entanto para este estudo é mais pertinente compreender as consequências que este fenômeno causa.

Entre os que defendem que a globalização não é um fenômeno novo encontramos autores como Wallerstein (1999), Steger (2006), Carlos Alberto Torres (2005) e Boaventura de Sousa Santos (2001). Estes argumentam que a globalização, na atualidade, assumiu formas diferentes já que o capital, a tecnologia e a mão-de-obra estão se movimentando cada vez mais rápido entre fronteiras. Dessa maneira, as globalizações hodiernas são, por sua vez: “[...] diferente da globalização da cultura grega ou romana, ou da globalização que levou à expansão das grandes religiões do mundo [...]. O ritmo e a extensão dos modelos de globalização são diferentes” (TORRES, 2005, p. 94).

Para Santos (2001, p. 43) há dois motivos principais que definem o impacto das globalizações na contemporaneidade. Primeiro porque as globalizações atuais são um fenômeno muito amplo e vasto que cobre um campo muito grande de intervenção, diminuindo e enfraquecendo os poderes dos Estados, os quais fortalecidos no século XIX. Segundo ele, a

soberania dos Estados mais fracos está diretamente ameaçada, pelas agências financeiras internacionais e outros agentes privados, não mais apenas pelos Estados mais poderosos. A compreensão do nosso objeto de pesquisa passa justamente pelo papel destas agências nas definições de políticas educacionais e o impacto destas políticas para o trabalho e consequentemente para as identidades dos docentes. Pela bibliografia que consultamos pudemos perceber que a profissionalização dos docentes não é respeitada, o seu ofício está dirigindo-se para a proletarização ou precarização.

Dessa forma o modelo de gestão da educação na escola campo de estudo vem reduzindo o seu ofício ao de executores de diretrizes cada vez mais precisas, padronizadas e organizadas externamente por grupos de “[...] especialistas que planejam o currículo, a organização do trabalho, as tecnologias educativas, os manuais e outros meios de ensino, as estruturas, os espaços e os tempos escolares” (PERRENOUD, 2002, p. 10).

Há também a perspectiva de David Held e Anthony McGrew (2004) que apresentam outra perspectiva, mas as diferenças são pequenas em relação a antecedente, mesmo seu início sendo localizado no tempo, apesar das referências públicas à globalização ter aumentado nas últimas duas décadas, o conceito é bem mais antigo a que se falou, pois, acreditam que, a origem da globalização é mais longínqua situando a época dos trabalhos de intelectuais do século XIX e início do século XX, como Saint-Simon e Karl Marx. Held e McGrew (2004) afirmam que a globalização surgiu do Iluminismo e do liberalismo objetivando à construção de uma “*arena global*” sem limitações para a democracia universal ou o mercado universal (SCHIRATO; WEBB, 2004).

Em oposição total aos anteriores temos Giddens (2000) para quem a globalização não só é uma coisa nova como também é algo revolucionário sendo, sobretudo, um fenômeno fortemente influenciado, ainda segundo ele: “[...] pelo progresso nos sistemas de comunicação, registrado a partir do final da década de 1960” (GIDDENS, 2000, p. 22). Diante da diversidade de perspectivas sobre a origem das globalizações, encontra-se um aspecto em comum a todas elas, todos estes autores reconhecem que a discussão em torno das globalizações, se aguçou nos últimos anos devido às rápidas mudanças que aconteceram na maioria das sociedades em grandes alcances.

No entanto, o fenômeno que ficou conhecido por globalização

Trata-se de um processo complexo que atravessa as mais diversas áreas da vida social, da globalização dos sistemas produtivos e financeiros à revolução nas tecnologias e práticas de informação e comunicação, da erosão

do Estado nacional e redescoberta da sociedade civil ao aumento exponencial das desigualdades sociais, das grandes movimentações fronteiriças de pessoas como emigrantes, turistas ou náufragos, ao protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais, das novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo globalizado. (SANTOS, 2011, p. 11).

Diante desse processo complexo onde há uma intensificação das relações, sejam elas políticas, econômicas, sociais, não podemos afirmar que estamos em um período de pós-globalização, pois, nos encontramos numa época de transição, designado por Santos (2001) como um “sistema mundial em transição”, já que trata-se de “[...] um período de grande abertura e indefinição, um período de bifurcação cujas transformações futuras são imperscrutáveis” (SANTOS, 2001, p. 94). Logo, é notável que os efeitos das globalizações na vida dos cidadãos é algo real, por isso é necessário levar em consideração o processo de atribuição do nome nesta mesma realidade social. Nessa direção, Schirato e Webb (2004) apresentam a abordagem designada de *Politics of naming*. Esta perspectiva tem como objetivo a necessidade de contextualização das várias discussões e definições sobre o conceito de globalização, no entanto, surge porque é necessária uma contextualização de vários debates e definições sobre o conceito globalizações, ou seja, a maneira de avaliar e interpretar as tecnologias, as instituições e as redes de trabalhos como fenômenos econômicos, sociais, culturais e a sua identificação ao longo da história é que se traz para o real o cerne da globalização, passa a ser vista com real para muita gente, dessa forma a maneira como é mostrada essas relações é que se define sua eficácia. Mas é preciso atentar que uma forma errônea de interpretar a globalização poderá ser entendida como “[...] a maneira de destruir as culturas locais, de aumentar as desigualdades do mundo e de piorar a sorte dos empobrecidos” (GIDDENS, 2000, p. 26). Como exemplo dessa difusão da *politics of naming* é que depois de 11 de setembro de 2001, pode ser vista através da forma como foi utilizada a linguagem das notícias, reportagens e declarações de líderes políticos e outros líderes, no entanto, contribuíram de forma eficaz para a nomeação, só que ao trazer para a realidade social determinados aspectos e acabaram excluindo outros. Mesmo com muitas discussões a *politics of naming* da globalização não encontraram uma definição universal que servissem a todos, a consideram um “conjunto vazio”, e ao considerarem dessa forma ao partirem visão culturalista, tudo que existe na realidade social serve para fazer parte da *politics of naming* da globalização, dessa forma, desmistifica a ideia de globalização como fenômeno linear, monolítico e inequívoco, destacando cada vez mais a atitude polissêmica do termo.

Santos (2011) afirma não existir uma globalização genuína, mas “[...] uma globalização bem sucedida de determinado localismo” (SANTOS, 2011, p. 63). Por isso acha também correto utilizar o termo “localização”, mas prefere utilizar o termo “globalização”, pelo “facto de o discurso científico hegemônico tender a privilegiar a história do mundo na versão dos vencedores” (p. 63). A utilização do termo localismo justifica-se pelo fato primeiro de que:

[...] não existe condição global para a qual não consigamos encontrar uma raiz local, real ou imaginada, uma inserção cultural específica. A segunda implicação é a que a globalização pressupõe a localização. O processo que cria o global, enquanto posição dominante nas trocas desiguais, é o mesmo que produz o local, enquanto posição dominada e, portanto, hierarquicamente inferior. (SANTOS, 2011, p. 63).

Devido à complexidade nas relações parece difícil definir o que é local e o que é global, para Santos (2011, p. 63) o global e o local são produzidos no interior dos processos de globalização e os modos de produção da globalização segundo ele:

[...] é um conjunto de trocas desiguais pelo qual um determinado artefacto, condição, entidade ou identidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefacto, condição, entidade ou identidade rival (SANTOS, 2011, p. 63).

Nessa direção as políticas educacionais de países centrais passaram a serem consideradas universais ou “globais” e passaram a influenciar as decisões educacionais de outros países como norteadoras e estas passaram a servir para legitimar as decisões de governos nacionais em diversas áreas, principalmente a que interessa nossa investigação: a educacional. Ainda segundo ele o modo de produção geral de globalização desdobra-se em quatro modos de produção, os quais a seu entender dão origem a quatro formas de globalização (SANTOS, 2011, p. 65). Estas formas de globalizações: duas são hegemônicas, o localismo globalizado e o globalismo localizado e duas contra hegemônicas, o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade. A primeira forma de globalização é o localismo globalizado que:

[...] consiste no processo pelo qual determinado fenómeno local é globalizado com sucesso... traduz-se na faculdade de ditar os termos da integração, da competição e da inclusão. No caso do reconhecimento da diferença, o localismo globalizado implica a conversão da diferença vitoriosa em condição universal e a consequente exclusão ou inclusão subalterna de diferenças alternativas (SANTOS, 2011, p. 65-66).

Logo, o fenômeno local que vence passa a ser considerado como universal, ideal a ser seguido, tornam-se assim norteador para o qual os outros fenômenos locais devem convergir. Por isso que há uma tendência dos países centrais em se especializarem em localismos globalizados. A segunda forma de globalização é chamada de globalismo localizado, segundo Santos (2011, p. 66),

[...] consiste no impacto específico nas condições locais produzidas pelas práticas e imperativos transnacionais que recorrem do localismos globalizados. Para responder a esses imperativos transnacionais, as condições locais são desintegradas, desestruturadas e, eventualmente, reestruturadas sob a forma de inclusão subalterna. (SANTOS, 2011, p. 66)

Nesta forma de globalização, as condições locais vão se adequando aos imperativos transnacionais, de forma que as condições locais podem ser desestruturadas para se alinhar a forma exigida pelos imperativos globais, de certa forma subalterna. No que se refere ao padrão da divisão internacional da globalização há uma tendência assumida pelos países “[...] semi-periféricos são caracterizados pela coexistência de localismos globalizados e globalismos localizados e pelas tensões entre eles. O sistema mundial em transição é uma trama de globalismos localizados e localismos globalizados” (SANTOS, 2011, p. 66).

Em relação à globalização contra hegemônica, que é a globalização da resistência aos localismos globalizados e aos globalismos localizados, Santos (2011) designa primeiro por “cosmopolitismo” e este

[...] trata da organização transnacional da resistência do Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais vitimizados pelas trocas desiguais de que se alimentam os localismos globalizados e os globalismos localizados, usando em seu benefício as possibilidades de interação transnacional criadas pelo sistema mundial em transição, incluindo as que decorrem da revolução das tecnologias de informação e de comunicação. A resistência consiste em transformar trocas desiguais em trocas de autoridade partilhada, e traduz-se em lutas contra a exclusão, a inclusão subalterna, a dependência, a desintegração, a despromoção (SANTOS, 2011, p. 67).

Um exemplo ou forma de manifestação muito importante do cosmopolitismo é o Fórum Social Mundial que se realizou em Porto Alegre em janeiro de 2001 foi uma importante manifestação de cosmopolitismo.

O segundo modo de produção de globalização contra hegemônica é designado por patrimônio comum da humanidade, que

Trata-se de lutas transnacionais pela protecção e desmercadorização de recursos, entidades, artefactos, ambientes considerados essenciais para a sobrevivência digna da humanidade e cuja sustentabilidade só pode ser

garantida à escala planetária. Pertencem ao património comum da humanidade, em geral, as lutas ambientais, as lutas pela preservação da Amázonía, da Antártida, da biodiversidade ou dos fundos marinhos... Todas essas lutas se referem a recursos que, pela sua natureza, têm de ser geridos por outra lógica que não a das trocas desiguais, por fideicomissos da comunidade internacional em nome das gerações presentes e futuras (SANTOS, 2011, p. 70).

Em relação aos graus de intensidade da globalização, Santos (2011) propõe a distinção entre globalização de baixa e alta intensidade. Para ele,

A globalização de baixa intensidade tende a dominar em situações em que as trocas são menos desiguais, ou seja, em que as diferenças de poder (entre países, interesses, actores ou práticas por detrás de concepções alternativas de globalização) são pequenas. Pelo contrário, a globalização de alta intensidade tende a dominar em situações em que as trocas são muito desiguais e as diferenças de poder são grandes (SANTOS, 2011, p. 88-89).

Ao que estamos assistindo é a uma globalização hegemônica, de alta intensidade, assim como a relação do estado-nação em relação ao seu desenvolvimento, pois deixa de ser “[...] um projeto capaz de ser conduzido no quadro do estado-nação, na base dos tradicionais estímulos ao mercado nacional, para depender cada vez mais do mercado mundial, sob a condução de um gerencialismo global” (TEODORO, 2003, p. 54). Além disso, conforme o autor citado, atentamos para o que se

[...] tem no chamado Consenso de Washington os seus dez mandamentos: disciplina fiscal, prioridades na despesa pública, reforma fiscal, liberalização financeira, taxas de câmbio, liberalização do comércio, investimento estrangeiro directo, privatização, desregulação e direitos de propriedade. (TEODORO, 2003, p. 54)

Logo, com essas mudanças na gestão do estado, são sentidos seus efeitos na educação através da intervenção do estado em várias esferas, das quais a educação faz parte, através das reformas educativas e estas por sua vez acabam alterando o trabalho e em consequência o sentimento de identidade dos docentes.

1.2 Os efeitos da globalização na educação

Graças ao fenômeno da globalização, novas configurações marcam de forma geral a educação, as políticas da educação, a escola e consequentemente o trabalho do professor. Por isso, este fenômeno vem sendo estudado por vários pesquisadores para procurar aprofundar os impactos das globalizações nas políticas e práticas educativas, para que sejam

possíveis mudanças fundamentais no caminho que as sociedades estão dando às políticas e práticas educacionais. Estas reflexões contêm implicações específicas e concretas de como a educação tem mudado e do que precisamos fazer como resposta às novas circunstâncias sociais (BURBULES; TORRES, 2000).

Vários são os autores a exemplo de Dale (2004), Green (2002), Nóvoa (1998) e Burbules e Torres (2000) que defendem que os efeitos da globalização na educação são visíveis tanto na dimensão política, econômica, como na dimensão cultural. Ao entender o fenômeno da globalização como um fenômeno com muitas faces, com várias dimensões: sejam elas: econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas com interligações complexas entre si (SANTOS, 2011), torna-se relevante questionar que consequências tais processos geram na educação. Nessa direção, é possível vislumbrar:

Em primeiro lugar, as modificações na esfera do trabalho, em nível global, se refletem no redimensionamento do trabalho pedagógico. [...] Em segundo lugar, a versão neoliberal da globalização, tal como se expressa em organizações internacionais, bilaterais e multilaterais, reflete-se na pauta educacional que privilegia políticas de avaliação, financiamento, formação de professores, currículo, ensino e tecnologias educacionais. [...] Em terceiro lugar, busca-se a homogeneização cultural, em inúmeros países, com o recurso ao estabelecimento do conhecimento oficial. [...] Em quarto lugar, louvam-se, no discurso pedagógico, as tecnologias da informação e da comunicação (TIC). [...] Em quinto lugar, o esforço por padronizar os processos educativos é acompanhado por resistências, adaptações e interpretações locais comprometidas com valores não hegemônicos, como, por exemplo, a defesa da escola pública. (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1041-1043).

Logo, ao se redimensionar o trabalho no mundo, há também um redirecionamento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes, onde a principal condição de tal sistema é a flexibilidade, espera-se que o funcionário tenha flexibilidade, mas de forma contraditória é atacado com uma rígida burocracia, assim como uma rotina cristalizada. Há um incentivo à agilidade, à abertura, à inovação, a ter compromisso com aquilo que foram designados tornarem-se independentes dos procedimentos formais, mas a consequência disso é que os mesmos não vão encontrar perspectivas “a longo prazo”, nem elos de confiança e compromisso, cedendo-se o desejo do comportamento (SENNET, 1999).

O comportamento flexível na educação é orientado tanto pelos professores a sua difusão, como também uma habilidade a ser adquirida por seus estudantes que serão os futuros trabalhadores. O professor é estimulado a se adaptar às circunstâncias mutáveis, assim como a produzir nas mesmas situações, espera-se que possam ser substituídos os métodos ou

metodologias que está acostumado a realizar, estes muitas vezes são repetitivos e nem sempre bem-sucedidos por “novas” e sempre “fecundas” formas de desenvolver a prática docente. Espera-se que o docente esteja disposto a correr riscos e também que invista por conta própria na sua atualização, seja autônomo, todavia estes

[...] princípios e comportamentos, que visam reinventar a escola, tendo por norte padrões globalmente definidos, está a preocupação com o sucesso, com a eficiência, com a eficácia, com a produtividade, com a competitividade, com a qualidade na educação [entendida segundo os parâmetros vigentes]. (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1041).

Logo, se percebe que o modelo empresarial está presente na escola, através dos princípios e comportamentos em que passou a influenciar os movimentos de reforma da educação, transformando a escola em corporações hodiernas. Para que a escola possa corresponder a tais anseios e que os indivíduos que saem dela cheguem aos mercados de trabalho capacitados como desejam as corporações, o currículo tem papel imprescindível, já que este determina e seleciona o que será ensinado, e conseqüentemente molda as identidades destes estudantes e futuros trabalhadores. Nessa direção a escola é vista como um “negócio”, e por sua vez a “inteligência” se reduz ao objetivo de adquirir os “conhecimentos e habilidades” que serão utilizadas para o desenvolvimento de sua função nas empresas (PINAR, 2003). Mas não estamos dizendo que na formação do cidadão não deve haver a formação também para o mercado de trabalho, mas estamos questionando a ênfase que se dá a tal questão e a forma como se avalia a qualidade do ensino, focando-se principalmente com a pedagogia do exame, pois “um bom ensino deve ser avaliado apenas se observando a melhoria nos escores dos testes dos alunos não só é insatisfatória, bem como demonstra um profundo inequívoco quanto à complexidade do ato de ensinar” (APPLE, 2005, p. 25). Acreditamos que ensinar é bem mais do que preparar alunos para terem notas satisfatórias em testes, pois, o ato de ensinar requer um ensino que possa garantir uma “[...] formação do cidadão que associe a competência científica-técnica à competência política; em consequência, seja capaz de compreender os processos produtivos a ponto de capacitar-se para dirigi-los e não apenas para executá-los” (GONÇALVES; PIMENTA, 1992, p. 89). Eis o grande desafio para os docentes, principalmente os que lecionam no nível básico do Brasil e sujeitos desta investigação, pois, estamos nos referindo à rede básica porque é nela que estamos desenvolvendo nossa investigação, mais especificamente no Ensino Médio, pois, estes são os últimos três anos da escolarização básica no nosso país. Ao terminá-la, o

estudante está apto a pleitear uma vaga na universidade em um curso superior, uma vaga de emprego no mercado de trabalho ou talvez fazer um curso técnico profissionalizante de nível médio, este último é um dos caminho mais rápido para adquirir qualificação para o mercado de trabalho, já que há uma variação grande na demanda existente.

Para que as reformas educacionais implantassem tais políticas educacionais não poderíamos de mencionar a mudança da autonomia dos estados, pois graças ao mesmo foi facilitada a passagem de propostas por muitas fronteiras, mesmo que filtradas e interpretadas tendo com norte as especificidades locais (BURBULES; TORRES, 2000). Nessa direção,

[...] o recurso estrangeiro funciona, prioritariamente, como um elemento de legitimação de opções assumidas no plano nacional, e muito pouco como um esforço sério de um conhecimento contextualizado de outras experiências e de outras realidades. Mas, simetricamente, pode também considerar-se que as constantes iniciativas, estudos e publicações das organizações internacionais desempenham um decisivo papel na normatização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda fixa não apenas prioridades mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de fixação de um mandato, mais ou menos explícito conforme a centralidade dos países. (TEODORO, 2003, p. 32-33).

A implantação de políticas educativas nacionais sob a influência de organismos internacionais, “[...] em relação às escolas, ao menos no que diz respeito aos professores, a burocracia da autoridade local é substituído pelo poder de gerenciamento e pelas forças de mercado como fontes de coação” (MAGUIRE; BALL, 2011, p. 181). No caso do Brasil, a pedagogia tecnicista implantada, como princípios semelhantes, e em nosso contexto de pesquisa o modelo de gerir a educação das escolas estaduais em Pernambuco, Brasil tem os “resultados” como mola propulsora da garantia da qualidade de ensino, ou seja, para a pedagogia do exame, atingir os resultados esperados é uma prioridade de todo o processo de ensino-aprendizagem. Em relação à pedagogia tecnicista há a preocupação principal com

[...] a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno em condição secundária, relegados que são a condição de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 2008, p. 382).

Com este tipo de organização há a garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando seus efeitos, já que nesta pedagogia o que importa é o fazer, um produto final que possa ser mensurável, é o caso das avaliações externas. As prioridades do ensino tecnicista segundo Pacheco e Pereira (2006, p. 15) para os

alunos é que “[...] dominem o conhecimento escolar porque é uma prioridade básica para os especialistas das macropolíticas, pois é imprescindível que a escola trabalhe os saberes, que constituem o núcleo do currículo para a formação de alunos e cidadãos globalizados.” (PACHECO; PEREIRA, 2006, p. 15).

No caso da União Europeia, “[...] a globalização educacional traduz-se em registos de formação centrados na aquisição de competências, ligadas às Ciências, à Matemática, ao Inglês e às Tecnologias de Informação e Comunicação, com vista à edificação da Europa do conhecimento” (PACHECO; PEREIRA, 2006, p. 15). Espera-se que a aquisição dessas competências seja uma forma de assegurar mão de obra qualificada para que os países possam concorrer, ou seja, uma educação que tem a finalidade mais econômica do que social.

Ao se priorizar e valorizar os saberes da prática, como na perspectiva pragmática, estas orientações são “[...] essencialmente tecnicistas, inculcando-se nos alunos uma visão utilitária da escola” (PACHECO; PEREIRA, 2006, p. 15). Nessa abordagem, saberes e temas fundamentais da existência humana são deixados de lado, em seu lugar estão informações ou dados que acomodam a agenda educacional da sociedade atual, organizada, pelo menos parte, sob a influência de organismos internacionais (PINAR, 2003; SILVA, 2002).

Na dimensão cultural, afeta profundamente as políticas, as práticas e as instituições de educação, principalmente nas sociedades industriais avançadas. O exemplo do multiculturalismo toma um especial sentido num contexto global, de onde surgem as questões da afiliação, da identidade e da interação dentro e através dos ajustes culturais locais. Como é que a educação prepara os estudantes para lidar com os conflitos locais, regional, nacional e transnacional? Este é talvez um dos grandes desafios dos sistemas educativos (TORRES; BURBULES, 2000).

De acordo com Pacheco (2009), os efeitos da globalização mais visíveis são

[...] efeitos económicos da globalização, os seus efeitos políticos e culturais ao nível dos processos e práticas de educação e formação não dependem de programas complexos, ou de guiões muito funcionais, mas são observáveis pela inclusão, nas orientações de diversos organismos, de conceitos-chave, tais como "qualidade", "prestação de contas", "aprendizagem ao longo da vida", "economia do conhecimento", "competência", "eficiência". A mudança conceitual, geralmente promovida pela deslocação de avultadas quantias financeiras para a pesquisa e fomento das boas práticas, torna-se no motor da globalização, conferindo-lhe pragmatismo na busca da qualidade e eficiência (PACHECO, 2009, p. 110).

Em busca desta qualidade e eficiência busca-se através de mudanças transnacionais com modelos padronizados, mais condizentes com a sociedade informacional, do conhecimento e para a aquisição das novas competências (AZEVEDO, 2000). Mas para que se atinja tal objetivo, o que predomina culturalmente são as “[...] ideologias globais e os modelos transnacionais gerais de educação, no seio das quais são veiculadas correntes e perspectivas de reforma que atravessam o mundo inteiro e que afectam, desde logo, os países mais desenvolvidos” (AZEVEDO, 2007, p. 57). Para que as ideologias sejam implantadas de fato é necessário um currículo que corresponda aos anseios globais, por isso, busca-se a homogeneização cultural em vários países, através de um conhecimento oficial, ou seja, um tipo de currículo homogêneo.

Na rede de ensino que desenvolvemos nossa investigação a homogeneização do currículo ocorreu através de uma unificação por correspondente curricular (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, etc.), através das Orientações Teóricas Metodológicas (OTM’S) para toda a rede de ensino. Estas orientações contêm os conteúdos curriculares para cada série e nível de ensino, divididos por bimestre (PERNAMBUCO, 2012) em alguns casos os objetivos/expectativas de aprendizagem pré-definidas pela rede de ensino em questão. E mais recentemente foram criados os Parâmetros Curriculares de Pernambuco. Por isso que com a globalização há palavras que adquirem novos significados, e “Uma delas é a do currículo, cuja ressignificação abordamos em seguida no contexto de decisões globalizadas” (PACHECO, 2009, p. 50), porque

[...] o currículo ao situar-se no lado da utilidade econômica, a globalização cria e alarga os mecanismos que instituem padrões curriculares uniformes e homogêneos em termos de aprendizagens, e seus níveis e ciclos de organização curricular, com conteúdos orientados para a qualificação de uma mão-de-obra flexível face às contingências de uma ordem mundial (PACHECO, 2009, p. 50-51).

No contexto das globalizações ao se buscar uma homogeneização cultural em vários países, estabelecendo um conhecimento oficial, legítimo, também há um controle simbólico do conhecimento público. Em algum nível governamental, situam-se os encarregados de criar uma “tradição seletiva” no país e de formar “a própria consciência da sociedade” (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1042). Confere-se esse poder ao currículo porque tudo o que é ensinado nas escolas faz parte de um currículo e conseqüentemente ali estão também implícitos ou não o “modelo” de cidadão que se espera após passar pelos bancos escolares e ingressar na vida profissional, daí a sua relevância e ênfase. Todavia, seja

ela para a vida profissional como para a formação do cidadão como um todo, já que cada cidadão é formado através do que lhe é ensinado, todavia, o currículo tem papel fundamental, pois, o currículo é “documento de identidade” (SILVA, 2000, p. 155), pois se forjam as identidades dos seres, claro, depende de qual perspectiva ele seja idealizado ou qual teoria curricular seja pensada para construir uma identidade para um determinado tipo de cidadão desejado.

É inegável avanço do papel das tecnologias da informação e da comunicação (TIC’S) em áreas diversas, no que se refere ao pedagógico há um enaltecimento às TIC’S como se a tecnologia por si só pudesse substituir o trabalho do professor, resolver os problemas existentes na educação ou superar o uso das “antigas tecnologias”, como o quadro, o giz, o livro impresso, etc. Contudo, é uma forma ilusória de compreender o papel das TIC’S, pois, mesmo com toda a tecnologia existente não se pode descartar a função docente, pode ser utilizada para auxiliar o trabalho do professor, não substituí-lo, visto que a mudança é na velocidade com que as informações surgem num espaço-tempo inimagináveis há tempos atrás, mas o professor precisa estar informado para lidar com alunos com estas ferramentas, pois a velocidade e a quantidade com que as informações chegam não quer dizer que há um acesso ao conhecimento, que segundo Maria do Céu Roldão (2000, p. 13):

Porque um dos graves problemas do tempo actual e do acesso indiscriminado à informação é que isso vai marcar a diferença entre aqueles que, perante a informação, têm instrumentos para organizar, para buscar e seleccionar a informação adequadamente, e os que não têm [...] Mas uma nova diferenciação, porventura mais drástica, emerge desta diferente possibilidade que as pessoas tenham de aceder ou não ao conhecimento – quando digo aceder ao conhecimento digo terem-se apropriado de instrumentos que lhe permitam usar com eficiência o saber – para a sua vida profissional, para a sua vida pessoal, para o famoso aprender ao longo da vida. “Ganha” quem souber fazer isso bem e quem tiver competência de usar a informação, de a seleccionar e de a converter em conhecimento (ROLDÃO, 2000, p. 13).

Com a globalização há muita informação circulando em tempo recorde, no entanto, o papel do professor como responsável pela mediação entre o conhecimento e seus educandos se torna cada vez mais imprescindível dada a necessidade de conversão de informações em conhecimento.

No que se refere à relação entre globalização e educação é examinada por Dale (2004) ao comparar as duas abordagens da relação globalização-educação: uma vinda das teses de John Meyer (e de seus colaboradores da Universidade de Stanford, EUA) que aprecia

a difusão de uma “cultura educacional mundial comum (CEMC)”, e, “agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE)”, esta última foi desenvolvida pelo próprio Dale. Os que sugerem a CEMC “[...] defendem que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos” (DALE, 2004, p. 425).

No entanto, Dale (2004)

[...] baseia-se em trabalhos recentes sobre economia política internacional [...] que encaram a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força diretora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos (DALE, 2004, p. 426).

Há diferença entre essas duas abordagens como podemos observar na afirmação de Dale (2004):

A diferença fundamental entre as duas abordagens reside na compreensão da natureza do fenómeno global. Para a CEMC, trata-se de um reflexo da cultura ocidental, baseada cognitivamente em torno de um conjunto particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna. Para a AGEE, a globalização é um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão económica e da percepção do interesse nacional próprio (DALE, 2004, p. 436).

Nessa mesma direção,

[...] a agenda globalmente estrutura, faz-se sobretudo tendo como centro nevrálgico os grandes projectos estatísticos internacionais, e, muito particular, o projecto INES do Centre for Education Research and Innovation (CERI) da OCDE. E nesses projectos estatísticos, a escolha dos indicadores constitui, seguramente, a questão determinante na fixação dessa agenda global (TEODORO, 2003, p. 56-57).

Essa agenda globalmente estruturada, em que tem como centro os projetos estatísticos criados pela OCDE. Em tais projetos estatísticos há a escolha de mais de 50 indicadores que se resumem em 4 categorias: (i) os indicadores de input (entrada), (ii) os indicadores de output (resultados), (iii) os indicadores de processo e (iv) os indicadores de recursos humanos e financeiros (BOTTANI; WALBERG, 1992 apud TEODORO, 2003, p. 57).

Com a consolidação deste projeto foi possível estabelecer uma base de dados de indicadores nacionais que medem a qualidade do ensino, que desde 1992 alimenta a

publicação do *Education at a Glance*, que é uma publicação pública anual e serviu como ponto de partida para a criação e lançamento do projeto de INES (*Indication of Educational Systems* – Indicadores dos Sistemas Educacionais), logo, os indicadores ora selecionados se tornaram importantes devido: “[...] ao interesse da opinião e dos poderes públicos face aos resultados do ensino, mais de um terço dos indicadores apresentados nesta edição trata dos resultados, tanto sobre o plano pessoal como face ao mercado de trabalho, e da avaliação da eficácia da escola...” (CERI, 1996, p. 10). Estes indicadores servem como uma prestação de contas dos governantes acerca da qualidade da escola, no caso específico da escola campo de estudo desta investigação, o modelo de gestão que ora vem se desenvolvendo na rede pública estadual de Pernambuco, Brasil, tem como foco principal os “resultados” (PERNAMBUCO, 2012) e para demonstrar estes resultados a avaliação externa é realizada pelos alunos.

Em outra direção, Andy Green (2002) defende que o impacto da globalização na educação é mais visível devido à incapacidade do Estado em realizar com sucesso as competências e qualificações no âmbito escolar que lhe são requeridas, por isso há um interesse de investidores do setor privado, pois, ao estudante sair da escola, o estado não está conseguindo formar o profissional que está sendo solicitado. Mas, atenta para o fato de o poder supranacional estar expandindo o seu alcance em outras áreas sociais, assim como a expansão no que diz respeito ao alcance supranacional vinda de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), ou o Banco Mundial. Defende também que os países com maior dependência econômica ou tecnológica sentem mais os efeitos das políticas educacionais, como os subdesenvolvidos, como exemplo, os países da África ou América Latina. Considera-se que a educação ainda seja uma competência nacional, de cada país ou estado, pois, desconsidera a ideia que a globalização desgastou o poder de decisão dos países ou estados sobre a educação, já que a educação ainda continua sendo competência sua, porém, o papel que a escola desempenha na transmissão das culturas nacionais e promoção da coesão social baixou. E que ainda não há outro agente público responsável por tal papel, no entanto acredita que a globalização muda alguns traços dos sistemas de ensino, pois, temos a ideia de educação sempre ligada aos espaços físicos tradicionais como a escola, colégios, institutos de ensino, etc., o que pode mudar são justamente esses locais onde acontece o ensino-aprendizagem, pois, “[...] we will have to start to think more about informal learning, workplace learning, and learning in the community and home” (GREEN, 2002, p.18).

Além dos espaços físicos, não podemos deixar de atentar para o fato de que com o advento da tecnologia, além dos espaços físicos há os espaços virtuais através da rede de computadores/internet onde há uma disseminação dos cursos à distância em demanda cada vez maior na contemporaneidade. Diante do exposto, com a globalização há interferências no trabalho do professor devido às alterações nas políticas educacionais que interferem direta e indiretamente.

1.3 Origem e perspectiva da teoria de identidade

No que se refere aos preceitos da identidade, esta é discutida por diferentes áreas do conhecimento das ciências sociais e humanas. Seu conceito foi abordado inicialmente apenas para análise da personalidade, através da Psicologia, mas, foi a partir de 1960 que este conceito começa a ser abordado do ponto de vista sociológico, pois, a Sociologia passou a preocupar-se não apenas como o mundo externo, mas com o indivíduo, ou seja, o “eu”.

A construção da identidade é amplamente discutida no campo sociológico, psicológico, antropológico, entre outros, abordada por diferentes áreas da ciência e podendo ter diferentes perspectivas, isso irá depender qual autor ou perspectiva cada investigação irá tomar por referência, sendo assim, esta investigação se propõe a refletir sobre a perspectiva sociológica, mais especificamente a socialização profissional.

Fazendo uma análise sobre a identidade, Hall (2004) faz uma descrição sobre as principais alterações pelas quais o sujeito e a identidade são conceituados na modernidade, a este respeito é importante fazer uma reflexão que

[...] os estágios através dos quais uma versão particular do “sujeito humano” - com certas capacidades humanas fixas e um sentimento estável de sua própria identidade e lugar na ordem das coisas – emergiu pela primeira vez na idade moderna; como ele se tornou “centrado”, nos discursos e práticas que moldaram as sociedades modernas; como adquiriu uma definição mais sociológica ou interativa; e como ele está sendo “descentrado” na modernidade tardia (HALL, 2004, p. 23).

Durante a modernidade a identidade era vista como uma identidade fixa, que não se alterava por toda a vida, este tipo de identidade era a do projeto moderno e indispensável ao modelo de cidadão que se esperava para conviver na sociedade da época, com características sociais, políticas, econômicas e religiosas, já que “a organização econômica e social dos modernos estados-nação se baseia precisamente na existência e no pressuposto

desse tipo de sujeito” (SILVA, 1995, p. 248). Desta forma, “A identidade do sujeito iluminista estava baseada na concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 2004, p.10). Esta identidade fixa não levava em consideração o contexto em que o indivíduo estava envolto, ou seja, a complexidade e da relação com outros, sua cultura, daí vem a tona um “eu real”, que vem se transformando a partir do momento que se relaciona com o outro. Com isso a concepção de sujeito moderno, iluminista carece de uma nova concepção, já que sua ancoragem na tradição científica, na tradição cultural, na religiosa e na familiar, pois, em seus novos caminhos na pós-modernidade, não aceitava caminhos pré-estabelecidos, por isso surge uma nova concepção sociológica “O sujeito ainda tem um núcleo ou uma essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2004, p.11). Com esta visão de sujeito seria possível consolidar e atestar por um tempo a distância entre o mundo pessoal e o público, dando prosseguimento no projeto da modernidade e seguir os interesses por progresso constante, com autonomia, com a liberdade, a razão e a ciência. Todavia “Se a modernidade é definida como fé incondicional no progresso, na tecnologia, na ciência, no desenvolvimento econômico, então esta modernidade está morta” (MORIN, 2001, p. 72).

Neste contexto, a ideia de sujeito centrado, moderno, muda para um sujeito que molda a sua identidade através da relação dele consigo mesmo e com o outro e esse outro está em contextos sociais envoltos por instituições sociais que lhe darão contribuições acerca de sua identidade, ou seja, na contemporaneidade o que está predominando é a dinâmica do hibridismo, da fragmentação, e da incerteza que ocorre, na maioria das vezes pela aceleração com que se propagam as múltiplas identidades nos sistemas de representação. Por um lado, a pós-modernidade através dos seus avanços tecnológicos nos permite um intercâmbio entre o virtual e o real, há o estabelecimento de um novo relacionamento entre o espaço e o tempo; de outro lado, nessa relação, passamos a perceber que estamos perdendo o “sentido de si”. Todavia, Hall (2004) adverte que é

[...] essa perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (HALL, 2004, p.09).

Na pós-modernidade o sujeito não possui uma única identidade fixa, permanente, não sendo possível ter como concepção a essencialista, como a da modernidade, mas, várias identidades ao mesmo tempo, e, estas identidades por sua vez podem ser contraditórias entre si, pois, passam a se deslocar dependendo da fluidez e da mobilidade, pois “A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1997, p. 13). Mas, a identidade “somente se torna questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER, 1990 apud HALL, 1997, p. 43), porque o deslocamento, a dúvida são mais sentidos em nossa época, sendo caracterizado pelo “[...] descentração dos indivíduos tanto em seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos” (HALL, 1997, p. 9). No que se refere à identidade profissional do professor também passou por mudanças, como exemplo, antes a escola e consequentemente os seus docentes tinham o monopólio do conhecimento no ambiente escolar, mas agora compete com outros espaços de formação, principalmente com a difusão de informação através dos meios de comunicação de massa, principalmente pela internet.

Em relação à construção da identidade social num ambiente de rupturas é encontrado também nos textos de Hegel, Habermas, Max Weber, G. H. Mead, Berger e Luckman, entre outros. Estes por sua vez “[...] consideram a socialização como construção social da realidade, admitindo a interação e a incerteza como centro desta construção, definida como confrontação entre lógicas de ação funcionalmente heterogêneas” (SCAFFEL, 2008, p. 102). Dessa forma, para o indivíduo há o confronto entre duas exigências: ser reconhecido pelos outros e ao mesmo tempo fazer bem o seu papel dentro do grupo ao qual pertence. O problema é que se nessa socialização o indivíduo não pode ficar reduzido a apenas uma dessas dimensões, precisa saber administrar ambas, tanto ser reconhecido pelos outros, quanto fazer bem o seu papel para os seus pares. Isso está presente nas identidades dos professores, pois, o mesmo tem que fazer bem o seu papel e ao mesmo tempo ser reconhecido pelos outros, no seu grupo ou fora, como, por exemplo, como exemplo o seu reconhecimento perante a comunidade escolar.

No que diz respeito ao reconhecimento do seu trabalho temos uma forma não muito correta de reconhecimento do trabalho do docente que é atingir metas educacionais através das avaliações externas que seus alunos fazem. Todavia, o docente está envolto por

este dilema: atingir metas educacionais em redes de ensino, preparar seus alunos para as avaliações externas ou educar para o exercício da cidadania, com vistas à humanização do ser. A consequência deste dilema é a crise de identidade, sentimento de não saber exatamente qual é sua função, visto que as demandas que lhe são solicitadas são muito extensas.

No que diz respeito à socialização, se caracteriza como uma identificação, como um sentimento de pertencimento, fazendo com que o indivíduo assuma individualmente atitudes inconscientes do grupo ao qual se identifica, ou seja, socializar é “[...] assumir o sentimento de pertencimento a um grupo (de pertença ou referência), ou seja, de forma mesmo que inconsciente, quem se identifica passa a assumir as condutas de tal grupo, seus desafios e também suas prioridades” (PERCHERON, 1974 apud DUBAR, 1997). Ao analisar este mesmo fenômeno de pertencimento, Sapir (1967, p. 41) considera que a marca decisiva de pertencimento a um grupo é a aquisição de um saber intuitivo. E este saber não é adquirido de forma instantânea, mas ao longo do tempo. Por isso, ao analisarmos tais fenômenos numa relação de tempo, ou do ponto de vista sociológico, a socialização afirma Dubar (2005) é um produto de sucessivas socializações, apresenta-se como resultado, ao mesmo tempo, estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural de vários processos de socialização que, em conjunto formam indivíduos e definem instituições. Logo, a construção da identidade ocorre ao longo da história de cada um, onde vários processos são responsáveis pela formação dessa identidade ou identificação.

Em relação à perspectiva da construção da identidade social, a mesma é construída ao longo da história dos indivíduos, não como visão determinista, que o passado determina a visão de futuro, pois pode ser abalada, já que a estratégia subjetiva modifica tal construção, podendo não corresponder aos mesmos ensejos do passado, dessa forma são possível: “[...] reconversões identitárias que engendram rupturas nas trajetórias e modificações possíveis das regras do jogo social nos campos sociais” (DUBAR, 1995, p. 77). Isto significa que na construção há aberturas e por isso é dialética, não linear e inacabada já que as estruturas e campos sociais não podem ser estáticos, pois, o ser é subjetivo e singular. Logo, é sempre construída e reconstruída, nunca concebível ou definitiva, por isso se faz necessário compreender a identidade do ponto de vista sociológico, a sua construção afirma Dubar (1997) é um resultado de vários processos de socialização que, em conjunto formam os indivíduos e definem as instituições. Porém, como centro da teoria sociológica vale salientar dois processos de identificação: por atribuição e por interiorização. Por atribuição a identidade

é atribuída pelas instituições e agentes com quem interage, já por interiorização ativa é através da incorporação de uma identidade pelo próprio indivíduo. Ou seja, a construção da identidade vai articular a identidade proposta ou externa que é atribuída ao indivíduo e o que ele consegue interiorizar para si e se expressa. Considerando a construção da identidade por identidades virtuais e por trajetórias vividas, é importante destacar que

O primeiro processo identitário, o das identidades virtuais, diz respeito à atribuição de identidades pelos agentes e instituições que interagem directamente com o indivíduo e no qual ele próprio está implicado. O segundo processo, o das trajetórias vividas, designa a forma como os indivíduos reconstróem os acontecimentos da sua biografia social que julgam particularmente significativos e relevantes (TEODORO, 1998, p. 1).

A construção da identidade, portanto, pressupõe que haja encontro entre um processo biográfico e um processo relacional, ou seja, a construção da identidade através de uma perspectiva de interação vai assegurar o sentimento de pertencimento, compromisso com o grupo, e este sentimento de pertencimento vai nortear e definir as ações dos indivíduos na cotidianidade. A identidade, portanto, tem uma dimensão individual, ou seja, como nos vemos, qual representação temos de nós mesmos, já a outra dimensão é a coletiva, o papel social que desempenhamos em cada grupo que pertencemos, na nossa família, na profissão, na escola, na igreja, etc. então não podemos dizer que temos identidade e sim identidades, por isso utilizamos nesta investigação por vezes a palavra identidades.

A identificação com uma profissão faz parte do quadro de identidades possíveis, como: “[...] as categorias que dizem respeito à formação, às esferas do trabalho e do emprego constituem os domínios de referência dos indivíduos para si mesmo [...]” (SCHAFFEL, 2008, p. 107-108). Por sua vez o emprego está atualmente sendo considerado o centro do processo identitário e claro a formação sendo ainda mais ligado a ele, ainda mais com a globalização onde o emprego e as competências que são solicitadas aos trabalhadores na contemporaneidade, como a flexibilidade, a capacidade de aprendizagem ao longo da vida, entre outros. Portanto, a identificação com uma profissão é dependente da maneira como o indivíduo constrói sua identidade, não só em relação ao trabalho, mas também, através da projeção que faz de si mesmo em relação ao futuro, vai depender da maneira como se vê, como projeta a isso, dessa forma poderá antecipar sua trajetória profissional. Para Nóvoa (1992, p. 16), “A identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. A maneira como o profissional é e está na profissão vai depender do (s) processo de construção de identidade pelos quais passou o indivíduo em sua trajetória para formar a sua

identidade, já que ela não é estática. Logo, a identidade pessoal e a identidade construída coletivamente são importantes para a definição da identidade profissional, pois

[...] se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1997, p. 07).

Então as identidades dos professores são construídas em duas dimensões: a individual e a coletiva, porque a

[...] articulação entre dois processos identitários: o biográfico e o relacional. O processo biográfico pode ser sintetizado como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais, a partir de categorias dadas pelas sucessivas instituições (família, escola, mercado de trabalho, empresa), que configura a transação subjetiva. O processo relacional refere-se ao reconhecimento dado em determinado momento, no interior de um espaço determinado de legitimação, às identidades associadas aos saberes, competências e auto-imagem, propostas e expressas pelos indivíduos, que compartilham um sistema de ação (SCHAFFEL, 2008, p. 108).

Na formação das identidades não há como separar, esquecer as influências das outras instituições sociais na interiorização de suas identidades. Todavia, enquanto profissional terá influências de suas identidades sociais. Vale salientar que o contexto em que desenvolve seu trabalho também forma a identidade e a reconstrói continuamente, afinal somos seres sociais. A nossa pesquisa não tem como objetivo estudar a identidade em si, mas procurar compreender como os condicionantes aos quais os professores estão envolvidos interferem na maneira como se vê e desenvolve a sua prática, principalmente com a mudança no modelo de gestão que vem sendo desenvolvida na rede de ensino que fizemos nossa investigação. Por isso concordamos Lüdke (1996) ao afirmar que os estudos sobre a identidade profissional docente deveriam situar-se entre os polos da formação e da experiência, já que ambos são responsáveis pela socialização dos profissionais.

Para Gonçalves (1992), a construção da identidade se concretiza quando de fato através da maneira como o professor se relaciona com seu grupo de pares e com sua profissão. Ainda segundo ele, o percurso profissional do professor é fruto da ação de processos como o crescimento pessoal, a obtenção e o aprimoramento de competências do trabalho seu e através também da socialização enquanto profissional no que diz respeito aos aspectos normativos e

interativos. Ou seja, a construção das identidades profissionais acontecem ao longo do tempo, já que as competências vão se aprimorando.

No que se refere ao *status* da profissão docente vai depender do processo de socialização no início da profissão, já que dependendo do impacto desse início irá fazer uma diferença significativa em sua vida profissional, se for mais intensa as predisposições dos recém-contratados irão se tornando menos importantes ao longo do tempo, pois estes vão adquirindo e interiorizando valores e normas da profissão docente. No entanto, se for menos intensa sua atividade profissional será influenciada por atitudes, valores e orientações formada anteriormente ao ingresso da profissão (LORTIE, 1975). No que diz respeito ao início do ingresso dos docentes é observado que a entrada na profissão acontece de forma muito frouxa, o que dificulta uma socialização mais intensa, já que no início da carreira o professor precisa de apoio da equipe escolar, caso não haja apoio como irá aprender com o isolamento e a “porta fechada” parafraseando Perrenoud (1993). Como a entrada na profissão ocorre de maneira muito frouxa, sem um rigoroso processo de seleção, sem observação, principalmente na rede pública, onde o iniciante é introduzido na regência de uma sala de aula, assumindo as tarefas de um professor com experiência, sofrendo o chamado “choque de realidade”, mas o prejuízo pode ser ainda maior se não contar com apoio da equipe escolar no início de sua carreira. Partindo da perspectiva que as identidades não são formadas de uma só vez, mas inacabadas, “[...] a formação inicial do professor constitui um dos pontos nodais desse processo” (SCHAFFEL, 2008, p. 113). Visto que

[...] o estabelecimento de ensino, responsável pela preparação do aluno para o desenvolvimento de uma carreira profissional, tem uma participação importante na construção de sua identidade pessoal e profissional. Sendo assim o *lôcus* de formação se configura como instância que 'perpassa todo o campo simbólico da profissão e do profissional'. (SCHAFFEL, 2008, p. 113).

Contudo o espaço escolar é primordial para a formação das identidades dos docentes uma vez que “[...] o *lôcus* de formação apresenta a mesma natureza do *locus* do trabalho – espaço escolar –, os seus atores sociais assumem uma dimensão estruturante e estruturadora na atribuição e na incorporação da identidade profissional do professor” (SCHAFFEL, 2008, p. 114).

A formação inicial é muito importante para a formação do profissional docente, mas reconhecemos que não é suficiente para um bom desenvolvimento de uma carreira

profissional, daí a relevância da formação continuada para a construção de uma carreira profissional e por sua identificação com a profissão.

A priori o nosso interesse não é o estudo do processo de formação das identidades profissionais dos docentes, mas no decorrer da revisão de bibliografia foi percebido que a maneira como o docente se relaciona com a profissão está muito íntimo da constituição de suas identidades e como ocorreu a sua socialização. O que concerne ao nosso objeto de estudo foi verificar como o fenômeno das globalizações tem interferido no trabalho e na identidade profissional dos docentes, ou seja, que tipo de identidades são requeridas aos professores, como estes estão se vendo enquanto profissionais, como está essa identificação com a profissão, pois, com as mudanças em curso, como está a socialização dos docentes dentro de *lócus* de trabalho: a escola. Todavia como já mencionamos a escola é ao mesmo tempo o *lócus* de formação e de trabalho do professor, pois é nesta instituição que aprende e desenvolve a sua prática, mas também constrói a imagem que tem de si mesmo e de seu papel enquanto profissional. Nela estão alguns dos elementos que são responsáveis pela relação que tem com sua profissão: alunos, colegas, gestores, sistema de ensino, Estado, família ou comunidade escolar, onde se vêem e são vistos, onde avalia e é avaliada.

1.4 Profissionalização docente: como foi construída a imagem do professor

O nosso propósito, *a priori*, é propor reflexões a cerca dos efeitos das globalizações no trabalho/identidades docentes sem esgotar a temática em estudo, mas ampliar a nossa compreensão desses efeitos, bem como compreender como foi construída a imagem do professor ao longo da história, pois, para compreendermos acerca da situação atual que estes vivem, precisamos conhecer como foi construída a sua profissionalização, ou seja, como a sua profissão foi construída. Assim sendo, a profissionalização docente como afirma Nóvoa (1992) é

[...] um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu próprio poder/autonomia. Ao invés, a proletarianização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição de força de trabalho e a intensidade das exigências em relação da atividade laboral (NÓVOA, 1992, p. 23).

Logo, com as mudanças na rede de ensino que estamos pesquisando podemos perceber que a mudança no modelo de gestão por resultados, não há um ganho ou melhora na imagem dos docentes, pois, os resultados dos índices passam direta ou indiretamente ser atrelados à imagem do professor, já que esses índices dizem respeito ao resultado das avaliações externas realizadas por seus alunos e o cumprimento de metas educacionais pelas escolas que fazem parte da rede de ensino. Logo, estamos assistindo a uma intensificação do seu trabalho, e por sua vez os professores tem cada vez menos autonomia para desenvolver a sua prática. Dessa forma achamos pertinente partir da compreensão de como foi construída a imagem dos docentes ao longo da história para que possamos compreender a atual situação que vivem os docentes na hodiernidade. A busca pelo perfil de professor ideal não é recente, desde o século XVIII se busca tal profissional. Esta busca estava ligada também a um movimento de secularização e estatização do ensino. Logo, o modelo de professor estava atrelado ao modelo de educação que se desejava implantar. Inicialmente a profissão docente constituía-se como ocupação secundária de religiosos ou leigos de variadas origens e dessa forma se transformavam em verdadeiras “congregações docentes” (NÓVOA, 1999, p. 15).

Nos séculos XVII e XVIII, os jesuítas foram formando um corpo de saberes e técnicas, assim como um conjunto de normas e de valores específicos da profissão, mas estes não eram produzidos pelos professores, mas por especialistas e pelas crenças e atitudes morais e religiosas, já que de início o ensino era ministrado pela igreja, por isso os professores estavam mais próximo dos modelos dos padres, daí a raiz da falta de autonomia para o desenvolvimento do trabalho, já hoje as instituições financeiras multilaterais que investem na educação indicam como deverá ser gerida a educação e conseqüentemente o seu trabalho, eis os condicionantes atuais. Logo após o monopólio da igreja segue o período de monopólio do Estado, ou seja, os professores agora seriam recrutados pelas autoridades estatais. Mesmo o controle da profissão docente sendo substituído, permanecia como modelo mais próximo dos padres (NÓVOA, 1999). Nesse contexto, percebe-se que a regulação na profissão docente não é recente, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado.

António Nóvoa, (1999, p. 14) atenta sempre em seus preceitos formuladores em torno da historicização docente, tendo por referência Portugal e foi desenvolvida em “quatro etapas” (ocupação principal, licença do Estado, formação e associativismo); “duas dimensões” (conhecimentos/técnicas e normas/valores) e “um eixo central” (estatuto social e econômico). Se inicialmente, a profissão docente era exercida de forma subsidiária e não

especializada, ou seja, como ocupação secundária de religiosos ou leigos, nasceu assim no seio de congregações religiosas, por isso que seu corpo de saberes e técnicas foram construídos por jesuítas e oratorianos, que por sua vez era produzido no exterior do “mundo dos professores”, seja pela igreja ou depois pelo Estado. Esta construção no corpo de corpo de saberes e um sistema normativo, os docentes passaram a ter uma presença mais ativa, no cenário educacional, passa a ser visto como assunto de especialista, os quais são chamados “[...] a consagrar-lhe mais tempo e energia” (IDEM, p.16). Mas desde o século XIX já havia grupos que encaravam o ensino como ocupação principal, os quais a exerciam a tempo inteiro. Porém, a intervenção do Estado é que veio homogeneizar e instituir os professores como corpo profissional, por isso que a partir do século XVIII não sendo possível ensinar sem “[...] uma licença ou a autorização do Estado” (NÓVOA, 1999, p. 17). Este documento por sua vez constituía como suporte legal para exercer a atividade docente, com a:

[...] criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores a ao delinear de uma carreira docente. (NÓVOA, 1999, p. 17).

Logo, a afirmação como profissionais e o reconhecimento social apoiam-se fortemente na consistência desta licença, demonstra o apoio do Estado a desenvolvimento da nossa profissão docente, percebe-se como a legitimação já era externa. Neste momento a

[...] escola se impõe como instrumento privilegiado de estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos (NÓVOA, 1999, p. 17).

Os professores passam a serem os protagonistas da tarefa de escolarização, promovendo e demonstrando assim a importância da educação, criando também às condições para a valorização de sua função, através da melhora em seu estatuto socioprofissional, pois, no século XIX a procura pela escolarização garantia de superioridade social, e os professores como principais agentes tinham assim a sua valorização. Na atualidade não há a mesma valorização, pois, a escolarização hoje não garante a certeza de superioridade nem certeza de um futuro promissor devido à competitividade que assola as relações profissionais, principalmente com a globalização neoliberal.

Devido à importância da função social da profissão docente não era necessário uma formação que fosse especializada e longa, por isso surge às instituições responsáveis o tal

fim. As instituições de formação seriam também responsáveis pela formação das identidades profissionais e sentimento de classe profissional. Estas instituições, afirma Nóvoa (1999),

[...] ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo) contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional (NÓVOA, 1999, p. 18).

Mesmo tendo um local específico para a formação profissional, a imagem dos docentes era ambígua em relação ao estatuto dos professores, sua imagem era intermediária, pois eram vistos como:

[...] indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são do povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc... (NÓVOA, 1999, p. 18).

No que se refere a imagem do docente se acentuou uma feminização da profissão docente, aparecendo um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas. Somado a isso a não definição do estatuto e certo isolamento social dos professores, acabaram provocando um reforço da solidariedade interna entre os docentes, surge aí emergência de uma identidade profissional, assim com esforços de implementar o Ensino Normal, assiste-se também em meados do século XIX o aparecimento de um “novo” associativismo docente, o qual correspondia a uma tomada de consciência dos seus interesses como classe profissional. O associativismo foi de fundamental importância à profissionalização docente, pois objetivava a [...] “constituição dos professores em corpo solidário e de elaboração de uma mentalidade comum” (NÓVOA, 1999, p. 19). Mas as filiações políticas e ideológicas não foram unânimes, mas, controversas, pautando-se por sua vez em melhorar seu estatuto, ter o controle sobre sua profissão e definir uma carreira.

O prestígio dos docentes no começo do século XX estava muito ligado à ação dessas associações e a credibilidade no potencial da escola e a sua ampliação ao conjunto da sociedade. Como a “escola e a instrução incarnam o progresso: os professores são seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão

docente.” (Idem) E este período, nos anos vinte, se fixa um retrato do professor enquanto profissional, período este marcado pelo Movimento da Educação Nova. Depois deste movimento, a história da profissão docente continua, mas desenvolve-se por “[...] processos contraditórios. Partindo de diferentes perspectivas, vários autores assinalaram a desprofissionalização (ou proletarização) a que os professores têm estado sujeito nas últimas décadas” (NÓVOA, 1999, p. 21).

No caso português a desvalorização do professorado, fica evidente, através da “[...] expansão escolar e o aumento do pessoal docente, bem como uma relativa incerteza face às finalidades e às missões da escola e ao seu papel na reprodução cultural e na formação das elites, também contribuíram para os movimentos de desprofissionalização [...]” (IDEM). Pudemos perceber que a imagem dos docentes foi formada externamente, pela igreja e pelo Estado, a qual passa por dilemas em função do processo de globalização a imagem de “bom professor” ou “eficiente” está direta ou indiretamente ligada aos que conseguem atingir metas e escores solicitados pelos sistemas de ensino. Mas sabemos que tais metas e escores, estão envoltos de um tipo ou modelo de cidadão e por sua vez de escola, estando mais próxima de uma empresa, o que vem modificando o trabalho do professor e o sentimento de pertencimento, a sua profissão. O nosso objetivo não foi apresentar argumentos penosos em relação à imagem que vem sendo criada, mas compreender os dilemas que vivem os profissionais docentes hoje.

1.5 A interferência das políticas educacionais no trabalho docente: a relação entre a globalização e a identidade

A globalização neoliberal, hegemônica fez-se vislumbrar a ideia de que os governos, deveriam deixar o caminho livre para as grandes e eficientes empresas competirem no mercado mundial. No entanto, o neoliberalismo não se limita a atividade econômica, mas a múltiplos setores da vida humana. Pois,

O contexto de globalização, caracterizado pelo desenvolvimento das forças produtivas e da incorporação de novas tecnologias aos processos de trabalho, teve como consequência o crescente desemprego e a chamada “flexibilização nas relações de trabalho”. A globalização trouxe um novo cenário, que, a despeito do fetiche com que é apresentado, sobretudo no final do segundo milênio – como a nova era, a era da automação, da robótica, da informatização e das mudanças nos padrões de vida de todos os cidadãos, prometendo integrá-los em uma “aldeia global” –, resultará em uma crise

social que condena a maioria da população mundial a condições indignas de vida (OLIVEIRA, 2005a, p.28).

A educação neste contexto se torna o mecanismo de destaque para que as condições de vida indignas daqueles que passam pelos bancos escolares galguem horizontes mais promissores e reduza as desigualdades sociais. Por isso, no caso do Brasil, programas de renda associados à educação aparecem num contexto de crescimento de políticas de combate à pobreza, agravamento da crise econômica nos anos 1980 assim como medidas que ajustavam a economia do Brasil à globalizada (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 292). Nessa direção, tais políticas eram orientadas pela mudança nas feições ou aspectos gerenciais, orientados pela racionalidade administrativa que repousa nos fundamentos da economia privada. O foco dessas políticas é o “[...] atendimento aos muito pobres, às populações vulneráveis, sob a justificativa de que os recursos disponíveis não são suficientes para atender a todos em igual proporção” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 288). Todavia, não há “[...] compromisso com a distribuição de renda, focaliza-se a concessão da renda mínima na extrema pobreza e o impacto é a reprodução dessa pobreza, nos limites da garantia da sobrevivência” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 293). Como há cobrança por parte da sociedade “[...] observa-se que, na tentativa de equacionar as exigências populares de maior acesso aos serviços públicos e a necessidade de responder por maior eficiência nos já ofertado” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 288). O Estado como responsável por garantir os serviços públicos toma medidas que

No caso da educação, a descentralização passa então a nortear as reformas propostas para a organização e administração dos sistemas de ensino, seguindo as orientações gerais no quadro de reformas do Estado. Ressalta-se, nesse contexto, o relativo recuo que o Estado nacional vem apresentando tanto na sua participação direta no setor produtivo quanto em outras esferas de seu domínio, provocando mudanças nas formas de financiamento das políticas sociais que passam, via de regra, pelo recurso à iniciativa privada (OLIVEIRA, 2005a, p. 35).

Com a competitividade empresarial chegando às escolas com a permissão dos governantes, graças às mudanças neoliberais que abrangem vários setores da vida. No que se refere à educação, segundo Teodoro e Tavares (2009, p. 6) “[...] significou uma mudança radical de prioridades na agenda política: o ideal social-democrata da igualdade de oportunidades...” por sua vez “[...] foi substituído por um vago conceito de qualidade, ponto de partida para a trilogia reformadora das últimas duas décadas - competitividade,

accountability e performatividade” (TEODORO; TAVARES, 2009, p. 6). Esta trilogia deixa de lado a emancipação humana, ao se dar ênfase à dimensão econômica.

Nesta perspectiva, Oliveira (2005) faz uma análise da regulação das políticas educacionais como base na discussão da instauração da crise de paradigmas, com o intuito de exceder debates comuns sobre a temática onde permanecem em analisar de forma superficial, descritiva e fatalista tal temática. Para ela “[...] relacionar tal processo ao debate em torno das novas formas de pensar o mundo, de estruturar o pensamento e discutir em que medida as evidências empíricas desta nova regulação nos permitem identificar o que há de concreto e de retórica nesses processos, parece essencial” (OLIVEIRA, 2005, p. 7). Visto que com a globalização e suas dimensões no espaço e no tempo, há a remoção dos espaços públicos, pois, as localidades vêm a perder sua capacidade de gerar e negociar sentidos, com isso dependem mais de ação externa que interpretam sentidos, e estas não são controladas por elas. Isto tem repercussão na forma de regular as políticas educacionais através de reformas em sistemas de ensino (BAUMAN, 1999).

Portanto, se há reforma nos sistemas de ensino, o trabalho do professor também passa por mudanças, mudanças essas que vão afetar o sentimento de identidade dos docentes. Nessa direção não poderíamos de mencionar a problemática da construção dos sistemas de ensino em nosso continente (americano), pois

A problemática da desvalorização profissional da educação é outro aspecto presente em muitos sistemas. O movimento de reformas educacionais que atravessava o continente privilegia as questões curriculares e não tem seu principal foco no educador. Obedece às propostas dos organismos internacionais e, em geral, desconhece os movimentos dos educadores e a experiência teórica e prática acumulada pelos profissionais e pesquisadores da área de educação no continente (CANDAU, 2008, p. 12).

Como há nestas reformas o privilegio de questões curriculares em detrimento da valorização profissional, porque

O objetivo de toda reforma, e isso não escapa das reformas neoliberais, é obter o controle efetivo na sala de aula. Este controle não é mais realizado com supervisoras cotidianamente fiscalizando o trabalho docente, mas é **efetivado na escola com uma vigilância externa, via controle curricular e gerencial**. Os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho regulam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Os livros didáticos, os PCN, as grades de competências e outros materiais são o guia distante, mas efetivo, para orientar todas as práticas de ensino no cotidiano escolar (HYPÓLITO, 2011, p. 73, grifos nossos).

Se o objetivo das reformas é o controle da sala de aula, com o fenômeno da globalizações este controle se dá de forma externa através do currículo e da forma de gerir a educação, sendo assim há o controle sobre o trabalho do professor, através de testes padrões, sistemas de avaliação e índices educacionais, então não há o respeito à profissionalização, nem a sua profissionalidade. Na rede de ensino que ora desenvolvemos nossa pesquisa há este tipo de regulação, visto que os alunos realizam avaliações externas – Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE), e o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEPE) que mede a proficiências dos alunos e classifica as escolas da rede em ranking seguindo padrões/modelos internacionais de competitividade.

Em relação às avaliações padronizadas ou testes standardizados e rankings escolares, Almerindo José Afonso (2009), associa o “[...] conceito de *accountability* a três dimensões: avaliação, prestação de contas e responsabilização” (AFONSO, 2009, p. 13). Para ele, ao se basear nestas dimensões é uma forma não só incompleta, e reduz a complexibilidade e os objetivos da educação escolar. O objetivo da educação não pode ser visto do ponto de vista da mensuração de valores, mas da perspectiva de humanização do ser.

Este conceito ‘*accountability*’ é uma mantida em inglês, por considerar que não existe uma tradução literal, uma palavra que a expresse em português. Frequentemente é traduzida ou associada com responsabilidade, obrigação de prestação de contas, transparência, controle, responsabilização pessoal (KONIDARI, 2012, p. 143). A *accountability* tem como base os testes standardizados, os exames nacionais, os rankings e os índices, e por sua vez são a fase mais visível dos efeitos da globalização na educação, o que está mudando ou alterando a prática pedagógica dos docentes no cotidiano com a implementação de políticas educativas através de reformas.

Ainda em relação aos objetivos e interesses das reformas educacionais Mészáros (2005) a afirma que:

[...] as mudanças, sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Diante do exposto, o sistema de reprodução é o ponto muito preocupante já que a educação deveria objetivar o desenvolvimento humano. Para a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) justifica que: “A reforma também tem de dirigir-se a

outros aspectos do desempenho no setor público, incluindo o seu papel mais alargado na economia e na sociedade em geral. Favorecer as reformas em curso, monitorar e avaliar o progresso, e gerir o papel evolutivo do estado, devem permanecer prioridades alargadas” (OCDE, 1995, p. 89 apud BALL, 2002, p. 18).

O reflexo dessas mudanças para o trabalhador e o seu trabalho – “compromissos de ‘serviço’ já não têm valor ou significado e o julgamento/avaliação profissional está subordinado às de exigência da performatividade e *marketing*” (BALL, 2002, p. 19). E estas por sua vez são externas, já que a performance ou as formas de “[...] desempenho (performance), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. Os critérios de qualidade ou de boa prática são fechados e completos” (BALL, 2005, p. 542). Dessa forma a imagem de “bom professor” nesta lógica neoliberal é aquele que conseguir atingir, cumprir tais metas determinadas pelos sistemas de ensino que trabalham, caso os escores não sejam atingidos é responsabilizado pelo resultado da educação já que nesta forma de gerir a educação cai sobre ele a responsabilidade principalmente pelo resultado das notas de seus alunos em testes padronizados. Eis que essas interferências das políticas educacionais mudam ou alteram o trabalho do professor e consequentemente suas identidades. Dessa forma as identidades docentes precisam ser repensadas e levar em conta o seu sentimento em relação aos efeitos dessas reformas em suas práticas docentes, já que as reformas são impostas externamente a sua profissão e alteram o seu trabalho cotidiano sem que nestas reformas estejam as suas “vozes”, e não o respeito a sua profissionalidade e profissionalização.

Para Mészáros (2005) só pode pensar na universalização da educação quando houver também a universalização do trabalho, ambas são indissociáveis. Então como pensar em reformar a educação num contexto de crescimento do desemprego e de concentração de renda? Então, adverte que “[...] limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (MÉSZÁROS, 2005). O autor afirma ainda que

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Como a educação é imprescindível para uma transformação social qualitativa, este rompimento poderia garantir a mudança social através da educação, caso contrário apenas a manutenção do *status quo* da sociedade e reproduzindo as desigualdades sociais sem perspectiva de mudança parafraseando Bourdieu e Passeron (1975), logo se tem demonstrado uma subordinação crescente da educação de alguns países, inclusive o Brasil aos parâmetros da economia globalizada, característicos das agências que vem influenciando o mundo. Então para manter as condições sociais do jeito que estão a educação não garante equidade social, mas, pode acentuar cada vez mais as desigualdades sociais. Defendemos que para a educação possa ser opor ao modelo hegemônico, é necessário promover uma educação que possa contribuir para a autonomia do ser, uma proposta é a pedagogia de cunho freiriano, para que os docentes, assim como os discentes possam galgar a autonomia, a utopia, ou seja, uma história de possibilidades que com esperança e ousadia possam combater a pedagogia do fatalismo e do medo, do exame que regula cada vez mais a profissionalismo e descaracteriza a cada vez mais a profissionalidade do docente. Nesse sentido deve estar presente o legado freiriano através da: “[...] ação dialógica, a conquista da consciência crítica, a problematização, a pedagogia da autonomia, da ética e da justiça social podem vir a ser antíteses da educação que hoje ajuda a sustentar a globalização hegemônica e o neoliberalismo” (SCOCUGLIA, 2008, p. 50).

O professor precisa acreditar que a mudança social é possível e a educação de qualidade é o caminho que pode dar este passaporte, desde que esteja envolvida em um processo emancipatório, mesmo diante do contexto de globalizações temos que acreditar em um mundo de possibilidades e não de determinismos, não podemos aceitar que a escola e as outras instituições sociais sejam promissoras de uma reprodução cultural, dando margem a reprodução das desigualdades sociais parafraseando Bourdieu e Passeron (1975). Pois, assim impediria a emancipação dos estudantes. O sentimento de identidade é também um sentimento de pertencimento, participação, mas uma educação pautada sob a regulação, não condiz com uma educação emancipadora. A esse respeito afirma Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 117-118):

Uma educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania como poder de participação, tendo em vista a

construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 117-118)

Para garantir o direito a uma educação de qualidade para sociedade hodierna é imprescindível “[...] dotar os sujeitos sociais de competências e habilidades para a participação na vida social, econômica e cultural, a fim de não ensejar novas formas de divisão social, mas, a construção de uma sociedade democrática na forma e no conteúdo” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 114). Para que isso aconteça é de fundamental importância que o ato de educar exige estética e ética, não podemos pensar em educação enquanto treinamento técnico, pois

[...] transformar experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma bastante negativa e perigosa de pensar errado. (FREIRE, 1996, p. 33).

Dessa forma, o professor se constitui uma peça fundamental no ato de educar, sendo grande sua responsabilidade, de sua prática é exigida muitas ações para a garantia da educação de qualidade ainda mais com o fenômeno das globalizações.

Neste capítulo foram abordados os conceitos de globalização, de identidade, as perspectivas de ambos, os efeitos da globalização na educação e a relação entre globalização e identidade. Pudemos constatar que a globalização vem interferindo no trabalho/ identidades dos professores através das reformas educacionais, estas tem o lado mais visível através dos testes standardizados, onde o professor é responsabilizado pelas notas ou escores na escola onde leciona. A relação entre a globalização e identidade docente é fruto da lógica neoliberal de gestão da educação e por sua vez, requerem outras identidades aos professores. Mas esses efeitos das globalizações no trabalho/identidades docentes serão mais visualizados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II - OS EFEITOS DAS GLOBALIZAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE/IDENTIDADES DOCENTES

2.1 As mudanças no modelo de gestão da educação e sua interferência no trabalho docente

O presente capítulo se propõe a apresentar os principais efeitos da interferência das globalizações no trabalho/identidades docentes. Para tal iniciamos dissertando sobre as mudanças no modelo de gestão da educação e sua interferência no trabalho docente, logo em seguida apresentamos os impactos das reformas educacionais no trabalho do professor, após falamos das consequências de tais mudanças e interferências no trabalho docente, ou seja, sobre a intensificação do trabalho – como os docentes são vistos e se vêem e por fim relatamos sobre a relação entre o mal-estar docente e as mudanças na educação.

Numa sociedade em constante devir, vivemos e somos influenciados pelas mudanças, políticas, culturais e sociais resultantes do fenômeno da globalização que influencia o modo de ser e o fazer docente. Neste capítulo, estamos analisando como o fenômeno das globalizações vem interferindo nas identidades docentes, mais especificamente, na profissionalidade e profissionalização dos professores. Pudemos averiguar na bibliografia consultada que as mudanças sociais estão causando um mal-estar docente e/ou crise de identidade nos docentes. Muitas dessas mudanças que ocorreram na sociedade são frutos das globalizações, através das políticas educativas implantadas e monitoradas pelos governantes nas instituições de ensino a fim de atingir os resultados impostos pelas instituições financeiras que investem na educação do Brasil e para prestar contas à sociedade em relação ao que é investido financeiramente. Iremos também discutir a possibilidade da reconstrução dessas identidades, através de reflexões para que possamos vislumbrar como o professor se vê e como sente essas interferências na sua prática pedagógica no dia-a-dia, pois, nas últimas décadas novas exigências foram trazidas a escola pela globalização e pelo neoliberalismo, por sua vez mudando sua gestão, seu currículo e a forma de organização do trabalho no ambiente escolar e consequentemente o trabalho do professor. A esse respeito

[...] parece claro que hoje assistimos a um movimento de reestruturação escolar, ao qual aderem vários países. Os seus componentes essenciais são: a descentralização das decisões e a introdução de uma participação intensa da comunidade, num espírito de gestão em parceria; a imputabilidade das decisões; a profissionalização do ensino e a prescrição de um programa nacional comum novamente centrado nos saberes básicos (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 260).

Com essa reestruturação escolar, há a necessidade dos professores assumirem decisões que possam mudar o percurso da sua profissão, assim como vislumbrar a situação na qual estão inseridos com as mudanças geradas por esta reestruturação, pois, “[...] passaram a ser responsabilizados pelo rendimento de seus alunos, da escola e, inclusive, do sistema educacional, o que encobre as verdadeiras causas dos baixos resultados da educação, determinados por outros fatores” (OLIVEIRA, 2004b, p. 1131). Pois, as mudanças nas políticas educacionais e nos sistemas de ensino, interferem direta ou indiretamente no trabalho docente, já que é este profissional que fica mais próximo daqueles que passam pela escola, onde são materializadas as reformas na prática. Nessa direção:

[...] os professores estão sujeitos, desde o final dos anos oitenta, a pressões de dia para dia mais sufocantes. Para além daquelas que estão inscritas na própria matriz da profissão, e que revelam fundamentalmente dos aspectos relacionais, os professores têm visto crescer a sua volta uma série de pressões, que introduzem elementos de grande tensão na vida de cada um (NÓVOA, 2007, p. 7-8).

Se acreditarmos na educação na perspectiva humanizadora torna-se imprescindível reconhecer o papel fundamental da profissão docente na formação cidadã dos estudantes. Mas, se seu objetivo maior for apenas a formação para o mercado de trabalho, deixará de lado seu objetivo primordial que é o de elevar o nível de humanização dos adolescentes e jovens que povoam as salas de aula das instituições de ensino público brasileiro, não cumprindo sua função social. Não estamos duvidando da capacidade do professor em fazê-lo, mais estamos reconhecendo que dependendo dos condicionantes que lhe são impostos, da sua precária formação, da sua crise identidade, poderemos entender a situação em que desenvolve sua prática, ainda mais em épocas de globalização, em que muitas são as alterações recentes que tem contribuído para aumentar a fonte das tensões na vida dos professores, entre elas:

[...] primeiro lugar, a intensificação do trabalho cotidiano nas escolas, com os professores a serem chamados ao desempenho de um conjunto cada vez mais alargado de funções e missões, que lhes retiram a calma e tempo necessário a um exercício reflectido da profissão. Estou a pensar na proliferação de tarefas ligadas à gestão das escolas, à coordenação de projectos vários ou à articulação com atividades de iniciativas das comunidades locais. [...] em segundo lugar, a importância crescente aos dispositivos de controlo e avaliação dos professores, seja no quadro institucional da escola, seja no contexto da progressão na carreira, seja ainda de uma “opinião pública” muito sensível às questões educativas. Trata-se de evoluções que tendem a aumentar as fontes de pressão sobre os professores, pondo em causa algumas das imagens tradicionais da profissão. [...] em

terceiro lugar, a panóplia de solicitações decorrentes da reforma do sistema educativo, que é, em si mesma, motivo de perturbação e ansiedade. O lançamento de novos programas e currículos, de novas modalidades de avaliação dos alunos ou novas formas de gestão das escolas provoca momentos de tensão e um esforço acrescido de adaptação. [...] em quarto lugar, a mudança no modo de relacionamento com os pais e as comunidades, sendo que os professores são sistematicamente responsabilizados pelos fracassos do sistema educativo e têm necessidade de prestar contas públicas do seu trabalho. Os conflitos de poder e de autoridade com os pais (e suas associações) ou com as comunidades locais (e as suas instituições), em zonas ainda mal definidas de competência, são um fator suplementar de crispação dos professores. [...] em último lugar, o enquadramento recente da formação contínua, que empurra os professores para um frenesim de cursos e ações e para a produção abundante de textos e trabalhos, uns e outros de utilidade duvidosa para o reforço das suas competências profissionais ou para a melhoria da qualidade do ensino. A correria constante entre a casa, a escola e o centro de formação elimina, muitas vezes, a possibilidade de autênticos percursos de formação pautados por ritmos e tempos próprios (NÓVOA, 2007, p. 8).

Diante do exposto, seja a intensificação do trabalho, o crescimento do controle e avaliação dos professores, intensificação do trabalho cotidiano nas escolas, as solicitações cada vez maiores decorrente das reformas ou mudanças no sistema educativo, mudança no modo de relacionamento com os pais e as comunidades, a qualidade dos cursos de formação continuada estão ora tomando o tempo que o professor tem para preparar as aulas, fazer leituras direcionadas, formações que realmente sejam relevantes para melhorar o seu papel na educação de seus alunos. Isso sem falar da intensificação das tarefas escolares e das funções que lhe são solicitadas, estes são com certeza muitos elementos juntos que trazem ao docente tensão e compromete a qualidade do trabalho desenvolvido por eles, assim como pode desenvolver problemas de saúde relacionados a essa sobrecarga de trabalho e funções cada vez mais desafiadoras.

Para compreensão deste estudo, gostaríamos de dar ênfase ao que é citado em terceiro lugar “[...] a panóplia de solicitações decorrentes da reforma do sistema educativo (IDEM)” causa nos professores angústia, aflição devido a reformas no sistema educativo as quais os docentes não estão conseguindo se adaptar. O objetivo de elencar estes cinco elementos acima não foi “[...] pôr em causa a urgência de instituir novas práticas de trabalho nas escolas, de avaliação dos professores, de reforma do sistema educativo, de relacionamento com os pais/comunidade ou de formação contínua (IDEM)”. Pois, acredita que estes cinco elementos podem representar espaços importantes de mudança (NÓVOA, 2007, p. 8). Tais mudanças têm uma visão mais prescritiva, como receituário, dessa maneira está sendo

deixado de lado a profissionalidade docente, como se vê ou está sentindo pressionado de várias formas, pois, o que está em causa para ele é a forma como “[...] têm sido concretizados no terreno tende a acentuar as pressões institucionais, políticas, sociais e pedagógicas sobre os professores (NÓVOA, 2007, p. 8)”. No entanto, é possível vislumbrar três atitudes em relação à mudança educativa ou à mudança social em geral: “1) uma atitude de resistência por parte daqueles que seus adversários chamam de ‘dinossauros’; 2) a atitude do convertido entusiasta ou ‘missionário’; 3) a atitude do ator pragmático e “oportunista” (no sentido positivo da palavra), à procura de um ser melhor, em marcha para outra coisa diferente do status quo, mas crítico e lúcido” (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 276).

Portanto, a atitude que os professores terão diante das mudanças vai determinar a forma como desenvolve a sua prática no cotidiano da sala de aula, daí a necessidade da compreensão dos impactos das reformas educacionais na prática docente.

2.2 Impactos das reformas educacionais no trabalho docente

Estamos também assistindo aos impactos das reformas educacionais que vem se desdobrando na América Latina há mais ou menos duas décadas são tão intensos que levaram a uma nova regulação da educação pautada em três pilares: a gestão local, a avaliação sistêmica e financiamento per capita (OLIVEIRA, 2009a).

Com a transformação do papel do estado e ascensão de “[...] modelo mercantil modificam os modos de regulação da educação, em contrapartida uma certa profissionalização do ensino parece perfeitamente funcional, adaptada e integrada a esses desenvolvimentos” (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 266). Sendo assim contribui para o reforço deste modelo, “imbricado” em três formas de regulação da educação de forma dinâmica e ao mesmo tempo tensa que estão se complementando e entrando em conflito com “o Estado, o mercado e, finalmente a profissão docente” (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 266). Para Oliveira e Feldfeber (2011, p. 28) “Essas transformações contribuem para dismantlar os regimes organizativos dos profissionais da educação pela lógica empresarial em função de objetivos que cada escola deve cumprir.” Neste modelo é estabelecido uma outra regulação, onde são descentralizadas ações que ao serem implantadas põem em práticas de vigilância e controle de prestação de contas (OLIVEIRA, 2009b). Para compreendermos melhor tempos abaixo as principais características do Bem-Estar Social *welfarism* e do novo gerencialismo:

Bem-Estar Social (welfarism)	Novo gerencialismo
Sistema de valores voltado ao serviço social	Sistema de valores orientado ao cliente
Decisões guiadas pelo comprometimento com “padrões profissionais” e valores, tais como: igualdade, assistência, justiça social	Decisões instrumentais guiadas pela eficiência, custo-eficácia, busca por competitividade
Ênfase nas relações coletivas com os funcionários – por meio dos sindicatos	Ênfase nas relações individuais mediante marginalização dos sindicatos e de novas técnicas gerenciais, tais como gerência de qualidade total (GQT) e gerência de recursos humanos
Consultiva	Autoritária
Racionalidade substantiva	Racionalidade técnica
Cooperação	Competição
Gerentes socializados dentro da área de valores específicos do setor de Bem-Estar Social: educação, saúde, assistência social	Gerentes socializados genericamente, i.e., dentro da área dos valores da “gerência”

(GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 200)

No Brasil a partir da década de 1990 o governo passou a implantar as reformas neoliberais, em diversas áreas como a econômica, a social e a educacional, no caso da educação, lideradas por OCDE ou o Banco Mundial, pois, nesta década houve uma configuração das reformas no Estado, inclusive no âmbito da educação, deixando em evidência a intervenção do Estado na educação. Tais reformas se respaldaram em grandes conferências, entre elas podemos citar a conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990, convocada pela ONU, Unesco, Unicef, PNUD e BM. Nela estavam presentes os mais populosos países do mundo do qual o Brasil faz parte. Foram estabelecidos consensos para servir de parâmetro para a construção dos Planos Decenais de Educação. Outra conferência foi a da Índia, ocorreu em 16 de dezembro de 1993, onde foi assinado a “Declaração de Nova Delhi” onde foram reafirmados os compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos. Foram estabelecidos também às estratégias e diretrizes a serem implementados pelos países que participaram e seriam agrupadas ao Plano Decenal Brasileiro de Educação e isto seria feito com base “Educação para a equidade social”, argumento podendo ser compreendido como “a formação para o emprego formal e regulamentado como um imperativo para os

sistemas escolares, ao mesmo tempo em que estes devem desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório que visem à contenção da pobreza” (OLIVEIRA, 2006, p. 210). Logo, o papel da educação seria imprescindível para a diminuição das desigualdades sociais, pois, seria um mecanismo de mobilidade social e de distribuição de renda, no qual haveria o possível ingresso ao mercado de trabalho, conteria a pobreza.

Ainda segundo Oliveira (2006) a educação teria um duplo aspecto: dirigia-se a formação para o trabalho e para gerir e disciplinar a pobreza. Na prática estas reformas se traduziram em novos modos de regulação das políticas públicas. Em relação a esta regulação AFONSO (2005) é um dos autores que se dedica a estudá-la, principalmente se estivermos estudando o papel que o Estado assume na conjuntura neoliberal e como consequência a mercantilização da educação. Ele faz uma análise da urgência de diretrizes de avaliação ao debate do surgimento de um novo modelo de Estado chamado “Estado Avaliador e a noção de quase mercado na educação”. Segundo ele, a avaliação dos sistemas de ensino se efetivou em diversos países como instrumento de controle para ser executado pelos governos sobre os sistemas de ensino.

Dessa forma, “Estado Avaliador”, e as avaliações externas padronizadas ganham destaque entre os governos neoliberais e neoconservadores de países centrais desde 1980. Este modelo de Estado se implantou no contexto dos conflitos e contrassensos políticos e da economia dos anos de 1980 e 1990. Pois, neste período surge em países de ideologia capitalista (países centrais) através da política de ‘nova direita’ esta possuía aspecto próprio, combinava: defender a economia livre, a tradição liberal e a defesa do domínio do Estado conservador. Mas a dualidade admitiu ao mesmo tempo deliberações de não intervenção como de descentralização convivendo com outras altamente centralizadas e intervencionistas. Dessa forma o Estado limita suas funções, mas se matem forte através do controle que exerce através das avaliações padronizadas, fica distante, mas controla mesmo assim. Com isso há:

A procura de indicadores de equidade e de eficácia escolar nos sistemas educacionais tem mobilizado os estados em uma grande variedade de contextos, conduzindo suas ações segundo os indicadores internacionais. As medidas políticas estão sendo direcionadas e articuladas no sentido de contribuir com a ampliação das competências e a performatividade dos alunos e das escolas, e desta forma aumentar a competitividade econômica. Assumindo este propósito, os estados adotam medidas interventoras de regulação, para orientar e conduzir ações das instâncias intermediárias e locais, e ampliam os controles sobre os resultados por meio das avaliações dos seus sistemas educacionais (AUGUSTO, 2011, p. 171).

Com esta forma de regulação nas políticas educacionais dos estados é dado destaque aos procedimentos de avaliação e ao mesmo prestam contas através do resultado destas avaliações. Dessa maneira existe certa centralidade para formular políticas e controlar resultados, mas se descentra a forma de executar. Nessa direção, Fernandes e Dias-da-Silva (2009) apontam que

As reformas, promovidas com o apoio de agências internacionais, reduziram o papel do Estado, introduziram conceitos econômicos na gestão das escolas e transferiram a responsabilidade pelas ações educativas aos sujeitos, a quem cabe o sucesso ou fracasso das mudanças. Neste contexto, novas formas de controle do trabalho docente passaram a ser utilizadas pelo sistema escolar, tais como as avaliações externas, a imposição de projetos formatados por órgãos superiores, a atuação dos professores coordenadores na disseminação das propostas oficiais e o pagamento de bônus aos trabalhadores da educação, tudo sob o argumento de uma escola autônoma, democrática e de qualidade (FERNANDES; DIAS-DA-SILVA, 2009, p. 181).

Pudemos perceber que tais reformas são fruto da globalização e que por sua vez afetam o trabalho do professor, assim como as suas identidades, pois, o sentimento de pertencimento tende a ser modificado ao relacionar-se com a sua profissão, ou seja, como se identifica com a sua profissão, passa a mudar, pois o seu desempenho foi reformulado e a sua “performatividade” docente (BALL, 2002) também alteram o significado de ser professor. O professor se encontra em meio a tantas mudanças sem poder controlá-la, daí o sentimento de impotência, sentimento que se traduz como

[...] a noção de crise... tem muito haver com a generalização do sentimento de que essas oposições são, no meio escolar, exacerbadas, sacudindo o sistema educativo em todos os sentidos, fazendo-o perder o seu equilíbrio tradicional e tornando-o, de certa forma, impotente para controlar a sua evolução e o seu destino (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 276).

Sabemos que a regulação da profissão docente não é recente, inicialmente foi pela igreja, depois pelo Estado, pois os docentes não foram investidos de autonomia, ao não ser a “[...] tradicional autonomia na sala de aula, os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos actores educativos locais (NÓVOA, 1999, p. 25)”. Portanto, devemos ressaltar que a presença do Estado é importante para assegurar a equidade social e serviços de qualidade, não numa lógica prescritiva e burocrática regulamentadora, o que não vem acontecendo, pois, as mudanças no âmbito da gestão, do financiamento e da avaliação, provocaram modificações no trabalho docente, tanto de forma objetiva, quanto subjetiva no que diz respeito a sua

realização, isto não está dissociado das mudanças maiores na sociedade que condizem com o panorama histórico que estão tais alterações na política da educação e trabalho dos docentes, de fenômenos como exemplo: a globalização e o neoliberalismo e até quando mudam de governo, cambiando por crise do capitalismo e a reestruturação produtiva. No entanto,

Esta discussão aparece como resultado de um novo rearranjo ao nível macro, redefinindo as bases sobre as quais se assenta a regulação social. A tensão presente no contexto da globalização entre as dimensões locais e globais tem forjado uma nova regulação social e educativa (OLIVEIRA, 2009, p. 47).

Para que haja tal regulação, foram criados mecanismos para que o Estado, mesmo de longe continue como principal agente regulador das políticas educativas. Nessa direção foram criados

Ao longo da década passada vários estados e municípios do Brasil criaram seus próprios sistemas de avaliação da educação básica. Tais avaliações têm servido em muitos casos, como instrumento de avaliação e controle do trabalho docente por meio da premiação aos professores cujos alunos apresentam desempenho satisfatório e o contrário, maior pressão e cobrança daqueles cujos alunos não apresentam bom desempenho (OLIVEIRA; FELDFEBER, 2011, p. 29).

No lócus dessa investigação, a rede de ensino na qual os professores foram entrevistados, a partir de 2007 houve uma mudança no modelo de gestão do sistema de ensino que estamos pesquisando, este passou a ter como objetivo maior a gestão por “resultados”, foi implantado também o sistema de avaliação de ensino assim como a bonificação as escolas e seus docentes que conseguem atingir as metas estipuladas pelo sistema de ensino. Neste tipo de gestão, o Estado separa-se da gestão imediata, afasta-se, mas, não sai de cena, continua como um ator onde é necessário contar, como “[...] um poder regulador de primeiro plano” (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 264). Não podemos dizer que há uma falta de interesse do estado em relação à educação, mas há novas formas de se responsabilizar pela educação, ou seja, o seu papel está mudando. Nessa direção,

[...] o Estado central se limita à elaboração de políticas, notadamente no plano curricular (símbolo da unidade e da integridade de um “sistema” educativo), repousando o mais possível sobre amplos consensos, e pela instalação de mecanismos de avaliação, controla a conquista dos alvos e objetivos determinados (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 263).

Logo, a transformação do papel do Estado pode ser visto na forma de descentralização, ou seja, “[...] o Estado, diretamente ou por meio de organismos públicos por ele mandatados, define padrões, perfis de saída, competência que os alunos devem dominar ao

fim desta ou daquela etapa da escolaridade” (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 263). E isso reflete na instituição de ensino, estas são vistas como empresas ou prestadoras de serviço, como organização que preste serviço de qualidade, pois o:

[...] Estado instaura uma competição entre estabelecimentos, que estima necessária ao melhoramento do conjunto; por organismos intermediários, mantém um funcionamento análogo na formação dos professores, funcionamento fundado em padrões e procedimentos de validação das instituições que oferecem essa formação (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 263).

No entanto, não estamos vendo, nem sentindo a voz e a participação dos docentes nas mudanças em relação a sua própria profissão, mas o que estamos assistindo são prescrições para sua atividade docente. Todavia, nessa desregulação os modelos são:

[...] apresentados como medidas que buscavam a melhoria da qualidade na educação e maior democratização, com um entendimento de que qualidade educacional é um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos, e poderá ser alcançada a partir de inovações incrementais na organização e gestão do trabalho na escola. Por tais razões, as mudanças vincularam o sucesso da gestão escolar ao desempenho dos alunos, aferidos sistematicamente pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, e mais recentemente os sistemas estaduais (Saresp, Simave, entre outros) (OLIVEIRA, 2009, p. 53).

Na rede de ensino na qual desenvolvemos esta investigação, assim como em outros estados do Brasil foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) no ano de 2000, no entanto, só foi realizado novamente em 2005. Em 2007 é que os seus resultados foram de fato concretizados e anunciados, mas desde 2008 o SAEPE passou a ser realizado a cada ano e a compor o IDEPE. Foi também no ano de 2008 que foi criado o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), uma espécie de gratificação para servidores que trabalham nas escolas da rede pública do estado de Pernambuco que conseguirem atingir metas educacionais. O BDE pode variar de 50% a 100% dependendo do percentual que cada unidade de ensino atinja. Como exemplo a escola que atingir 50% das metas receberá metade do bônus, e a partir deste percentual o valor será pago de forma proporcional ao que atingiu das metas estipuladas (PERNAMBUCO, 2012). Com a criação do BDE há o estabelecimento de uma competição para atingir o que se espera de cada escola, que é a superação dos seus próprios índices, estamos assistindo uma visão de mercado ao se criar *ranking's* de classificar as escolas, dessa forma há uma diferenciação das escolas consideradas como “boas” e as outras, não podemos de deixar de fazer referência ao nosso objeto de

estudo: como se sentem os docentes como estas mudanças, já que ao se classificar as escolas, também não está deixando de classificar os alunos e os docentes que fazem parte da mesma, pois, concordamos que há dessa forma uma prestação de contas por parte dos governantes que acaba sendo “estratégias de marketing para atrair e reter os “bons” alunos, de “boas” famílias, em resumo concebendo-se como a serviço de públicos determinadas, ao invés de se apresentarem como um serviço público” (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 266). Pode-se falar então da “ascensão de um modelo mercantil” que Derouet (1992 apud LESSARD; TARDIF, 2009, p. 266). Modelo este que se detecta sem que se traduza essencialmente em uma privatização do sistema na totalidade (LESSARD; TARDIF, 2009).

Estas novas formas de gestão e financiamento da educação em seu discurso são formas de gerir a educação com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino público, elas:

[...] constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares. Tais medidas surgem como soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca de adequação e racionalização dos recursos existentes, acompanhada da ideia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local. De maneira geral, têm acompanhado a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade – esta, muitas vezes traduzida de forma simplificada como o mercado – a responsabilidade pela gestão executora de serviços, alterando a relação com o público atendido (OLIVEIRA, 2009, p. 47).

Com esta forma de gerir o Estado se afasta do imediato, mas, cria outro mecanismo para regular de longe, portanto, sendo ainda um “ator” que é necessário contar, sendo assim fica difícil “não ver aqui as marcas de uma cultura gerencial, a da empresa moderna, que pretende associar a flexibilidade e a autonomia das suas unidades a uma total submissão as regras da competitividade e do rendimento” (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 264). Nessa mudança de gestão, passa a exigir dos docentes

[...] novas competências. Entretanto, é uma profissionalização que se vê cada vez mais reduzido o aspecto “serviço público” da educação. Daí provém, possivelmente, uma parte do mal-estar dos docentes, mais ou menos acentuado de acordo com os contextos nacionais (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 265).

Nesta direção, a profissão docente se distancia cada vez mais da feição de servidor público, para servidor de empresa, mas, o que vai exigir, requerer dele atitudes, competências cada vez mais diversificada no seu dia-a-dia ao desenvolver sua prática, além de que “[...] os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho,

tendo que suportar a crítica generalizada, que sem analisar as circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino” (ESTEVE, 1999, p. 97). Já para Oliveira (2009, p. 53) “A descentralização da educação que passa a ocorrer a partir daí como um dos grandes eixos da reforma que se implantou na educação brasileira é definida em três dimensões: administrativa, financeira e pedagógica”.

Nessa direção, não há apenas a descentralização do poder central, mas “[...] a forma que eles dão à sua responsabilidade pela educação abre a porta para uma lógica de mercado ou até a estimula” (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 265). Ainda segundo eles há nestas escolas há a instalação do “movimento das *“charter schools”* e do bônus de educação” (WHITTY; POWER, 1998, apud LESSARD; TARDIF, 2009, p. 265) movimento este criado nos Estados Unidos, tendo como alerta o fechamento de escolas consideradas ineficientes. Logo, percebemos que a mudança do modelo de gestão do tipo gerencial é a que vem se desenvolvendo na rede de ensino que estamos pesquisando e que vem modificando e por sua vez transformando profissionalidade e profissionalização dos docentes nesta rede ensino, porém, estamos dando ênfase nesta rede de ensino o que não quer dizer que esteja acontecendo apenas no Brasil, mas em outros países também, por isso nos inquietamos e entrevistamos os docentes de uma escola que pertence à rede de ensino no estado Pernambuco pois pudemos compreender como se percebem e se sentem e como estão percebendo estas mudanças na sua atividade docente.

Para Oliveira (2009, p. 53):

Tal processo de descentralização resultou em transferência de responsabilidade dos órgãos centrais para os locais, da União para os estados e destes para os municípios, ou da União diretamente aos municípios e ainda da União ou os estados diretamente às escolas. Tal processo de descentralização é justificado como medida de democratização da educação e instrumento de maior racionalização de sua gestão. Esses novos modelos de gestão do ensino público, fundados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades, atribuíram maior autonomia à unidade escolar e passaram a exigir da escola novos papéis. Para a implantação desses modelos fundamentados na flexibilidade administrativa da educação pública foi necessário um processo de desregulamentação para que as escolas se investissem de maior autonomia institucional para lidar com a administração e captação dos recursos (OLIVEIRA, 2009, p. 53).

Concordamos com Dubar (2005) que identidade profissional faz parte do quadro das identidades. E que

A identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produzida das sucessivas socializações (DUBAR, 2005, p. 26).

Como o indivíduo não constrói sua identidade sozinho e que a avaliação que os outros fazem dele interfere na configuração de suas identidades, além da forma como ele se vê, estamos visualizado que a mudança no modelo de gestão, onde os resultados alcançados por seus alunos são expostos, divulgados, expondo dessa forma o resultado de seu trabalho para a comunidade na qual estão inseridos, também muda a forma como os mesmos passam a se identificar com a sua profissão, já que suas identidades também são formadas pelo olhar do outro, ou seja, como o outro o vê, podemos assim compreender que a socialização desses docentes sofre interferências, através da maneira de desenvolver sua prática educativa. Se “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é prioridade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2007, p. 16). Dessa forma Nóvoa (2007, p. 16) acha mais “[...] adequado falar em processo identitário,” dessa forma “realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor* (destaque do próprio autor)” (IDEM). Portanto, se a identidade é a maneira de ser e estar na profissão, (NÓVOA, 2007) a atitude diante das mudança irá definir a relação pedagógica que cada docente terá perante sua profissão, pois, irá se comprometer politicamente com um modelo de sociedade produzindo assim um “modelo” de aluno e de cidadão.

No entanto, caso as interferências se efetivarem no sentido “oportunista” (TARDIF, 2009, p. 276), poderá desenvolver a sua prática pedagógica voltada à humanização do ser já que assim terá conhecimento de seus limites e dos os condicionantes que o cercam. Nessa direção, ao fazer um modelo de esboço de análise da profissão docente, António Nóvoa (1999) mostra que o “[...] prestígio da profissão docente permanece intacto” (NÓVOA, 1999, p. 22). Já que há uma consciência nas sociedades contemporâneas de que é necessário grande investimento em educação para que haja desenvolvimento sustentável, no entanto, a crise que vem sendo enfrentada pelos docentes está “[...] em uma brecha entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino... se situa o epicentro da crise da profissão docente” (NÓVOA, 1999, p. 22-23). Por isso, é importante ressaltar a relevância de que durante a formação inicial e principalmente a continuada a compreensão do papel do docente e os condicionantes em que

a profissão docente está, principalmente na hodiernidade graças ao fenômeno das globalizações.

Portanto, a crise de identidade ou mal-estar docente é proveniente da não compreensão de tais fatores, de não saber o que fazer perante os condicionantes que o cercam. Mas a maneira que vai lidar com esse sentimento vai depender do valor do conceito de identidade que tem para si ou para os outros, como se vê ou como avalia o olhar (avaliação) do outro em relação a seu trabalho, por isso reforçamos a importância da formação docente para a compreensão do que realmente vai encontrar na escola onde irá desenvolver sua prática, pois, a crise da profissão docente vem se arrastando há algum tempo e não podemos acreditar que se resolverá em curto prazo, todavia, as consequências da situação de mal-estar que afeta os professores é vista através de

[...] desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a *discursos álibi* (destaque do próprio autor) de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional, etc. (NÓVOA, 1999, p. 22).

Além deste sentimento de “autodepreciação” (NÓVOA, 1999, p. 22), há também uma generalização do sentimento de “[...] desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas actuais culturas de informação” (NÓVOA, 1999, p. 22). Com a globalização este sentimento de desconfiança é reforçado pela concorrência entre escolas, graças ao novo modelo de gestão através dos rankings de escolas e índices medidos por nota dos educandos em avaliações padronizadas. Logo, se vislumbra a necessidade se ter uma autoconsciência do seu papel enquanto profissional e além da compreensão do modelo de educação que o sistema de ensino no qual trabalha está vestindo e qual é a sua função para a promoção de uma educação que possa humanizar e tornar alunos cada vez mais conscientes e ativos cidadãos, reforçando o seu profissionalismo e a relevância do seu trabalho e sua função para tal nos dias atuais.

No que diz respeito aos sistemas públicos de ensino, eles “[...] se encontram hoje divididos entre as finalidades difíceis de conciliar: a eficiência e a justiça; entre o baixo – a descentralização, a consideração do local e da diversidade – e o alto – a internacionalização e a globalização” (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 268). E o professor fica envolto a isso,

sofrendo alterações que dizem respeito a seu trabalho, entre esses fatores podemos citar sua profissionalidade e profissionalização.

2.3 Resultado da intensificação do trabalho docente: imagem e auto-imagens

Para a compreensão da atual situação que vivem os professores se faz necessário fazer também uma reflexão dos efeitos disso para a imagem de seus docentes, pois, nestas reformas surgem as políticas de avaliação, implantadas em vários países, assim como no Brasil, estas avaliações padronizadas, são o lado mais visível desses efeitos das globalizações na educação. No que compete ao professor neste novo modelo de gestão é fazer com que seus alunos atinjam os escores necessários para se manter ou ampliar a colocação no ranking ao qual estão submetidas as escolas. Preocupamo-nos com uma questão muito importante neste modelo de gerir a educação, não é tão diferente de uma empresa. A preocupação é a seguinte: como fica a formação humana e social, aspecto primordial para o desenvolvimento da cidadania.

A rede de ensino estadual de Pernambuco, a qual é nosso campo de estudo, aderiu a tais reformas, unificou o currículo, monitora a frequência e notas bimestralmente dos alunos, utiliza-se de avaliações padronizadas, dá uma bonificação aos professores das escolas que conseguem atingir as metas estipuladas pela rede, além de existir um ranking de classificação das escolas, nessa direção “[...] as exigências da performatividade impedem dramaticamente os “discursos metafísicos”, o relacionamento da prática com princípios filosóficos, como justiça social e equidade” (BALL, 2002, p. 15). A palavra performatividade não é encontrada no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, e, nesta dissertação é empregada na perspectiva de Ball (2002), que quer dizer uma tecnologia, uma cultura e uma forma de regular, implicando em julgar, comparar e expor como maneira de alargar o controle ou fazer mudanças.

Trata-se, principalmente, da focalização no sucesso educativo e na qualidade do ensino, do alongamento do tempo da formação (estímulo à precocidade da escolarização e à formação contínua), do estreitamento dos laços entre o sistema escolar e a instituição familiar, do desenvolvimento de uma relação professor-aluno mais personalizada, do reforço da oferta na formação profissional e técnica, do desenvolvimento dos modos de aprendizagem inovadoras, implicando uma parte mais ativa do meio econômico (por exemplo, a alternância trabalho-estudo), da flexibilização do ciclo escolar, o que compreende uma flexibilização dos fluxos de entrada e saída, a abertura das sequências horárias, a reversibilidade possível na orientação escolar, a

avaliação da aprendizagem mais regular e um firme engajamento na guinada tecnológica (conexões com as redes informatizadas, compra de equipamento, adaptação do ensino, desenvolvimento pedagógico (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 260-261).

Neste modelo de gestão da educação podemos observar que o que é valorizado é o que se pode mensurar: valor, resultados, etc. Mas essas tecnologias têm potencialmente profundas consequências para a natureza do ensinar e do aprender (BALL, 2002). No que diz respeito às “[...] tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autônomo ou coletivo” (BALL, 2002, p. 19), sem espaço para a formação ética dos educandos, o que está sendo feito nas escolas públicas, é apenas preparar para resolver testes, deixando assim de lado uma função primordial: a humanização do ser. Já para os docentes entre as consequências “[...] podemos observar a intensificação do trabalho docente resultante de ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades que os docentes tiveram com as reformas educacionais” (OLIVEIRA, 2006, p. 213-214). As mudanças que estão acontecendo não é em um país apenas, mas essa “[...] série de medidas comuns ao conjunto dos países, afetando principalmente os aspectos administrativos e pedagógicos. Essas medidas são, aliás, fortemente estimuladas pelas organizações internacionais” (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 260-261). Para os docentes como resultados dessas reformas há um aumento das suas responsabilidades, mas não são valorizados socialmente (NÓVOA, 1999). Em consequência disso os professores sentem-se em crise. Nessa direção,

A crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização (NÓVOA, 2007, p. 15).

Ainda segundo Nóvoa (1999, p. 22) a crise de identidade “[...] arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo.” Pois, além desta autodepreciação é acompanhada por um “[...] sentimento generalizado de desconfiança em relação as competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas actuais culturas de informação” (NÓVOA, 1999, p. 22). Devido às mudanças e em consequência a desvalorização social e econômica da profissão, passa a receber críticas em relação ao seu trabalho, já que não participa ativamente das discussões que levam das reformas educacionais

e decisões sobre a sua profissão, é responsabilizado pelos resultados, o que inclui se adaptar as mudanças que não estava preparado para recebê-la e que não fez parte de sua formação inicial ou continuada. Todavia, entre os professores há uma preocupação com a profissionalização, devido ao desprestígio social, baixos salários, más condições de trabalho, além de deixar de ser uma profissão atraente, são importantes considerar que com as mudanças:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho (OLIVEIRA, 2004, p. 113).

Com tantas exigências e mudanças o professor pode ter reações diversas, entre elas podemos citar o mal-estar docente, expressão criada por (ESTEVE, 1987).

2.4 A relação entre mal-estar docente e as mudanças na educação

A priori o objetivo de nossa investigação não era de estudar o mal-estar docente, mas devido às mudanças sociais que vem acontecendo, a escola e o trabalho dos docentes vem sendo alterado devido às estas mudanças. Todavia, para compreender a atual situação que estão passando os docentes José M. Esteve (1999) fez um estudo situando-o em uma perspectiva histórica em que as mudanças sociais transformaram profundamente o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui a educação, constatou que o “[...] significado e os problemas actuais da profissão docente só podem equacionar-se com exactidão situando-os no processo de transformação do sistema educativo dos últimos anos” (ESTEVE, 1999, p. 95).

Para tal compreensão ele aponta 12 indicadores básicos que se resumem as mudanças recentes na área da educação, mas, como pudemos perceber, sinalizam que são influenciados pela globalização. São eles:

1. Aumento das exigências em relação ao professor; 2. Inibição educativa de outros agentes de socialização; 3. Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; 4. Ruptura do consenso social sobre a educação; 5. Aumento das contradições no exercício da docência; 6. Mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo; 7. Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; 8. Menor valorização social do professor; 9. Mudanças dos conteúdos curriculares; 10. Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; 11. Mudanças nas relações professor-aluno; 12. Fragmentação do trabalho do professor (ESTEVE, 1999, p. 100-108).

O outro objetivo seu foi “[...] oferecer aos professores uma reflexão sobre o sentido e o significado do seu próprio trabalho, clarificando os objetivos, as metas e os valores educacionais prioritários, bem como de se adaptarem às mudanças que a sociedade exige.” (Idem) A sua pesquisa realizou-se no contexto português/europeu, porém, sinaliza que serviu para a compreensão do objeto de estudo desta investigação. Pois, as mudanças sociais, políticos e econômicas que ocorrem na Europa desde os anos 1970 trouxeram consequências através das mudanças e interferências ao sistema de ensino e “[...] a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da imagem social” (ESTEVE, 1999, p. 95).

Estas mudanças aconteceram na passagem de um sistema de elite para o de massas, o que implicou a necessidade de mais professores para uma quantidade maior de alunos, além de aumentar a quantidade e qualidade de problemas, que exigiriam uma reflexão profunda. Juntando-se a isso vem a dificuldade de trabalhar com crianças que antes eram de certa forma homogeneizadas por uma seleção e a partir daí ter na escola cem por cento das crianças do país e consequentemente trazendo consigo seus problemas sociais. O modelo de escola vem que ora temos tem sua origem: “[...] desde o século XIX, desenvolveu-se uma gramática da escola, que tem procurado responder ao desafio de ensinar a muitos como se fosse a um só, transformando a escola num elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional e, consequentemente, de afirmação do Estado-nação” (TEODORO, 2003, p. 93).

Com a globalização em diversos países e continentes, está dando origem a uma “[...] profissionalidade docente muito específica, definida do exterior e também demonstrável no exterior, contrária à trajectória das identidades, individuais ou colectivas, dos professores, relativas a um núcleo de definição identitária centrado numa relação de internalidade” (SILVA E LOPES, 2009, p. 2). Os efeitos deste tipo de profissionalidade:

O mal-estar que assim emerge tem por base o facto de os professores considerarem que o mais importante do que realizam no seu trabalho não ser traduzível nessa exteriorização. Cercados por todo lado pela imposição daquela profissionalidade, a construção das suas identidades caracteriza-se, por seu turno, sobretudo pelo esforço de conciliar o que continuam a (ter que) considerar o núcleo do seu trabalho – as dinâmicas diárias de ensino, ajuda e empenhamento, com os alunos ou pais, no sentido do sucesso e da inclusão – com o que os “avaliadores” do seu trabalho consideram ser critérios de qualidade (SILVA E LOPES, 2009, p. 2).

Todavia, o docente na atualidade se depara com demandas cada vez maiores de funções, a tendência é a configuração da profissão professor com a de “[...] um trabalhador social. Às antigas funções de profissional do ensino-aprendizagem somaram-se todas as outras, de assistente social a psicólogo e sociólogo, de psicoterapeuta a vigilante e polícia, ou, numa imagem violenta, mas muito real, de criada (ou criado) para todo o serviço” (TEODORO, 2003, p. 96-97). Logo, percebe-se que tanto a escola, quanto aos professores lhes é solicitado quase tudo, mas acima de tudo lhes é solicitado responsabilidades, todavia, com a extensão das demandas e das responsabilidades assiste-se em consequência disso sintomas graves do mal-estar docente e de crise de identidade entre os docentes. O objetivo de se estudar o mal-estar docente não é parar exercitarmos nossa auto complacência. Mas tem três funções:

[...] ajudar os professores a eliminar o desajustamento... servir como chamada de atenção a sociedade, para que compreenda as novas dificuldades com que se debatem os professores e a partir do estudo do modo como a mudança social gera mal-estar docente, é possível traçar linhas de intervenção que superem o domínio de sugestões, situando-se num plano de ação coerente, com vistas a melhoria das condições em que os professores desenvolvem o seu trabalho (ESTEVE, 1999, p. 98).

No que diz respeito a crise de identidade, Teodoro (1998) diz que a mesma surge, em geral, associada ao conceito de mal-estar docente - *Teacher Burnout* - sendo utilizado para “[...] descrever os efeitos negativos permanentes que afetam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”. Nessa direção, Teodoro (1998) cita que Barbara Byrne após uma revisão da literatura com dominância anglo-saxônica, enfatiza que o mal-estar docente deve ser visto como uma construção multidimensional que compreende três facetas, conceitualmente diferenciadas, embora empiricamente relacionadas: exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização pessoal. Para chegar a esta conclusão a mesma autora, faz um exaustivo levantamento dos fatores que podem determinar o mal estar docente, reunindo-os em três

grandes grupos: demográficos, organizacionais e de personalidade. No primeiro grupo, ela aponta os estudos direcionados no gênero, na idade, nos anos de experiência profissional, no estatuto familiar ou marital, e no grau ou setor de ensino no qual o professor trabalha. No segundo grupo, salienta conflitos com os quais convivem os professores, como o aumento de trabalho, das áreas de responsabilidade e das expectativas sociais e, também, os meios e apoios que a administração e a sociedade estão dispostas a oferecer. No terceiro grupo, destaca, de entre os factores de personalidade, a questão da autoestima e do *locus* de controlo da atividade docente ser, sobretudo externo (TEODORO, 1998). Nessa mesma direção Nóvoa (1991, p. 20) afirma o seguinte sobre o mal-estar: “[...] as consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos, seja através da desmotivação pessoal, altos índices de absentismo e de abandono da profissão” (NÓVOA, 1999).

Benevides-Pereira (2002, p. 88) assegura que: “[...] a rápida transformação do contexto social, ocorrida nos últimos anos, tem gerado um aumento das responsabilidades e exigências sobre os educadores. O papel do professor tem se modificado na tentativa de atender às expectativas e necessidades da sociedade atual, que se encontra em grande processo de mudança”. Somados a tudo isso, “Ser professor hoje em dia deixou de ser compensador, pois, além dos salários nada atrativos, perdeu também o ‘status’ social que acompanhava a função, há algumas décadas passadas” (CODO, 1999, p. 99).

Por isso concordamos com a afirmação de que

É preciso romper com a lógica estatal da educação e com a imagem profissionalizada das escolas: o papel do Estado na área do ensino encontra-se esgotado, a vários títulos sendo urgente legitimar novas instâncias e grupos de referência do domínio educativo; simultaneamente, impõe questionar o papel exclusivo dos professores na organização e direção do trabalho escolar, e a sua subordinação às autoridades estatais (NÓVOA, 1999, p. 23).

A reflexão a respeito do mal-estar docente como consequência das mudanças sociais não pode ser entendida como auto complacência perante os males do ensino, que não é o objetivo desta pesquisa, mas compreender a problemática na qual estão inseridas as interferências das globalizações em suas identidades.

Para uns autores, há “a intensificação do trabalho, a privatização e uma mercantilização das ferramentas curriculares, pela precarização do emprego, pela contratação de pessoal não-qualificado assumindo uma parte da função docente, e por uma deteriorização das condições de trabalho, o ensino estaria em processo de proletarização” (OZGA, 1995

profissionalização citado por LESSARD; TARDIF, 2009, p. 269), já outros, pensam que não é apenas tão simples:

[...] proletarianização dá a entender, e que, de fato, seria mais justo dizer que o profissionalismo fundado, em última análise, sobre o ethos de serviço público, seria substituído por um profissionalismo de tipo “gerencial”, com o docente incorporando à sua identidade as novas realidades do mercado e do management educativo (SEDDON, 1997 citado por LESSARD; TARDIF, 2009, p. 269).

Através desta reflexão sobre os problemas que se debatem os docentes, é que será possível traçar linhas de intervenção que superem o domínio das sugestões, mas que possam situar discussões coerentes visando à melhoria das condições de trabalho em que desenvolvem seu trabalho como: “[...] formação inicial, formação continuada, material de apoio, relação responsabilidades – horário de trabalho – salário” (ESTEVE, 1999, p. 98).

Para Nóvoa (1992) a profissionalidade remete o tipo de desempenho e saberes da profissão docente: o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que corporizam a especificidade de ser educador. Logo, se há interferência no trabalho do professor, o seu desempenho e os saberes de sua profissão são alterados com essas reformas. O ensino de qualidade torna-se cada vez mais imprescindível e os professores por sua vez são eles os responsáveis diretos por este ensino, por isso também é importante evitar seu desajustamento e desmoralização, assim como seu mal-estar docente.

Atualmente existem muitos indicadores que falam do rebaixamento da qualidade de ensino, e por sua vez, em alguns casos, e fazendo uma ligação da qualidade da educação à qualidade dos profissionais, deixando de lado a problemática que estão inseridos estes profissionais. Pois com o avanço contínuo das ciências, da tecnologia, surge também a necessidade de integrar novos conteúdos, o que é necessário uma renovação permanente, a necessidade de uma formação contínua mostra-se um caminho para que a aceitação das mudanças profundas na concepção e no desempenho dos docentes em sua profissão.

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc. (NÓVOA, 1992, p. 2).

No tocante, a identidade docente autônoma e bem definida, é imprescindível ao reconhecimento social e salarial dos docentes. Pois, devido a regulação a imagem dos docentes não era bem definida ao longo do século XIX, como a dos profissionais liberais, como exemplo, deixando assim, abertura para que continue a ser regulada por instituições, como exemplo, o Estado. Hoje com o fenômeno das globalizações torna-se um campo a ser explorado com objetivos mercadológicos, sendo necessário ser revista principalmente pelos professores, pois, diante do processo de desvalorização profissional dos docentes e da eventual crise, por isso se faz necessário afirmar as identidades profissionais dos docentes, sua afirmação poderá contribuir para refletir, ou apresentar a atual situação profissional do professor no campo de estudo desta investigação, mudar tal situação e buscar melhores condições de trabalho para essa categoria profissional, semelhante ao prestígio dos professores no início do século XX, este graças ação realizada através de suas associações, alimentada:

[...] pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto de sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser os investidos de um poder simbólico. A escola e a instrução incarnam o progresso: os professores são seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente (NÓVOA, 1999, p. 19).

Como a mudança no mercado de trabalho, a certificação não garante sozinha ascensão social, mas as condições de concorrência, colocando em cheque o valor da instrução, e como os professores são os responsáveis diretos por ela, seu valor social também vem sendo alterado, desvalorizado. Mas nem todas as mudanças são homogêneas, pois

No interior desse vasto movimento, insistimos em quatro ingredientes importantes, que induzem novos modelos de regulação da educação: a disputa entre uma política educativa neoliberal e uma política humanista-igualitária; a transformação do papel do Estado; a ascensão daquilo que Derout (1992) chama de modelo mercantil; e a globalização e o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 261).

Neste contexto de mudanças os docentes acabam carregando consigo “sentimento de insegurança que está na origem do cepticismo e da recusa dos professores em relação às novas políticas de reforma educativa (ESTEVE, 1999, p. 96). Isso ocorre porque as mudanças e reformas em sua profissão são de forma vertical, de cima para baixo, os docentes não são sujeitos ativos, a sua voz não está presente no que diz respeito as decisões tomadas em relação ao seu trabalho, ou seja, não há respeito a sua profissionalidade e a sua profissionalização.

CAPÍTULO III - O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo descrevemos o percurso metodológico concretizado na investigação, caracterizaremos o tipo de pesquisa, os sujeitos e o “lôcus” da pesquisa, os instrumentos de coleta dos dados, bem como os procedimentos de análise dos dados.

3.1 O processo investigatório e suas singularidades

Para pesquisar sobre algo é necessário ter algum problema a ser resolvido, compreendido ou testar uma teoria. Não existe uma fórmula mágica para fazer pesquisa ideal, pois, a investigação “[...] é um produto humano, e seus produtores são seres falíveis” (RICHARDSON, 2010, p. 15). Algumas pesquisas sociais estão interessadas em descobrir a resposta para um problema específico ou descrever um fenômeno da melhor forma possível, mas, “[...] precisa-se ter conhecimento da realidade, algumas noções básicas da metodologia e técnicas de pesquisa, seriedade e, sobretudo, trabalho de equipe e consciência social” (RICHARDSON, 2010, p. 15). Em relação aos objetivos da pesquisa,

[...] investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida. (CHIZZOTTI, 2006, p. 11).

A priori, o nosso interesse não é o estudo do processo de formação das identidades profissionais dos docentes, mas no decorrer da revisão de bibliografia foi percebido que a maneira como o docente se relaciona com a profissão está muito íntimo da constituição de suas identidades e como ocorreu a sua socialização. O que concerne ao nosso objeto de estudo foi verificar como o fenômeno das globalizações tem interferido no trabalho e na identidade profissional dos docentes, ou seja, que tipo de identidades são requeridas aos professores, como estes estão se vendo enquanto profissionais, como está essa identificação com a profissão, pois, com as mudanças em curso, como está a socialização dos docentes dentro de *lôcus* de trabalho: a escola. Todavia como já mencionamos a escola é ao mesmo tempo o *lôcus* de formação e de trabalho do professor, pois é nesta instituição que aprende e desenvolve a sua prática, mas também constrói a imagem que tem de si mesmo e de seu papel enquanto profissional. Nela estão alguns dos elementos que são responsáveis pela relação que tem com sua profissão: alunos, colegas, gestores, sistema de ensino, Estado, família ou comunidade escolar, onde se vêem e são vistos, onde avalia e é avaliada.

São, por isso, objetivos desta pesquisa:

Objetivo Geral:

Verificar como o fenômeno das globalizações tem interferido no trabalho e na identidade profissional dos docentes.

Objetivos específicos:

- Verificar que alterações tem vindo a registrar na sua prática docente;
- Saber se o novo sistema de regulação educacional limita a autonomia docente;
- Verificar como sente o docente o seu ofício de ensinar/educar face à visão empresarial que se tem da escola.

Na educação essas pesquisas vêm contribuindo para a reflexão das práticas educacionais, atualmente, esses estudos vem ressaltar e focar a vida e a pessoa do professor, dando ênfase em “[...] recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação” (NÓVOA, 2000, p. 15). Todavia, [...] a pesquisa pode gerar perguntas sobre como ensinar e como aprender, explorar, testar teorias e explicações existentes, como também ser usada para desvelar áreas difíceis e problemáticas na sala de aula e na escola (MOREIRA; CALEFE, 2006, p. 19). Sabemos que são os docentes que estão no cotidiano estabelecendo uma relação de ensino e aprendizagem com os seus estudantes, estes, por sua vez conhecem os problemas e dilemas das escolas em que lecionam, no entanto, é indispensável não confundir o papel da pesquisa na universidade e do conhecimento do docente em relação ao cotidiano, pois:

[...] o exercício da pesquisa pode se converter em uma ação esvaziada de significação se não lhe for garantida uma formação teórica sólida, preocupada não (apenas) com aspectos imediatos da vida escolar, mas também com as outras grandes questões da cultura e da sociedade contemporânea. Sem teoria não há emancipação (MIRANDA, 2001, p. 142).

No entanto, para investigar é necessário:

[...] organizar todas as possibilidades da sua ação e seleciona as melhores técnicas e instrumentos para descobrir objetos que transformem os horizontes da sua vida. Transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e ideias, são fins subjacentes a todo esforço de pesquisa (CHIZZOTTI, 2006, p. 11).

A opção metodológica desta investigação foi determinada pelos objetivos do estudo em questão e do fenômeno a ser estudado, por isso optou-se em realizar uma pesquisa de natureza qualitativa.

3.2 Tipo da investigação

A pesquisa em Ciências Sociais deve contribuir para aquisição do conhecimento, objetivando “[...] resolver problemas específicos, gerar teorias ou avaliar teorias existentes” (RICHARDSON, 2010, p. 16). Todos esses objetivos são importantes, mas em nossa pesquisa, como mencionamos anteriormente, é intenção compreender um problema específico. Mas, para realizar esta pesquisa foi necessário saber qual a abordagem que iria contribuir para uma melhor compreensão do problema que nos propomos a investigar: verificar como o fenômeno das globalizações tem interferido no trabalho e na identidade profissional dos docentes. Assim a abordagem escolhida e utilizada em nossa pesquisa foi a qualitativa, devido à complexidade do objeto de estudo, bem como as suas particularidades. Para Chizzotti (2006), “a pesquisa qualitativa objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisadores dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégia de resolvê-los” (CHIZZOTTI, 2006, p. 104). Este tipo de pesquisa não “[...] obedece a um padrão paradigmático” (CHIZZOTTI, 2006, p. 105), já que segundo ele, “vale muito o trabalho criativo do pesquisador e dos pesquisados” (IDEM).

Os estudos que empregam uma abordagem qualitativa podem segundo Richardson, (2010, p. 80):

[...] descrever a complexidade de um determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento do indivíduo. (RICHARDSON, 2010, p. 80).

Os cientistas que partilham deste tipo de abordagem,

[...] se recusam a admitir que as ciências humanas e sociais devam-se conduzir pelo paradigma das ciências da natureza e devam legitimar seus conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar, por técnicas de mensuração, em leis e explicações gerais. Afirmam, em oposição aos experimentalistas, que as ciências humanas têm sua

especificidade – o estudo do comportamento humano e social – que faz das ciências específicas, com metodologia própria (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

A abordagem qualitativa parte do “[...] fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2006, p. 79). Este tipo de abordagem para Lüdke (2009, p. 17) “[...] pode trazer recursos para tornar a pesquisa em educação mais efetiva, porque mais próxima, tanto dos seus mais urgentes problemas, quanto da maneira de senti-los e percebê-los, própria dos professores engajados na prática das escolas”. Logo, reforçamos a relevância dos docentes efetivarem pesquisas para compreender a realidade na qual são atores, compreendemos que para alguém ser autor há a necessidade primordial que é a compreensão dos problemas ou conjunturas que estão imersos. Por isso, o objeto, nesta abordagem “[...] não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

Em nossa pesquisa inicialmente não tínhamos um conhecimento preliminar da temática em estudo, foi necessário utilizar a abordagem exploratória, pois, a mesma é a mais indicada para quem deseja ter um conhecimento inicial sobre as temáticas a serem estudadas, isso possibilitou conhecer o objeto de estudo. Gil (1999) destaca que a pesquisa exploratória é desenvolvida no sentido de proporcionar uma visão a cerca de determinado fato. Também optamos e realizamos uma abordagem descritiva porque julgamos que para a compreensão do nosso estudo era necessário à descrição e compreensão da interação entre as temáticas: globalizações, identidades, os efeitos das globalizações nas identidades docentes. Por isso apostamos nesta abordagem, pois, o

[...] que separa a pesquisa qualitativa dos estudos experimentais está na forma como apreende e legitima os conhecimentos. A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

Inicialmente, foi necessário definir o suporte teórico para nos auxiliar na busca do conhecimento desse objeto de estudo bem como elaborar estratégias para sua efetivação. Para

fazer pesquisa à única maneira de aprender a pesquisar conforme Richardson (2010, p. 15) é “fazendo uma pesquisa”. Sabendo que

A pesquisa qualitativa recobre hoje um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Dessa forma a pesquisa qualitativa representa de certa forma uma imensa partilha com pessoas, fatos e locais que se constituem os objetos de pesquisa para compreender os fenômenos pesquisados, por meio de métodos desta abordagem de pesquisa, que permitirão ao pesquisador uma interpretação boa do seu objeto de pesquisa.

3.3 Descrição dos Sujeitos e do “Locus” da Investigação

Os sujeitos da pesquisa foram professores de uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual em Pernambuco, Brasil. Reconhecemos que nosso estudo correspondeu a um caso específico, pois seus resultados focalizaram apenas os professores desta instituição de ensino. Para que os seus resultados pudessem estender-se para compreender os efeitos das globalizações de todos os professores, seriam necessários estudos bem mais amplos.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram entrevistados 08 professores do Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco no município de Panelas, Pernambuco, Brasil, efetivos que lecionam na 1.^a, 2.^a e 3.^a série do Ensino Médio. A escolha por professores desta rede de ensino é por estes sentirem mais os efeitos da regulação em suas práticas docentes devido a mudança no modelo de gerir a educação, que desde 2007 tem como meta principal o “resultado”. Logo não podemos falar do que está acontecendo em Pernambuco de forma isolada, pois, os acordos internacionais que o Brasil está realizando tem o objetivo de “acelerar a elevação dos indicadores” (PERNAMBUCO, 2012a, p. 6). Para a elevação desses índices ou indicadores o Plano Nacional de Educação leva em consideração as diretrizes e metas que foram

[...] pactuadas nestes acordos internacionais, bem como os programas e ações desenvolvidas e implementados pelo Ministério da Educação. Os principais programas e ações do MEC são: o Plano de Desenvolvimento da

Educação (PDE- Educação) e o Plano de Metas e Compromissos Todos Pela Educação (PERNAMBUCO, 2012a, p. 6).

Como podemos perceber isso são políticas implementadas nacionalmente, o que trazem para os estados e municípios do Brasil também metas e compromissos a serem assumidos, assim como o desenvolvimento de programas e ações. No estado de Pernambuco os seus principais são “[...] o Programa de Modernização da Gestão da Educação Pública, a Política de Responsabilização Educacional, o Programa de Reestruturação do Ensino Médio e o Pacto pela Educação” (PERNAMBUCO, 2012a, p. 6), que é fruto do Projeto Integrado de Desenvolvimento da Qualidade da Educação de Pernambuco, que recebeu investimentos do Banco Mundial (HADDAD, 2008).

Logo, na escola campo de estudo de nossa investigação e mais especificamente, a rede de ensino estadual de Pernambuco vem passando desde ano 2007, uma mudança na gestão através do “Programa de Modernização da Gestão Pública em Educação” (PERNAMBUCO, 2012c, p. 10). Este modelo de gestão foi implantado tendo como foco “ o modelo de gestão para resultados” (PERNAMBUCO, 2012a, p.31), que definiu metas e objetivos prioritárias, a partir das quais implantou

[...] um sistema de monitoramento e avaliação dos indicadores de processo (frequência de estudantes e professores, cumprimento do currículo, estudantes abaixo da média, aulas previstas x aulas dadas, cumprimento do calendário letivo, estudantes alfabetizados, estudantes com distorção idade-série) e de resultado do sistema educacional (taxa de aprovação, resultados de avaliações externas, como o IDEB e IDEPE). (PERNAMBUCO, 2012a, p. 31-32).

Todavia, as mudanças em curso justificam a nossa escolha por o campo de estudo ser uma escola pública. Com há avaliações externas, foi “Instituído em 2008, por meio da Lei 13.486, o Bônus de Desempenho Educacional – BDE que é devido às escolas estaduais que alcançam a partir de 50% das metas pactuadas no Termo de Compromisso e a todos os servidores destas escolas” (PERNAMBUCO, 2012b, p.19). Este foi o contexto em que desenvolvemos a investigação a partir da qual pretendemos compreender em que medida estas conjunturas derivadas da globalização estão repercutindo nas identidades docentes e como os docentes estão se vendo, ou estão vendo o seu papel.

Optamos por entrevistar docentes com o tempo de experiência igual ou superior a 3 anos, pois, este período se supõe segundo Huberman (2007, p. 39, 47) que tenha saído da “Fase de entrada” e passa a entrar na “Fase de estabilização” e outras fazer uma reflexão

sobre sua prática, porém os nossos sujeitos tinham 10 (dez) ou mais anos de experiência, estando na fase de diversificação ou questionamento ou acima.

Em relação ao tempo de experiência profissional dos professores, é evidenciado por (HUBERMAN, 2007, p. 39 e 47) por fases/ciclo de vida profissional do docente. São assim classificadas as fases: “entrada na carreira” (1-3 anos), “estabilização” (4-6 anos), “diversificação ou questionamento” (7-25 anos), e, depois, “serenidade ou conservantismo” (25-35 anos), e, por último, “desinvestimento” (35-40 anos). Neste desenho, a primeira fase pode se caracterizar por um grande entusiasmo inicial, uma exaltação pela experiência de ser responsável pela sua sala de aula. Na segunda fase há a tomada de responsabilidades da sua profissão. No terceiro cada professor docente adota um caminho para buscar novos desafios, para tentar fugir da rotina. No quarto, os docentes não possuem expectativas tão elevadas, diminuindo assim suas pretensões, por último, a última fase, tem a companhia do avanço da idade, sendo caracterizada presença de uma maior rigidez e dogmatismo, com diminuição da motivação e da capacidade de aprendizagem.

Quadro 1 – Identificação dos professores entrevistados

Sujeito	Idade (anos)	Graduação	Ano de Término da Graduação	Pós-graduação	Tempo de Serviço no Magistério
S1	33	História	2006	História	10 anos
S2	38	Pedagogia	1995	Planejamento e Gestão Escolar	20 anos
S3	54	Pedagogia	1985	Psicopedagogia	24 anos
S4	35	História	2004	História	12 anos
S5	50	Letras	1989	Língua Portuguesa	24 anos
S6	52	Matemática	1985	Matemática	33 anos
S7	45	História	1990	História	28 anos
S8	36	Letras	1999	Língua Portuguesa	16 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação a historicidade de nosso lócus de investigação, a escola foi fundada em 1998, através do Decreto nº 20.726 do Diário Oficial de 09 de julho de 1998, tem seu Cadastro Escolar no Ministério da Educação sob o n.º 26.148.021 e Registro Estadual: nº 415.002. Desde a sua fundação atende ao Nível Médio, no momento com os cursos de Magistério e Técnico em Contabilidade e o curso de Proformação (Programa de Formação para os Professores sem Qualificação). A referida Unidade funcionava em prédios cedidos pela municipalidade: agregada à Escola Municipal Joaquim Nabuco, à Av. Amaury de

Medeiros, S/N centro, Pannels/PE e o ANEXO I funcionava no turno noturno no prédio da Escola Municipal Rui Barbosa à Rua João Cavalcante s/n, na Vila de Cruzes, no Município de Pannels, numa parceria com o governo Municipal, fruto da municipalização de Ensino de Educação Infantil e Fundamental I e II. O número de matrículas registradas era de 430 alunos. No ano seguinte, o Curso Técnico em Contabilidade teve a sua extinção. Em 2000, o número de matrículas cresceu para 652 alunos, tendo sido acrescentada uma nova modalidade de ensino: a criação Curso Normal em Nível Médio. No ano de 2001, uma ação conjunta do governo Estadual e Municipal promoveu a transferência da mesma para o prédio de propriedade do Estado (onde se encontra até hoje), situado à travessa João Timóteo de Andrade, s/n, centro, com ANEXO I na Vila de Cruzes, no prédio cedido pela Fundação de Desenvolvimento de Cruzes – FUNDEC – com um total de 768 alunos matriculados.

Hoje em 2011 a escola tem 950 alunos matriculados oriundos da zona rural e urbana e das cidades circunvizinhas, distribuídos em: 14 turmas do Ensino Médio monitorados pelo programa Gestão Nota 10, 04 turmas do Normal em Nível Médio e 05 turmas do Programa TRAVESSIA atendendo ao alto percentual de distorção idade/série em nossa escola. Tem em seu corpo docente 28 professores no total, sendo efetivos e contratados da rede estadual de Pernambuco. A mesma funciona nos dois períodos tarde e noite, no entanto pela manhã funciona a Escola Municipal João Timóteo de Andrade, escola de Ensino Fundamental I (1.º ao 5.º ano) cedida ao município.

Em seu Projeto Político Pedagógico (2012), tem como objetivo geral “Buscar junto a toda comunidade escolar ferramentas que mobilizem as ações planejadas na intenção de facilitar o ensino-aprendizagem, promovendo e elevando os índices de aprovação escolar, assim como das avaliações externas com a primazia de cumprir as metas pré-estabelecidas”. Logo nota-se que em seu objetivo geral há a primazia em cumprir as metas e na elevação dos índices de aprovação, o que vem a comprovar que há sim a necessidade de compreender os efeitos deste modelo de gestão no sentimento de identidade de seus docentes.

3.4 Instrumentos de coleta

Em razão dos pressupostos teóricos que adotamos, planejamos e efetivamos a investigação com ênfase no conhecimento dos fatos, observações, através dos quais foram coletados os dados qualitativos, que foram avaliados para chegar às conclusões objetivas e

sólidas da investigação. Nessa direção, concordamos que “A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção da investigação, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON, 2010, p. 79). Como nossa pesquisa é uma pesquisa social, e, enquanto pesquisa social, difere dos métodos quantitativos, nos quais “[...] acabam distanciando o pesquisador do verdadeiro objeto da investigação e se tornam ineficazes para compreender as ações práticas dos sujeitos, em sua vida prática” (CHIZZOTTI, 2006, p. 80). Além disso, ressaltamos o papel do pesquisador neste processo, pois, “[...] é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais” (CHIZZOTTI, 2006, p. 80).

Em relação aos procedimentos metodológicos de nossa investigação qualitativa não efetivamos observação porque era um ambiente que estava envolto e o problema de pesquisa surgiu dos questionamentos dos docentes em conversa na sala de professores sobre as mudanças que ocorriam sobre as mudanças no modelo de gestão da educação o que nos permitiu posteriormente a efetivar a entrevista. A entrevista permite ao pesquisador uma relação estreita entre as pessoas, o que é muito relevante para o bom desenvolvimento da pesquisa por a entrevista “[...] ser a melhor situação para participar na mente do outro ser humano, já que é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos” (RICHARDSON, 2010, p. 207).

A entrevista escolhida foi entrevista semiestruturada. Este tipo de entrevista é desenvolvida a partir de um roteiro básico, mas que possibilita ao entrevistador fazer adequações que se julgar necessário durante a entrevista. O nosso roteiro de entrevista foi elaborado com base em nosso quadro teórico, pois, permitiu a compreensão de nosso objeto de estudo. No entanto, consultamos a pesquisa de Paganini-da-Silva (2006), utilizamos algumas de suas questões e elaboramos as nossas próprias. Este tipo de instrumento, segundo Triviños (1987, p. 146) “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” [...].

3.5 Procedimentos de Análise de Dados

Ao adentrar no campo de pesquisa, realizei uma reunião com a equipe gestora, professores para socializar a temática e os objetivos da investigação, antes de iniciar a ação.

Mesmo lecionando nesta instituição de ensino não dispensei toda a formalidade comum a este processo.

O ponto de partida será a escolha do quadro teórico que serviu de fundamentação para elaboração do roteiro das questões a investigar. Seleccionamos os oito sujeitos de nossa pesquisa, os quais lecionam na escola campo de estudo, há mais de 3 (três) anos.

A coleta de dados aconteceu através da aplicação de entrevista semiestruturada aos professores, objetivando conhecer a opinião dos professores sobre as interferências das globalizações em suas identidades docentes, adaptando-o à realidade local da comunidade escolar e os objetivos do estudo, proporcionando um detalhamento aprofundado. Para o desenvolvimento desta segunda etapa foi utilizado um equipamento de gravação (mp3), sendo a fala dos docentes posteriormente transcrita tal qual foi realizada.

Cada um dos sujeitos entrevistados foi identificado com um codinome (S) e um número (1, 2... até 8 – pois foram oito sujeitos entrevistados). Este tipo de identificação garante a preservação das suas identidades.

Os dados obtidos através desses instrumentos foram analisados através da análise de conteúdo, já que este tipo de análise é “[...] particularmente, utilizada para estudar material de tipo qualitativo” (RICHARDSON, 2010, p. 224). Por sua natureza científica, análise de conteúdo “[...] deve ser eficaz, rigorosa e precisa” (Idem), por sua vez contribui para entender, aprofundar melhor um discurso e extrair os momentos mais importantes. A leitura realizada deve ser transmissível, ou seja, a forma como é exposta a pesquisa deve ser feita de tal maneira que possa ser repetida por outros pesquisadores. Em termos gerais a “análise de conteúdo é a aplicação de métodos científicos a uma evidência documentária” (HOSTI, 1969, p. 14 apud RICHARDSON, 2010, p. 224). Seu objetivo “[...] é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

Nessa perspectiva,

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1979, p. 31).

A análise de conteúdo “[...] tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência” (RICHARDSON, 2010, p. 223). A objetividade

deste tipo de análise, “[...] implica que essas descrições se baseiem em um conjunto de normas, para minimizar a possibilidade de que os resultados sejam o reflexo da subjetividade do pesquisador” (RICHARDSON, 2010, p. 223), pois, é um desafio ao pesquisador ser o mais impessoal possível face ao seu objeto de estudo, para que tenha validade científica e o resultado da pesquisa não reflita apenas opiniões pessoais, sem comprovação científica. A análise de conteúdo também segue uma sistematização, pois a sistematização “refere-se à inclusão ou exclusão do conteúdo ou categorias de um texto de acordo com as regras consistentes e sistemáticas (RICHARDSON, 2010, p. 223). Há também a inferência que: “[...] refere-se à operação pela qual se aceita uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (RICHARDSON, 2010, p. 224). Em relação à inferência esta “[...] pode responder às seguintes perguntas: - O que leva a formular determinada proposição? - Quais são as causas ou antecedentes de uma mensagem? - Quais são os possíveis efeitos da mensagem?” (Idem).

A análise de conteúdo serve para “[...] obter os significados da natureza psicológica, sociológica, histórica etc.” (BARDIN, 1979, p. 42), já que é mais propícia para analisar materiais qualitativos. Pela sua natureza científica, deve ser eficaz, rigorosa e precisa, pois, refere-se à compreensão melhor de um discurso, também para o aprofundamento das suas características. Trata-se de compreender melhor um discurso, de aprofundar suas características (gramaticais, fonológicas, cognitivas, ideológicas etc.) para que se possa retirar os momentos mais importantes (RICHARDSON, 2010). Todavia, a análise de conteúdo não pode ficar alheia a teorias, mas deve ter teorias relevantes para que possam lhe servir de marco explicativo para as descobertas do pesquisador.

Sua leitura “[...] deve ser transmissível. Isto é, a forma de trabalho de um pesquisador deve ser exposta de maneira tal que possa ser repetida por outros pesquisadores” (RICHARDSON, 2010, p. 224).

**CAPÍTULO IV - AS REVELAÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DOS EFEITOS
DAS GLOBALIZAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE/NAS IDENTIDADES
DOCENTES - ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA**

No presente capítulo apresento as análises das discussões do material recolhido nas entrevistas com os sujeitos de nossa investigação, os quais são professores de áreas distintas que lecionam no Ensino Médio em nossa escola, campo de investigação. Nas entrevistas os mesmos revelaram como o fenômeno das globalizações tem alterado o trabalho e a identidade dos docentes e como novo sistema de regulação educacional limita a autonomia docente, como o exercício da profissão docente ainda está associado ao conceito de vocação, mesmo não sendo nosso objetivo a priori, consta nesta investigação após análise dos dados coletados, como o docente vê o ofício seu ofício de ensinar/educar face à visão empresarial que se tem da escola, assim como a sua visão sobre a reconstrução da identidade docente, entre outros.

4.1 Considerações iniciais

Na contemporaneidade, com as globalizações, a cada dia estão sendo solicitados novos desafios e novas demandas aos docentes, mas a sua voz não é considerada nas decisões políticas que são tomadas em relação à profissionalidade e a profissionalização do seu ofício profissional, desconsiderando os saberes e a autonomia de sua prática cotidiana.

As análises das respostas dos sujeitos e as discussões das mesmas estão apresentadas logo abaixo, e estão organizadas em quatro categorias que correspondem aos nossos objetivos de forma significativa conforme a temática estudada, (temas emergentes/unidades significativas) encontrados na grelha analítica de Bardin (1979, 2010). São elas: (a) 4.1.1 Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade; (b) 4.1.2 O atual modelo de regulação restringe a autonomia docente na gestão da rede estadual pública de Pernambuco; (c) 4.1.3 A concepção de docência como vocação: as heranças históricas; (d) 4.1.4 A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora.

Para uma visualização breve da análise do conteúdo das entrevistas elaboramos o Quadro II onde está presente as 4 categorias acima mencionadas, que correspondem as nossas unidades significativas/temas relevantes e a quantidade de vezes que cada sujeito a mencionou, facilitando assim a leitura dos resultados.

4.1.1 Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade

Com as mudanças que vem acontecendo nos últimos tempos, busca-se cada vez mais preparar e capacitar as futuras gerações para exercício da cidadania. Muitas são as exigências para a escola e conseqüentemente para seus professores. Para Libâneo (2011, p. 11) “[...] tudo o que esperamos da escola para os alunos são, também, exigências colocadas aos professores”. Em conseqüência disso, está-se exigindo muito mais do trabalho dos docentes e estes por sua vez se sentem culpados ou responsabilizados pelo desempenho de seus alunos e da escola (OLIVEIRA, 2006).

Entre outros motivos, atualmente estas exigências são graças às mudanças nas políticas educacionais e nos modelos de gestão da educação, que estão responsabilizando os docentes pelos resultados que seus educandos têm em avaliações padronizadas, para que atinjam as metas estipuladas para cada escola. Cobram-se cada vez mais destes profissionais o que implica na sobrecarga de tarefas, de funções, falta de tempo para preparar aulas, planejar a sua prática pedagógica, discutir problemas cotidianos com seus pares, além de não ter tempo para a formação continuada de fato. “Tais mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1127).

A mudança mais visível é a aplicação de avaliações externas, que faz parte do modelo de gestão que está sendo desenvolvido na rede estadual de ensino de Pernambuco, Brasil que é a “Gestão por resultados” (PERNAMBUCO, 2012). Logo, como o foco não está no ensino-aprendizagem, mas, no resultado, isso muda a prática do docente, pois, os mesmos passam a trabalhar de forma mais efetiva o currículo prescrito, já que seus educandos são avaliados por avaliações padronizadas e relegando a segundo plano o currículo oculto, resultando num ensino tecnicista. Em relação ao currículo desta rede de ensino foram criadas as OTM's (Orientações Teóricas Metodológicas) e a BCC (Base Curricular Comum), com isso foi unificado o currículo em todas as escolas da rede, além disso, há um monitoramento da frequência e das notas dos alunos por bimestre. Percebe-se aí um aumento na regulação do trabalho do docente, além do aumento da burocracia no ambiente escolar.

Se há um aumento nas demandas para o docente e estes tem que cumprir em tempo ágil, acaba restringindo o tempo para si próprio e para suas tarefas rotineiras, seja nos

seus horários de folga ou nos fins de semana, comprometendo a sua saúde, de modo que, tem sido crescente o índice de docentes que se ausenta do seu ambiente escolar ou são reabilitados em outras funções. Além disso, como não há tempo para leituras direcionadas, muito menos para uma formação continuada efetiva, como consequência há a precarização da prática educativa. Nessa direção,

[...] o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia. Essas evidências sustentam as bases de um modelo explicativo para o processo de morbidade docente, calcado em determinantes ambientais e organizacionais, e suas influências sobre a atividade de trabalho: aceleração ou impedimento. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 367).

Nesse contexto, outro agravante é a desvalorização do profissional, que trabalha mais devido à necessidade financeira, no entanto, reconhece que a falta de tempo e a sobrecarga o impede de desenvolver melhor o seu ofício, ou seja, fica comprometido o tempo necessário para preparar a aula, realizar leituras direcionadas para a área que leciona. Com a multiplicação das tarefas tem como consequência a má qualidade da educação oferecida aos educandos. Para Apple (1987),

A intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação operando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (APPLE, 1987, p. 9).

Sendo assim há um comprometimento não só da qualidade da educação, mas da qualidade de vida que os mesmos passam a ter com as demandas cada vez mais intensas, e está presente na fala do sujeito 4:

[...] entrar no campo das renúncias [...] nós temos família obviamente, família precisa ser assistida, mas [...] é, os finais de semana [...] são sacrificados [...] não dá ter uma vida [...] é han como é que eu posso dizer assim, não dá para viver, para viver porque alguns colegas que utiliza a palavra sobreviver, e eu até discordo disso né, porque pra gente coloca sobre alguma coisa, nós estamos num sufoco, eu acho que a gente tem que viver, e a ideia de viver para os profissionais da área docente, em particular a minha

situação não é, é um pouco complicada, aí como eu tava dizendo nos temos que renunciar os nossos fins de semana pra poder né nos preparar melhor e obviamente né, han, através desses preparamentos dá, dar uma resposta positiva pra nossos alunos, nossos estudantes, então aí vez ou outra nos pegamos aí, deixamos de assistir nossas famílias, a nossa família para han podermos nos preparar né para as atividades da docência, então eu acho que é por aí, nosso preparo é assim que acontece (SUJEITO 4).

Nesse sentido, no que diz respeito à precariedade das condições de trabalho e a necessidade de manter um padrão de vida para família o sujeito 2 enfatiza que:

[...] condições de trabalho, a gente... salário, tem que a gente trabalhar em duas escolas ou mais pra sobreviver... foi... a necessidade financeira ... gente não tem tempo para se dedicar como a gente gostaria (SUJEITO 2).

Ainda nessa direção, o sujeito 8 ratifica que essa intensificação, limita seus momentos de descanso, participação nas atividades culturais e atualização, pois os finais de semana são utilizados para preparar as aulas, sua afirmação é:

[...] como eu tenho duas noites de folga, aí eu tiro essas duas noites para preparar e quando não dá, ainda pego o sábado ou domingo pra fazer isso, um período que dá pra fazer. [...] infelizmente eu trabalho em três escolas, gostaria muito de trabalhar em um período por eu sabia que o meu trabalho seria bem melhor (SUJEITO 8).

Na mesma perspectiva o sujeito 7 declara que, a intensificação do trabalho em contraposição a valorização do profissional da educação, leva-o à sobrecarga de trabalho.

[...] As condições financeiras, porque [...] o salário não é suficiente, então, você tem que trabalhar mais (SUJEITO 7).

Em consequência da desvalorização salarial, há a falta de tempo para dedicar-se ao trabalho e o desenvolvimento do mesmo satisfatoriamente, como enfatiza o sujeito 8:

[...]a gente não tem tempo pra se dedicar mais ao trabalho, de preparar aulas melhores, a gente tenta fazer o melhor, mas tenta fazer, fazer o que a gente pode, mas com certeza se eu pudesse trabalhar em um período só, seria diferente, o rendimento de meu aluno seria diferente né, estaria mais disposta, teria mais tempo para pesquisar, para preparar, enfim (SUJEITO 8).

A intensificação do trabalho, segundo o sujeito 8, leva-o à sobrecarga e à falta de tempo para pesquisar e dinamizar a prática. Enfatiza também que, apesar dos discursos governamentais sobre os investimentos educacionais na rede de ensino se contrapõem a não valorização dos docentes que são de suma importância para o desenvolvimento de seus educandos, para que estes se comprometam social e politicamente na qualificação do processo

educacional e, de fato levantem a “bandeira da educação”. O sujeito 2 e o 8 confirmam a atual situação:

[...] Desvalorização com certeza. Com certeza né, a gente vê o governo falando tanto em investimento em educação, mas ele não procura valorizar o profissional, e o profissional valorizado trabalha melhor ele se dedica mais, e até porque se o professor fosse mais valorizado, ele não precisava tá trabalhando em três períodos, ele trabalharia um período só (SUJEITO 8).

[...] sociedade não dá valor ao professor. E como a sociedade já rotula o professor dessa maneira, quando você está dentro da sala de aula o aluno também vê isso da mesma maneira, então pensam que o professor está ali por estar e não pensa que o professor está ali para o bem de cada um, então eu acho que a sociedade pensa dessa maneira e os nossos alunos pensam também (SUJEITO 1).

[...] realmente a gente percebe que não há uma preocupação de nossos governantes, né com a educação, há por discurso, mas o professor continua ganhando pouco, sendo desvalorizado, porque não há uma política realmente salarial voltada pra valorizar esse profissional (SUJEITO 2).

[...] quando ele é mal remunerado é como que todo mundo passa por ele, toda profissão passa pelo professor, mas você que o professor fica ali com aquele salário... (SUJEITO 3).

Os sujeitos 1 e 3 destacaram a importância do compromisso social que os move a desenvolver sua prática para a emancipação dos seus educandos, já que a valorização docente pelos governantes está no discurso, mas longe da prática. Em relação a estes discursos de valorização dos docentes e da importância da sua função para promover a educação, percebe-se que há:

Sistematicamente, cada reunião internacional, seja do organismo que for, na qual se discute como elevar a qualidade da educação – o tema da moda em nossos dias – é mencionado o problema dos professores. Afirma-se que a qualidade do ensino depende essencialmente destes e reconhece-se de imediato que suas remunerações são baixas. Mas, a seguir, aceita-se estoicamente que é quase impossível elevá-las – é muito fácil ser estoico às custas dos outros – pelo grande número de trabalhadores do setor, a necessidade de conter o gasto público, etc., e propõe-se “remunerá-los” por outros caminhos, fundamentalmente tratá-los bem, elevar seu prestígio, reconhecer seu profissionalismo e exaltar sua função. O problema, como já foi dito, é que estas coisas, ainda que não careçam por si mesmas de importância, não se comem (ENQUITA, 1991, p. 58).

No entanto, como esses discursos não se traduzem em práticas de valorização destes profissionais, mas como afirma o sujeito 1 as tarefas se multiplicam e em consequência disso o “tempo” como outros sujeitos já afirmaram está ocupado principalmente com a

burocracia em detrimento do processo de ensino-aprendizagem que permitiria a educação de qualidade, como afirma os sujeitos 1 e 4:

[...] Então essas tarefas, estão se multiplicando e o professor está cada vez mais ficando sufocado, com mais atividades e sem ter tempo para próprio preparar a sua aula. [...] burocracia... está cada vez mais, aumentando, só chega mais trabalho para o professor, mais trabalho e espaço para o professor de preparar as aulas, de ler um livro, de se preparar mais para aquela disciplina, de preparar um projeto, não tem (SUJEITO 1).

[...] burocracia a, a tendência atual ... é o aumento, ... nós temos que é, nossos diários de classe ... que penso que é unânime ... questão do conjunto de anotações burocráticos que acabam como que tomando grande parte do tempo da gente, tempo esse que deveria ser aproveitado... com leituras direcionadas e a gente acaba como que perdendo ... muito tempo... como esse burocrático, além disso outras cobranças, ...acabam ... até adoecendo os professores, porque é um conjunto de exigências, não é a exigência, é o conjunto [...] e tema questão das notas que tem que passar em tempo hábil, a questão dos projetos né que tem que ser vivenciado, entrega, a questão é, de compreender? de carga horária, tudo, são situações que nasce no burocrático e acaba que arrebatando né talvez no lado assim que mais han, han tempo deveria ter pra justamente dialogar com os estudantes, e acaba como que se concentrando na figura docente, essa, esse serviço burocrático (SUJEITO 4).

A angústia, o cansaço devido à jornada dupla ou tripla do docente que trabalha em mais de uma escola e mais de um período, é comum na fala dos sujeitos abaixo já que o salário que recebem em uma escola não é um salário que os permita sustentar sua família com dignidade e os leva a terem outros vínculos empregatícios.

[...] A questão do tempo, trabalhar em duas escolas, porque se o professor, ... tivesse condição de ficar em apenas uma escola, com certeza ele teria mais tempo de se preparar o trabalho dele seria bem melhor, 400 aulas é muito pesado (SUJEITO 7).

[...] sobrecarga né ... nós não temos o direito..., de nos permitir ensinar em apenas uma escola, e as vezes o tempo é tão curto que é até nós temos que renunciar a alimentação, o próprio saciamento das células e aí a gente acaba numa situação sobrecarregada demais... (SUJEITO 4).

[...] mais de uma escola, em duas escolas... salário do professor não ser coerente com a atividade que ele desenvolve, mas por outro lado isso é cansativo, isso prejudicava você porque você deixa de viver um pouco pra você, pra sua família praticamente você mora nas escolas e visita sua casa, então nesse lado não é interessante (SUJEITO 5).

Em contraposição aos demais o sujeito 3 e 5, declara que, apesar dos condicionalismos o profissional que almeja desenvolver uma educação de qualidade social precisa encontrar estratégias para garantir a atualização mínima:

[...] Tempo suficiente ele não tem não viu, mas, tem que arranjar uma brechinha pra ler, um espaço, pra estudar, pra se atualizar, sabemos que é difícil, principalmente aquele professor que tem duas escolas, ele é professor da rede estadual e é professor da rede municipal, coitado, o tempo é tão insignificante daí eu digo, se os governantes se preocupassem com melhores salários talvez o professor tivesse mais tempo de se dedicar, de preparar para atender essas necessidades... (SUJEITO 3).

[...] né essa questão da formação né, como né, como nós mesmo diante de uma carga horária que para uns é desumana né, carga horária por que nós estamos numa região que ah, não dá pra ser docente apenas em uma escola porque se não você não sobrevive, aí tomando isso como base tudo isso compromete aquele conjunto de busca por exemplo né, para uma formação mais consolidada, no entanto, nós somos um pouco subversivos e aí né a gente acaba como que nas horas han que nós temos vagas, a gente acaba que lendo, buscando outras fontes de informação na área midiática, seja na imprensa falada, seja a imprensa escrita e também outros materiais para que a gente consiga né, né um melhoramento da condição da aula, então acho que saberes passa por aí, essa busca né, por conhecimento (SUJEITO 4).

Em relação ao conceito de tempo para a construção da docência e sua relação com a intensificação do trabalho se faz necessário destacar que:

[...] a *vivência do tempo* como uma das razões de angústia e de abafamento da criatividade dos profissionais, acentuada pela tendência tecnicizante de formação de professores, que enfatiza o aspecto *técnico* da docência, entendendo o docente como mero executor de projetos alheios. Sem autonomia, o professor deve prestar contas de seu trabalho-execução, por meios burocratizados, que abafam as suas possibilidades criadoras, provocam constantes situações de estresse e não o promovem como profissional, seja pelos próprios meios – relatórios pessoais e extensos, avaliações padronizadas impostas por sistemas/escolas, etc. – que não se revelam *construtivos*, seja pelo próprio *tempo* despendido, que, muitas vezes, se caracteriza por um *tempo quantitativamente estressante e improdutivo* do ponto de vista da construção de seu trabalho (PONCE, 1997, p. 27-28. Grifos do autor)

Paralelo a essa ausência de tempo devido à sobrecarga de trabalho vem à tona os dilemas dos docentes que tentam melhorar a prática através da preparação de aulas em horários de folga, em fins de semana, antes de começar as tarefas domésticas, entre os turnos de trabalho devido a seu compromisso social e político com a educação, segundo estes sujeitos:

[...] Geralmente depois das dez da noite quando eu chego em casa ou de manhã logo cedo: quatro e meia, cinco horas até sete da manhã ... quando eu estou no quarto, porque quando eu saio dele eu vou cuidar das atividades de dona de casa (SUJEITO 5).

[...] (Planeja as aulas) As noites que eu estou de folga, os períodos que eu estou em casa, assim para almoçar, é, um horário, de um horário para outro, então são esses momentos, final de semana (SUJEITO 7).

Vemos que para os sujeitos acima citados pesa a função, o compromisso social e político de melhorar a prática pedagógica. O mesmo sujeito enfatiza a importância da experiência, como fator importante para o desenvolvimento da prática:

[...] Pouco tempo, porque além de trabalhar em duas escolas os dois períodos, sou dona de casa então o tempo é pouco, é o que ajuda nesse sentido é a prática que você já tem, mais de vinte anos de sala de aula, então isso ajuda bastante, mas tempo disponível assim a gente não tem muito não (SUJEITO 5).

Entre os sujeitos pesquisados, um específico já se aposentou de um dos vínculos empregatícios, e demonstra que com essa sobrecarga um professor que tem 2 vínculos (trabalha em mais de uma escola e mais de um período) tem com agravamento no desenvolvimento de sua prática, já que o tempo é um fator primordial para o desenvolvimento da atividade docente.

[...] Em mais de um período e em mais de uma escola, agora não, já estou afastada de uma né,... Duas escolas (antes de se aposentar de uma): manhã, tarde e noite... Estresse, você não faz bom trabalho, nem em um canto nem em outro, você não consegue fazer um bom trabalho (SUJEITO 3).

A afirmação abaixo do sujeito 4 pode vislumbrar o reconhecimento da situação de desvalorização salarial e social da profissão assim como a falta de sentimento de classe para lutar defender a classe, presente na expressão “questão da maturidade”. O sentimento de identidade docente quando não é construído na formação inicial, na continuada ou no diálogo entre os seus pares impossibilita a mudança e a imagem que se tem dos docentes já que mesmo sendo uma das profissões com maior número de trabalhadores e os interesses em comum precisam ser compartilhados e definidos para que haja reivindicação de melhorias para a classe. A intensificação contribui para esta ausência do sentimento de classe, pois, com a falta de tempo os docentes não se relacionam como deveriam para discutir problemas referentes à sua classe, etc.

[...] nós estamos muito oprimidos pelo burocrático, o burocrático ele acaba como que não só desvalorizando do ponto de vista financeira como mas do ponto de vista das aberturas (social) porque é uma categoria que ela pensa a sociedade né, antes mesmo dos nossos aprendentes, no entanto, é a questão da maturidade sempre volto à questão da maturidade que está faltando no nosso meio (SUJEITO 4).

Em relação a sobrecarga os sujeitos abaixo mencionam suas angustias com as atuais situações que se deparam no cotidiano de seu trabalho, pois, as tarefas estão se multiplicando, há cada vez mais tarefas a serem feitas em tempo ágil, no entanto, será que é vista uma preocupação com o ensino-aprendizagem? Segundo os sujeitos abaixo, há uma tendência a burocratização cada vez maior, mas não é dada a mesma atenção para o ensino-aprendizagem que é o princípio da educação. E com as mudanças no modelo de gestão estas exigências são cada vez maiores:

[...] trabalho dos diários de classe, o, o que já houve de mudança com esses diários, trabalhava de uma forma, fazer planejamento de uma forma, fazer planejamento de outra, avaliar o aluno de uma forma, atribuir nota de um jeito, de outro, tudo isso tem, é mudou muito durante todos esses anos que eu ensino e a pressão de, da entrega dos resultados não é, que termina a unidade hoje e em cinco dias úteis você tem que tá com tudo pronto, tem que tá entregando, isso antes não era cobrado dessa forma (SUJEITO 5).

[...] Mudou a minha ansiedade é aumentou a ansiedade, a preocupação porque como a gente falou antes, cobra-se resultados não é, e a gente fica assim, eu mesma, fico decepcionada quando muitas vezes mesmo eu vejo resultado, porque a gente sabe o que realmente faz em sala de aula, não é como eu disse antes não sou a melhor, nem quero ser, mas realmente eu procuro dar o melhor que eu posso fazer e as vezes a gente vê resultados que os alunos estão muitas vezes tão desinteressados, que mesmo a gente tentando motivá-los eles não se deixam motivá-los, então (SUJEITO 5).

[...] Aumentou (burocracia) e muito, agora é que tem mesmo... É...Em que aumentou, eu acho o seguinte, por exemplo, é na forma de, de, de precisar as coisas né, tem hoje os computadores aí, agora a gente tem que tá, informando conteúdos via internet, onde é que tem a caderneta dizendo tudo, né, tem que informar resultados, é, daqui a uns dias é capaz de ter na sala de aula já o que? Um, uma câmera, com, com, ligada a alguma coisa, que a gente falando, captando o som e já mandando para algum canto. Eu acho que isso interfere, perde um pouco da, do, do contato, do lado humano, entendeu? Aí ficam essas imposições (SUJEITO 6).

[...] Com certeza aumentou, cada dia é mais burocracia pra gente cumprir..., inclusive a gente passa mais tempo com a parte burocrática da escola do que preparando aula, de que estando em sala de aula, é caderneta, exige caderneta, é planejamento, inserir conteúdo na internet e tudo mais (SUJEITO 8).

[...] quanto aumentou a burocratização na escola, e quem está há mais tempo que eu percebe muito mais isso né, porque assim há um monitoramento, há uma preocupação com as cadernetas monitoradas, aquela burocracia, se eu fico imaginando não que seja errado isso, mas se houvesse essa preocupação voltada para a questão do ensino-aprendizado de ajuda ao professor, eu creio que o ensino teria muito resultado (SUJEITO 2).

Todavia é inquestionável que diante do exposto, a qualidade da educação passa pela valorização social e salarial de seus docentes. Para Gatti e Barreto (2009, p. 09) “[...] sem professores valorizados e continuamente qualificados, o direito a uma educação de qualidade para todos não será uma realidade em nosso país, o que pode retardar a consecução de metas de qualidade na educação que são imprescindíveis para o desenvolvimento do país”. Logo, a melhoria na qualidade da educação não passa pela valorização apenas através do salário, mas pelas condições de trabalho e investimento em formação, além de precisar ser revista a carga horária, para que tenha tempo para tal.

O que se assiste também é são mudanças sociais e culturais que acabam impactando de forma direta ou indireta. Nessa direção,

Voltando-se a um passado recente, há uns 40 ou 50 anos, e comparando-o com o momento atual, perceberemos quantas mudanças ocorreram e interferiram decisivamente na sociedade brasileira, incluindo a vida dos professores e das escolas. A chegada da TV e, mais recentemente, do computador, do fax, da Internet e da TV a cabo possibilitou a formação de redes de informação cada vez mais internacionalizadas e ágeis, minimizando o monopólio da transmissão de conhecimentos pela escola. Por outro lado, as mudanças também atingiram as famílias e as instituições sociais. No passado a função de socialização, transmissão de valores morais, hábitos e atitudes era claramente um papel da família. Mas o esgarçamento do tecido social e as novas formas de organização das famílias podem também implicar fragilidades nesse processo (LOURENCETTI, 2008, p. 13).

Logo se percebe que a escola passou a ter outras responsabilidades que não apenas de dar instrução, mas a ter que fazer o papel que antes era feito pela família, sendo assim outro fator de sobrecarga de função para os docentes. Segundo Esteve (2006, p. 21), “[...] de fato as mudanças sociais transformaram profundamente o trabalho dos professores, sua imagem social e a valorização que a sociedade faz dos sistemas educativos”. De acordo com o autor, diversos fatores relacionados ao contexto social mais amplo provocaram grandes transformações na escola e no trabalho do professor, a saber:

[...] **Ruptura do consenso social sobre a educação:** embora este consenso nunca fosse muito explícito, havia um acordo básico sobre os valores a transmitir pela educação.

Inibição do apoio da sociedade ao sistema educativo: por um lado, os pais sentem-se defraudados em relação ao futuro dos filhos; por outro, a realidade mostrou que a extensão e a massificação também não produziram a igualdade e a promoção dos mais desfavorecidos, como há vinte anos se esperava. O resultado foi a retirada do apoio unânime da sociedade e o abandono da ideia de educação como promessa de um futuro melhor.

Inibição educativa de outros agentes de socialização: são acometidas à escola maiores responsabilidades educativas, nomeadamente no que diz respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar.

Mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo: nos últimos vinte anos, a configuração do sistema educativo mudou radicalmente, passando de um ensino de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massas, muito mais flexível e integrador, mas incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno.

Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola: o desenvolvimento de fontes de informação alternativas, basicamente dos meios de comunicação de massas, obriga o professor a alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos (ESTEVE, 1991, p. 100-104, grifos nossos).

As mudanças sociais foram muito expressivas para a nova forma das pessoas desenvolverem suas relações, trazendo assim para as famílias e as outras instituições sociais. Com esta passagem da escola de elite para a escola de massa trouxe consigo consequências para a escola e para o trabalho dos docentes, pois, não há mais um consenso sobre o papel que a escola deve desempenhar já que a instrução garantiria a ascensão social aos estudantes, a garantia de um futuro melhor para os seus filhos, dessa forma as famílias passam a perder o respeito pela escola já que o contrato foi quebrado e há outras formas de garantir a ascensão social e ao conhecimento. Somando a isso há também a mudança do papel da mulher no mercado de trabalho, mudando assim as relações familiares, já que a mesma era responsável pela educação dos filhos o que muitas vezes acaba sobrando para a escola esse papel socializador, e como o professor é o responsável direto da educação nas instituições de ensino, há mais funções a serem feitas. Com o advento das globalizações e das novas tecnologias os professores deixaram de serem os únicos transmissores de conhecimento, logo essas mudanças sociais trouxeram alterações para a função docente. Os sinais dessas mudanças podem ser vistos na fala dos sujeitos abaixo:

[...] ele vê, cobranças demais, pouco salário, pouca condição na própria escola, não dada pela escola, porque a escola não recebe, é aquela condição suficiente para dar condição ao professor, então isso tudo desmotiva, né, o aluno rebelde, que a gente tá tendo um bocado de aluno rebelde, que a gente sabe que tem isso, não muito a nível de segundo grau, a nível de 1.º grau a gente encontra muito né, aluno que não são orientados e que o professor tem que fazer a vez de pai, de mãe, de professor, de tudo na escola, então muitos tão vendo aí, o salário dessa forma, até que já melhorou né, já melhorou um pouquinho, melhorou em relação ao que era, mas está muito a desejar, então isso desmotiva também o profissional (SUJEITO 3).

Mesmo reconhecendo a desvalorização salarial menciona uma pequena melhora, esta melhora no salário mencionada é a referente à implantação do Piso Salarial Nacional para o Magistério foi sancionado em 16 de julho de 2008 através da Lei nº 11738 de 2008, que estabeleceu um salário mínimo a ser pago para o professor em todo território nacional. Mesmo com a criação de um piso salarial “[...] o cenário político e jurídico evidencia que ainda os docentes terão que transitar um longo caminho para que se instaure no Brasil uma verdadeira política de valorização da atividade docente” (FERNANDES; RODRIGUEZ, 2010, p. 11).

No Brasil, de acordo com a pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009) há uma redução na procura por cursos superiores de licenciatura “Entre outros fatores, carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 240). Esta realidade está sendo vista pelos nossos sujeitos devido à desvalorização que a profissão vem sofrendo, aliado a isso a intensificação também contribui, como afirma o sujeito 8:

[...] desvalorização é uma crise séria que o professor está passando, tanto tem aí proposta do governo para fazerem graduações em que o professor, a pessoa que, que, que querer não paga nada, porque ninguém tá querendo mais a carreira profissional,... a carreira de professor justamente por esta desvalorização (SUJEITO 8).

Por isso afirma que se houvesse uma valorização tanto salarial quanto social esta profissão seria mais atraente, mesmo o docente reconhecendo o papel de seu ofício, sente a desvalorização social e salarial. Veja o que dizem os sujeitos abaixo:

[...] a gente se orgulha da profissão da gente, mas a gente podia se orgulhar muito mais se a gente fosse mais valorizada (SUJEITO 3).

[...] Porque assim, muitas vezes a gente praticamente dá o sangue e não é reconhecido... (SUJEITO 5).

[...] a gente, apesar da gente gostar da profissão da gente, mas poderia ter mais orgulho, porque se a gente fosse mais valorizada, se olhassem para gente com os olhos que olham pra as outras profissões, porque eu vou lhe dizer daqui a pouco não ter mais professor não, ninguém quer ser professor mesmo, por que você quer seu filho professor, eu quero, quero não... (SUJEITO 3).

[...] Por conta do salário... É o salário. A desvalorização como eu já falei anteriormente, o professor é muito discriminado, ele é alvo de piadas de programa de televisão (SUJEITO 3).

[...] nós formamos todos, eles passam e já estão com salário bem superior ao da gente e a gente continua aquele ali... um advogado não ganha igual ao professor, o dentista não ganha igual ao professor, o médico não ganha igual ao professor, o, o enfermeiro ele pode ganhar um salário parecido com o nosso, mas ele tem um plantão tal, plantão tal não sei aonde, não sei aonde, então ele tem como, de melhorar o salário dele (SUJEITO 3).

[...] Valorizando, valorizando,... o professor seja essa pessoa que praticamente não tem valor, que não pode decidir as coisas, só recebe o que está pronto para desenvolver, que não participa do que deveria participar né, volto a bater na mesma tecla de novo, que não é remunerado como deveria ser, que não tem o apoio da sociedade que antes tinha, certo, é uma coisa, ajudou coisa simples até besta vamos dizer assim, mas, antigamente quando nós estamos hoje no dia 30 de outubro, dia 15 de outubro foi o dia do professor, quem lembrou disso na escola? A equipe gestora, mas o nosso aluno, antigamente o nosso aluno se lembrava, a sociedade lembrava né, hoje não entra ano sai ano e ninguém nem se lembra que é o dia do professor (SUJEITO 5).

Entretanto, o sujeito 3, reconhece que além da valorização salarial há outras formas de valorização, como exemplo é através das condições materiais para o desenvolvimento da prática e formação:

[...] Primeiro valorizando a condição salarial dele, condições de trabalho né, condições de trabalho através de material didáticos, através de capacitação, valorizar realmente, fazer ele sentir que é importante, porque antigamente o professor era eu lembro quando eu entrei na rede estadual, o professor era muito importante, era valorizado, era bem visto, quem era doido é, é, dizer qualquer coisa com o professor, você programa na televisão qualquer coisinha a gente tá escutando uma piada com o professor não é, então ele precisa ter tudo isso, autoestima lá em cima para poder (SUJEITO 3).

Com a desvalorização social e salarial dos docentes há uma falta de interesse dos jovens em exercer a profissão docente, segundo pesquisa de Gatti e Barreto (2009) o que preocupa os governantes, pois, estamos assistindo a criação de programas de incentivo a formação desses profissionais, e, é mencionado pelos sujeitos abaixo:

[...] eu acredito que tem muitos professores desmotivados, e eu nunca esqueço que eu assisti uma entrevista com o presidente Lula quando ele assumiu o primeiro mandato, quando ele dizia da preocupação dele porque muita gente não queria ser professor, por que, porque ele tá em conflito, com, com as condições que recebe, com o salário, com capacitação, com orientação, com tudo, então ele tá em crise, ele tá desmotivado, tá entendendo, então eu vi quando ele disse isso que tá diminuindo o índice de, de profissionais na educação, que estava preocupado com isso, justamente por isso porque o professor não é valorizado (SUJEITO 3).

[...] Há isso aí é tá, isso tá aí bastante claro, é tanto que alguns órgãos governamentais dessa área eles estimulam a ser professor, quando faz isso é porque obviamente tá havendo né uma fuga da área, se tá havendo fuga da

área é porque não tá havendo fuga da área é porque não tá havendo tanta valorização... (SUJEITO 4).

[...] Com certeza é a desvalorização profissional, porque é tanto que hoje os cursos de licenciatura estão ficando vazios né, hoje a gente já vê propaganda na televisão tentando fazer homenagem ao professor, pra vê se tapia né e alguns se interessa ser professor, porque o jovem de hoje não quer ser professor, até mesmo porque pela falta de segurança que existe nas escolas, os ambientes de trabalho e essa desvalorização que o jovem, o adolescente, o aluno e até mesmo os pais, não respeitam, não valorizam (SUJEITO 5).

[...] hoje o, as faculdades de, de, de graduação, de habilitação de professores tá caindo, cada dia que passa né, tá caindo cada vez mais, não tão buscando mais se, se habilitar para ensinar, rapaz ninguém quer tá caindo demais mesmo (SUJEITO 6).

Assim como para os outros sujeitos há uma desvalorização e a valorização o salarial poderia minimizar a fuga da área, também destaca o sujeito 6 e 8:

[...] aumente o salário para ... o pessoal... estudar para tal e querer ingressar... é ... um incentivo (SUJEITO 6).

[...]Infelizmente muita gente não tá querendo ser professor, justamente pela falta de reconhecimento dos governantes né, a solução talvez seja uma utopia: é a valorização, porque a partir do momento que você vê que a profissão é valorizada, ela é mais procurada, é mais desejada (SUJEITO 8).

De forma mais claro o sujeito 8 mostra sua insatisfação em relação a equiparação salarial, se comparado a outras profissões que exige um nível de instrução e responsabilidade social “menor”, mostra-se indignado, pois, menciona o fato de nas reformas e mudanças que vem acontecendo não haver valorização:

[...] Não, essas reformas não, porque às vezes tem algumas coisas da reforma é até boa, mas meu sentido é esse, não valoriza o profissional professor no que diz respeito, não é só no financeiro não, não valoriza o professor, principalmente no financeiro, aí a gente tem que ser aberto mesmo, ser direto, é no financeiro, porque eu me lembro que, que é, uma pessoa que né não é desmoralizando não, um gari mesmo, você faz um concurso, passa, pra varrer a rua a diferença de salário é, pouca, em relação a um professor, porque a responsabilidade de um professor é muito maior que a dele, muito maior (SUJEITO 6).

[...] um absurdo porque o professor, de todas as outras profissões, primeiro se passa pelo professor, então o salário do professor deveria ser bem mais valorizado (SUJEITO 7).

[...]É aquela desvalorização do professor, a função do professor hoje é muito desvalorizado, e nem sei o que é que esses políticos veem que não valorizam, eu não sei, eu não sei não, não tenho nem ideia (SUJEITO 6).

Em relação à desvalorização salarial o sujeito 1 afirma que seria a causa de abandono da profissão e fuga área:

[...] acho que muitos professores abandonavam esta profissão, por não ser tão é tão... remunerada ... A remuneração seria a minha causa (SUJEITO 1).

Nossa pesquisa revelou que mesmo reconhecendo a desvalorização salarial, a equiparação salarial ou dificuldade de até fazer comparações salariais, os docentes desta instituição, assim como para esta classe pesa muito a função social, o desenvolvimento de seu ofício para formação das pessoas para que se tornem melhores do que já são, isso passa pelo seu compromisso político em desenvolver uma educação de qualidade social, mesmo reconhecendo os condicionantes que estão envoltos, presentes na fala dos sujeitos abaixo:

[...] Eu acho que o professor tem que pesar muito a função que ele exerce ..., e a escolha, ... nós somos escolhas, aí como é que o professor vê isso ..., essas a situação de paridades salariais, eu penso que achar bom os professores não acham obviamente, agora nós fizemos um juramento não é, no momento da nossa conclusão do curso, nós fizemos um juramento e esse juramento, ... ele não, não naquele momento ele não enxergou questão salarial, ele enxergou a função, não é obviamente nós vamos ser tão, é, a ponto de não imaginávamos que isso seria importante, é importante, porque a parti desse papel moeda você ter isso aqui, agora convenhamos que é, a função social da docência ela tem que ir, ser encarada também ... pelo ângulo, é da questão da formação das pessoas, para que as pessoas se tornem melhores do que já são, então o salário é importante, repito, é, agora ele não é tudo, ele não é tudo, ele é parte desse todo..., agora as equiparações salariais elas incomodam, elas, elas incomodam, aliás, a não equiparação não é, já que todos são formados em nível de graduação deveria haver ... uma proposta dos nossos representantes para que se né, não houvesse tanta paridade, distanciamento entre o que o docente ganha com graduação por exemplo com o que o engenheiro ganha ..., mas essa é a nossa realidade (SUJEITO 4).

Entretanto, o sujeito 6 apresenta insatisfação em relação à desvalorização docente, mas devido ao tempo de serviço no magistério, não viu os anseios da classe serem atendidos pelos governantes. Mesmo assim reconhece que os docentes mesmo com as condições que vivem e desenvolvem sua prática com compromisso político e social.

[...]Vai levar muito tempo, eu vou me aposentar e não vou ver isso aí, porque parece que não há interesse..., não há interesse público de jeito nenhum, o professor ele é, é o que deve ser e acabou com a sua valorização ou não, as vezes tem muito professor que é comprometido mesmo ganhando pouquinho mas ele tá lá, ensinando, planejando, procurando fazer da melhor maneira possível, mas infelizmente vai demorar muito para isso porque as políticas públicas voltadas para o salário do professor ou dos profissionais da educação, é muito a desejar (SUJEITO 6).

Notadamente a sobrecarga devido à desvalorização salarial traz para o sujeito 2 o desejo de abandonar a profissão ou de deixar de trabalhar em uma das escola que leciona. Isso ocorre porque há uma preocupação para o modelo de gestão com os resultados, então o professor é pressionado a atingir metas e resultados educacionais, com isso há responsabilização deste pelos resultados obtidos, pois, a angústia torna-se sentimento constante para estes vejamos o que ele diz:

[...] se eu não gostasse talvez eu já tivesse deixado, mas quando eu pensei em abandonar, como eu trabalho em duas escolas, eu pensei já em deixar uma né?, Porque a gente não tem o tempo que a gente gostaria de se dedicar, de estudar, de preparar aula, nesse sentido e a desvalorização conta muito, desvalorização salarial, outros colegas que estudaram com você em outras épocas, em outras profissões e o né nível de salário é muito grande, sem contar o estresse que a gente passa, a cobrança né, a cobrança da sociedade, a cobrança da família, a cobrança do sistema, e é, como muitas vezes a gente se sente pressionado como se só o professor fosse responsável por tudo, são essas coisas que as vezes desanima, que dá vontade de abandonar, a pressão (SUJEITO 2).

Diante da desvalorização social e salarial e como consequência a intensificação de seu trabalho que a profissão docente vem sofrendo, há uma responsabilização dos professores pelos resultados apresentados pelos seus alunos, pois, o “fracasso personaliza imediatamente o professor. Se tudo corre bem, os pais pensam que os filhos são bons estudantes. Se as coisas correm mal, pensam que os professores são maus profissionais” (ESTEVE, 1999, p. 105).
Todavia,

[...] É preciso não esquecer a forma relativamente desvalorizada como os professores sentem que a sua profissão é vista pela sociedade, o nível bastante baixo das suas remunerações em comparação com outras atividades que exigem uma formação de nível superior, a degradação da maior parte dos seus locais de trabalho (quadros técnicos com formação superior aceitariam trabalhar sem gabinete, sem secretárias, sem pessoal de apoio, etc.) e, sobretudo, o sentimento de que caem sobre elas as críticas principais à situação do ensino (NÓVOA, 2007, p. 8).

Com esta desvalorização os docentes tem que trabalhar na maioria das vezes em mais de uma escola e mais de um período para conseguir sobreviver neste mundo capitalista, dessa forma, os docentes tem que dobrar ou triplicar a jornada de trabalho, no entanto, o que estamos focando em nossa pesquisa é como essas mudanças que vêm ocorrendo na gestão da rede de ensino que estamos pesquisando vêm alterando o trabalho dos docentes. Pudemos constatar através das falas dos entrevistados que essas mudanças tem trazido uma intensificação no trabalho dos docentes da rede de ensino. Esse modelo de gestão vem

trazendo para a escola o modelo empresarial, neste são solicitadas que as tarefas sejam realizadas em tempo ágil, metas sejam cumpridas, para isso, estas tarefas são monitoradas à distância para que se dê o resultado esperado, resultado este que funciona como um prestação de contas sobre a qualidade da educação à sociedade aos organismos internacionais que investem na educação. Esta prestação de contas vem colocando em cheque a qualificação profissional e os saberes dos docentes dependendo do resultado das avaliações padronizadas e exercendo sob os docentes uma pressões para o alcance das metas estatísticas estipuladas.

Para Lüdke e Boing (2007, p. 1.188), “[...] as críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais”. Como destaca o sujeito 6 que a responsabilização pelos resultados obtidos pela educação caem sob os professores:

[...]a vida do professor é espinhosa demais, porque se acerta ninguém aparece, se erra então o professor é culpado de tudo né, hoje a gente sabe que a educação anda mal, muitas vezes as pessoas culpam os professores, pela má qualificação, mas eu continuo achando que é uma questão políticas públicas (SUJEITO 6).

Mas, a discussão em relação à qualidade da educação tem que se levar em conta que

A questão da qualidade da escola pública dependia e depende crucialmente em primeiro lugar das condições sociais de acesso aos bens culturais, de que está distante a população brasileira e os próprios professores; em segundo lugar da qualidade de seus professores, cuja formação, ainda que universitária, é sofrível; em terceiro lugar das condições materiais das escolas: estrutura física, recursos didáticos, laboratórios, bibliotecas, acesso à informática etc. (GERALDI; GERALDI, 2012, p. 42).

Sem a compreensão desses três fatores acima citados, não é pertinente responsabilizar os docentes, pois, a qualidade da educação deve ser pensada nas múltiplas dimensões do ser, para garantir de fato a sua formação rumo à emancipação cidadã. Por isso se faz necessário à mediação através do ofício do professor para garantir o acesso à qualidade que de fato se espera. Todavia, não é responsabilidade apenas dos docentes, mas, do Estado, dos professores, dos estudantes, de suas famílias, da sociedade, enfim, de todos.

4.1.2 A regulação no sistema educacional restringe a autonomia docente: Modelo de gestão da rede estadual pública de Pernambuco - Brasil

A partir do fim dos anos de 1980 aconteceram às mudanças nos modelos de produção e como consequência disso ocorreu à reestruturação capitalista, surge à discussão sobre a nova configuração do papel do Estado, para que este seja capaz de atender novas demandas sociais, econômicas, culturais e políticas. Porém, trouxe para educação um outro relacionamento entre as políticas educacionais e o seu papel enquanto instituição social. Isto pode ser visto desde 1990, através das reformas nos sistemas de ensino, estas foram manifestadas através da descentralização, autonomia das escolas, focalização de investimentos e na avaliação, com o objetivo de eficiência na gestão do ensino e dos seus recursos. Nota-se que

O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão e a gestão quotidiana, funções, que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com actores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do ‘mercado’ educativo (LESSARD; BRASSARD; LUSIGNAN, 2002 apud BARROSO, 2005, p. 7).

Este tipo de gestão “[...] não é uma simples alteração dos modos de regulação pelo Estado, mas a substituição parcial da regulação estatal por uma regulação de iniciativa privada através da criação de quase-mercados educacionais” (BARROSO, 2005, p. 6). Ao implantar esta perspectiva de gestão traz para a escola o modelo empresarial. Nessa direção é importante destacar que

Analisando-se os efeitos da globalização na educação, observa-se que a escola, sutil e progressivamente, age segundo certas regras de mercado e impulsiona a ideia de que somente a competitividade dos resultados, balizados por um núcleo central de saberes pragmáticos, pode solucionar os problemas da economia. É neste sentido que o instrumentalismo técnico é uma ideologia que a globalização partilha e impõe às instituições educacionais, “um estilo de regulação gerencial” associado a um aparato mais amplo de indicadores de *performance*, de formulação de metas e de estabelecimento de tabelas comparativas (MOORE; YOUNG, 2001, p. 201).

Para a compreensão do nosso objeto de estudo nos debruçamos a investigar como esta “regulação gerencial” está alterando o trabalho e as identidades dos docentes, que tem como parâmetro

A gama de estudos e pesquisas nesse campo, no que se refere à gestão - a tensão entre descentralização e centralização; autonomia financeira e administrativa e sistemas nacionais de avaliação; autonomia pedagógica requerida das escolas e as prescrições curriculares, entre outros – pode ser considerada correlata à problemática da regulação educacional. (...) nos últimos anos o campo de pesquisa em política educacional tem trazido importantes contribuições à compreensão do cenário em mudança no que diz respeito a uma nova regulação educativa, ainda que no Brasil tais contribuições não tenham adotado diretamente o conceito de regulação (OLIVEIRA, 2005, p. 10).

Os docentes são os responsáveis diretos pela educação em sala de aula de ambientes escolares, por isso estão entre os que mais sentem os efeitos dessa mudança, no entanto, ao se definirem as mudanças e as alterações sobre o seu trabalho não são levados em conta como deveria, pois, os mesmos não veem suas reivindicações e seus anseios nestas mudanças, pois

[...] a docência vive, por um lado, o mito de uma idade de ouro passada, onde detinha um prestígio e reconhecimento social inquestionável; por outro lado, vive o mito da construção de um novo futuro para a profissão, que se vem traduzindo numa crise de identidade profissional. Esta, por sua vez, caracteriza-se pela sua ambivalência, sendo favorável a novas reflexões e à revisão de tudo o que parecia estabelecido, mas é igualmente propícia ao retorno de diagnósticos mágicos ou fórmulas míticas de salvação em referência à tradição. Esta situação de crise (que só começa realmente a perpetuar-se quando já não há um modelo de substituição) conduziu à reflexão sobre a necessidade de transformar a docência numa “verdadeira profissão”, que se baseia, por um lado, na premissa de que esta aspiração permita o acesso a um estatuto social e ocupacional elevado e que, por outro lado, conduza a melhores escolas (LOUREIRO, 2001, p. 11).

Esta crise pode ser vista na fala dos sujeitos através da reivindicação do reconhecimento de sua profissionalidade. Como afirma o sujeito:

[...] Como é que você tá ali na realidade de sala de aula e pessoas que vivem fora dela são as pessoas que resolvem tudo por você, então eu não concordo, como é que eu tô com meu aluno, eu conheço meu aluno, ... realidade, aí vem a mudança daí, aí vem a resistência do professor muitas vezes, porque o professor não aceita, não é aquilo que ele quer, porque não é o melhor para o aluno dele, então muitas vezes ele resiste por conta dessas coisas, são pessoas que tão fora de sala de aula a quantos anos exercendo cargos..., os políticos, esses pessoal que não tem nada a ver com a realidade escolar e estão fazendo a nossa vez, não é (SUJEITO 3).

Ao ser alterado o trabalho do docente através de mudanças prescritivas e que não solucionam ou ajudam a resolver dilemas que vive o docente, o mesmo não é assistido, pois, na gama de decisões o poder de decisão e autonomia profissional não são respeitados, como confirma o sujeito 5:

[...] quem lida com o aluno, com o ensino-aprendizagem é o professor, então se essas reformas foram decididas sem a presença do professor é mesmo que, só fazer uma comparação, mas é, não vai ter a mesma validade... como pode, por exemplo, uma pessoa que nunca foi ao campo, é, achar que pode decidir o que se pode fazer o agricultor (SUJEITO 5).

Com o modelo de gestão que vivem as escolas, principalmente nosso lócus de investigação, o docente é visto como um técnico que desenvolve uma função, perdendo assim a sua autonomia como afirma também o sujeito 4:

[...] essa autonomia, porque está ficando frágil, porque o dito último, o dito último é ele acaba como que ..., se sobrepondo o dito último, o que é o dito último é da gestão não é, algumas circunstâncias acaba com que ele decidindo por nós, ... eu vejo que, a gente sabe que há todo um conjunto de assédio em cima da gente, cobrança ... sistêmica por resultado e acaba que lá no final às vezes mas tem que ser assim é mesmo discordando acaba havendo essa, essa, esse conjunto de interesses, é tanto que existe um conselho de classe para isso, não é, justamente para que se dialogue essa situação que passa, se passa nas escolas (SUJEITO 4).

Mesmo diante da falta de autonomia em relação às decisões que dizem respeito a seu trabalho segundo o sujeito 4, no entanto, o sujeito 6 revela que mesmo reconhecendo a regulação que a sua profissão passa fala da importância da participação efetiva na tomada de decisão em relação ao seu trabalho:

Com certeza. (é importante participar das discussões em relação às reformas educacionais) ... Porque ele é conhe..., ele é quem tá na ponta lá, na sala de aula, com o aluno, com o pai do aluno, com a comunidade escolar, sabe das suas dificuldades, dos seus interesses, sabe de tudo, então, o professor ele não pode deixar de hipótese alguma de ter uma direta, (participação direta) (SUJEITO 6)

No que diz respeito à regulação no trabalho docente, a regulação encontrada no mundo do trabalho, está presente também na educação (Lessard, 2006). No entanto a autonomia e o controle não são mais opostos, parafrasando Reynaud (1988), ou seja, os modelos de regular o trabalho e a autonomia do profissional convivem juntos, com mais autonomia e mais controle, pois estaríamos em uma era de “autonomia prescrita e da iniciativa obrigada ou forçada” (Idem). A crítica a esta “neoregulação” sugerida por Courpasson (1997 apud LESSARD, 2006) é evidenciada de “dominação suave” que assenta-

se sobre a ideia de pressão de mercado, pois, a tendência e a coerência de práticas são impostas.

Sendo assim, os gestos padronizados passam a ser substituídos pela coerção de compromisso e de lealdade dos trabalhadores, terão assim um conflito maior entre concorrência e cooperação. Devido ao apelo que subjaz o modelo de mercado através da concorrência, há uma “pressão” através da solicitação que é necessário melhorar em relação aos seus concorrentes cooperando com cada vez mais ações e mais trabalho direcionados naquilo que se pede, ou seja, ser mais flexível, portanto, percebe-se que essa reorganização da gestão perpassa o ambiente escolar e traz o modelo empresarial para a escola, já que no atual modelo de gestão da educação espera-se que os resultados dos escores e índices educacionais sejam melhores a cada nova avaliação até atingir 100%. Nesta direção,

A reorganização gerencial da educação, a descentralização e a desconcentração, a abertura à concorrência, a prestação de contas local, a noção de projeto educativo do estabelecimento de ensino, o apelo ao trabalho em equipe e à interligação das estruturas e práticas; tudo isso, embora parcialmente baseado em correntes pedagógicas surgidas antes dos fenômenos econômicos atuais de globalização dos mercados, participa, entretanto, de uma evolução que ultrapassa a instituição escolar (LESSARD, 2006, p.146).

Este modelo de gerir a educação não é um modelo apenas brasileiro, mas são as:

[...] políticas públicas para a educação adotadas nesses países na última década sofreram mudanças em virtude de processos de reformas que apresentaram como traço comum uma nova regulação educativa assentada em três eixos: a gestão local; o financiamento per capita e a avaliação sistêmica (OLIVEIRA, 2009, p. 45).

As mudanças tanto políticas, quanto administrativas para regular os sistemas educativos tem como objetivo ou justificativas de transformar a escola em um sistema eficiente, já que:

Surgem como supostas soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca por racionalização dos recursos existentes para a ampliação do atendimento, vindo ainda acompanhadas da ideia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local (OLIVEIRA, 2005, p. 9).

Na prática essas reformas se traduzem em promover, discutir e aplicar medidas tanto políticas quanto administrativas a fim de mudar a maneira de regular o poder público no sistema educativo ou então fazer a substituição desse poder público por organismos

particulares/privados (BARROSO, 2005). Para isso, seus discursos vêm revestidos para explicar as suas ações, pois:

Essas medidas tanto podem obedecer (e serem justificadas), de um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, de burocratização e combate à ‘ineficiência’ do Estado (‘new public management’), como serem justificadas por imperativos de natureza política, de acordo com projectos neoliberais e neoconservadores, com o fim de ‘libertar a sociedade civil’ do controlo do Estado (privatização) ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino dos alunos e suas características específicas) (BARROSO, 2005, p. 1).

Ainda segundo Barroso (2005), a disseminação do termo “regulação” na esfera da educação tem servido para tornar legítimo outro estatuto da interferência do Estado na direção das políticas públicas. Por isso, várias são as alusões realizadas em relação ao ‘novo’ papel do Estado como regulador, estas estão revestidas para contrastar práticas burocráticas tradicionais que sejam pertinentes ao Estado com as novas propostas para modernizar a administração pública.

Nessa direção,

Haveria, portanto, três formas de regulação em ação: uma regulação burocrática estatal, preocupada com resultados e eficiência, uma regulação profissional, interiorizada pelos atores internos, e uma regulação quase mercantil, que dá mais poder aos pais, ao setor privado e à concorrência entre os estabelecimentos de ensino (LESSARD, 2006, p. 149).

Com certeza a avaliação é que está permeando espaços diferentes, sendo comum o destaque feito aos resultados para conferir eficiência aos sistemas e como consequência a prestação de contas aos “clientes” ou usuários da eficiência das escolas, do trabalho dos professores e da aprendizagem dos alunos segundo parâmetros estabelecidos. A avaliação dos sistemas de educação intensificou-se a partir da Conferência Mundial de Educação, ocorrida na Tailândia em maio de 1990, década que marca o período das reformas implementadas em vários países e áreas, incluindo a educação. Com as resoluções que se estabeleceram nesta Conferência, os diversos países em desenvolvimento que participaram iniciaram a reforma de seus sistemas de ensino. Por isso é que a partir daí a avaliação passou a ser norteadora de elementos para estruturar a elaboração e para implementar políticas educacionais. No caso do Brasil foram então criadas para tal fim o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica Saeb, e na esfera estadual, no caso do Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco, o SAEPE, com estes mecanismos de avaliação, há uma prestação de contas aos usuários e às

instituições financeiras internacionais que investem na educação de que educação de qualidade desejada tem a avaliação como condição imprescindível, sendo esta muito citada em discursos políticos oficiais, já que através destas avaliações se explica a capacidade de melhoria na qualidade do ensino e torna visível de fato a realidade educacional sem trazer para si a responsabilidades pelos resultados, mas responsabilizando professores e alunos, principalmente se forem negativos, mas se forem positivos, são divulgados como o resultado do esforço do Estado em promover as condições necessárias para que de fato haja a melhoria da educação e cumprimento de suas responsabilidades. Logo, percebe-se, que a lógica de mercado é transportada para a escola através das medidas tanto políticas quanto administrativas através da regulação dos sistemas escolares, sobretudo na gestão e no financiamento da educação.

As reformas educacionais têm como objetivo melhorar a eficiência administrativa dos sistemas escolares, racionalizar os recursos existentes para ampliar o atendimento, necessidade de prestação de contas, demonstração dos resultados, transparência e do envolvimento da sociedade civil.

O fracasso escolar se traduz nos baixos “desempenhos acadêmicos, repetência, evasão e isto se configura como desperdício e ineficiência na administração dos recursos públicos (OLIVEIRA E SILVA, S/A). Para mudar tal realidade são acrescentados estímulos para administrar por objetivos, incentivando-se a pedagogia de projetos, destacando também a ideia de eficiência e a demonstração e divulgação de resultados, como ora já foi mencionado. Com essa lógica concebeu-se um Estado “[...] limitado (portanto, mais reduzido e circunscrito nas suas funções), mas, ao mesmo tempo, forte (no seu poder de intervenção)” (AFONSO, 2005, p. 113). Logo, o que é mais visível como exemplo dessa contradição é a criação das avaliações e a ênfase exagerada que é dado aos resultados e os produtos da educação que se tornam viáveis pela limitação de gastos e uma gerência eficiente dos recursos, ou seja, este tipo de avaliação é norteadada pela eficiência e produtividade, características do trabalho empresarial. Este modelo de gerir o Estado em termos de política educacional:

Trata-se agora de tentar conciliar o Estado avaliador– preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controlo dos resultados (sobretudo acadêmicos) – e a filosofia de mercado educacional assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre as escolas. Sendo a avaliação um dos vertentes fundamentais neste processo, é necessário saber qual a modalidade que melhor serve à obtenção simultânea daqueles objetivos (AFONSO, 2005, p. 119).

Diante de tal situação o sujeito 8 demonstra sua preocupação:

[...] o governo está preocupado com a quantidade de alunos aprovados ou não, não está preocupado com a qualidade da educação, e essas provas, esses modelos, prontos, só fazem com que o professor trabalhe apenas numa direção, né, a questão de desenvolver a criticidade, pra preparar o aluno para o mundo fica em segundo plano porque a gente tem aquelas metas para serem cumpridas, infelizmente é como se fossem “rédeas” que se colocam nos professores e nos alunos para seguir apenas um caminho (SUJEITO 8).

Esta ausência de autonomia sobre o trabalho do professor tem seus objetivos mercadológicos, pois, foi o melhor modelo de avaliação para exercer o papel de conciliar o Estado Avaliador e o mercado educacional é a avaliação estandarizada criterial (AFONSO, 2005). Esta tem como objetivo controlar os objetivos que são determinados antecipadamente, ou seja, as expectativas de aprendizagem. A mesma é responsável por expandir o Estado e o mercado, através da prestação publicitária dos resultados. Este tipo de avaliação surgiu como a mais apreciada e recorrente das políticas educacionais e agendas educativas em países que realizaram reformas nos seus sistemas de ensino. Isto nos faz destacar esta contradição do Estado:

Por um lado, o Estado quer controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais (tornando-se assim mais Estado, Estado avaliador) mas, por outro lado, tem que partilhar esse escrutínio com os pais e outros ‘clientes’ ou ‘consumidores’ [...]. Produz-se assim um mecanismo de quase mercado em que o Estado, não abrindo mão da imposição de determinados conteúdos e objectivos educacionais (de que a criação de um currículo nacional é apenas um exemplo), permite, ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam também controlados pelo mercado (AFONSO, 2005, p.122).

Pode-se compreender que o Estado vem reforçando seu poder de regular e volta a controlar centralmente o currículo e a avaliação ativada como base para responsabilizar ou prestar contas desses resultados, estes chegam a ser mais importante que os processos pedagógicos.

Esse novo modelo de gestão não é coisa nova, porque desde 1990 Giroux (1997, p. 160) vinha alertando sobre a ameaça destas: “[...] pedagogias de gerenciamento”, que revelava quão frágil ficariam os docentes, pois, são considerados apenas como executores, não como intelectuais, pois:

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em

sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares “à prova de professor”. A fundamentação subjacente de muitos destes pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas (GIROUX, 1997, p. 160).

No Brasil pode ser constatado através das reformas educacionais que entraram no Brasil desde a década de 1990 seguindo esta lógica gerencial, valendo-se de conceitos do campo empresarial cada vez mais presente na educação, em palavras como: eficaz, eficácia, produtividade, onde a educação é tratada como prestação de serviço, dessa forma ampliando e justificando as avaliações, sejam elas individuais ou coletivas cada vez mais constantes, através da criação de sistemas variados de avaliação do desempenho dos educandos, dos professores e das escolas. Em relação às transformações que vem acontecendo com os docentes, no que diz respeito as suas condições de trabalho e na forma como é realizada suas tarefas, estão levando os docentes a uma perda crescente do controle e sentido sobre o próprio trabalho (DOMINGOS, 2003). Todavia,

(...) dar lugar à *perda da autonomia* dos professores da realização da sua actividade profissional. O exercício de controlo sobre as tarefas da classe docente é mais eficaz na medida em que esta assume como inevitável a sua dependência relativamente a decisões externas que estão relacionadas, por um lado, com o reconhecimento de autoridades legítimas que exercem o controlo burocrático e hierárquico e, por outro, com o reconhecimento de um saber legitimado que não lhes corresponde, mas que pertence ao campo do saber científico e académico. Ao renunciar à sua autonomia como docente, aceita a perda de controlo sobre o seu trabalho e a respectiva supervisão externa (DOMINGO, 2003, p. 20).

Diante das mudanças e das reivindicações que são feitas aos docentes, para Domingo (2003, p. 137), a permissão ou a pressão que o docente passa para que seja permitido o controle sobre suas atividades acaba por perder o domínio sobre a execução de seu próprio trabalho e, assim, são abertas as possibilidades à concretização de um trabalho com regulação externa e abarrotado de tarefas. Para este autor, a autonomia do docente deve ser vista como uma necessidade educativa que está de forma profunda relacionada às três extensões básicas que são responsáveis por caracterizar o ato educacional: a primeira é a obrigação moral, a segunda o compromisso para com a comunidade e a terceira a competência profissional.

Enquanto campo educacional a ação burocrática tem como elementos a impessoalidade, a formalidade, a uniformidade e a rigidez, solidificada através de categorias prévias de estados aceitáveis para ocorrer na vida escolar, e estas se ensejam através de pré-decisões. Para os autores,

É esta pré-decisão, baseada numa pré-categorização, que, dando as mesmas soluções para todas as situações, garante a uniformidade dos processos decisórios em todo o território. Ela garante, de igual modo, a impessoalidade da decisão, na medida em que a pré-categorização dificulta a consideração, na tomada de decisão, dos factores pessoais, de amizade, políticos e outros. A pré-categorização é feita tanto através dos grandes normativos (leis, decretos-leis, portarias) como através dos micro-normativos (despachos normativos, despachos, circulares), que, de um modo geral, introduzem sub-pré-categorias em categorias já previamente definidas em documentos legislativos de maior importância. É evidente que um dos objectivos e uma das consequências deste modelo é diminuir bastante a margem de poder discricionário das escolas e dos professores, visto que a sua acção só pode ser accionada dentro dos limites dessas pré-categorizações ou, na versão adaptativa do modelo nas escolas, manipulando estas categorizações através de combinações de categorizações, diferenciação do grau de rigor de implementação, exploração de conflitos entre categorizações, etc. (FORMOSINHO; MACHADO, 2007, p. 3).

Nessa direção, o sujeito 5, afirma como está este poder de decisão parcial dentro do sistema educacional:

[...] não tem autonomia total não, de forma nenhuma, muitas coisas são impostas, já decididas: olhe você tem que seguir isso, você tem que fazer dessa forma então assim a gente obedece porque de certa forma a um sistema... (SUJEITO 5).

Dentro do sistema atual com um currículo prescrito, a autonomia está cada vez escassa, segundo estes sujeitos:

[...] Tem, tem a proposta... O currículo ele já vem pronto com os assuntos, ele já manda determinado aí você tem que obedecer, eu particularmente obedeco em parte, eu coloco o que eu acho importante pro o aluno, mas já vem pronto, uma proposta os, as... As OTM's elas já vem prontas (SUJEITO 3).

Como afirmou o sujeito 3, o trabalho do professor é orientado a seguir orientações teóricas e metodológicas previamente para desenvolver, ou seja, as expectativas de aprendizagem, onde é visto como executor deste currículo. O sujeito 6 também vem confirmado o que diz o sujeito 3, afirmando que há uma imposição de um currículo direcionado para o SAEPE, que tem a avaliação externa como ferramenta para confirmar se o currículo que foi antecipadamente prescrito foi executado pelo professor através de sua

prática educativa em tempo curto, temos assim uma formação aligeirada, conteudista, porque o estudante não conseguirá aprender tanto em tão pouco tempo, vejamos a afirmação destes sujeitos:

[...] os planejamentos às vezes ficam muito a desejar porque já vem imposto já, você tem que fazer isso, isso, isso, isso e isso por causa do SAEPE né, por causa da prova Brasil e não sei o que mais, então a gente tem que atingir aquelas metas, metas, mas se esquece ... alunado não tem uma capacidade de assimilar aquilo com facilidade não e em pouco tempo... (SUJEITO 6).

O sujeito 6 continua sua fala dando exemplo concreto de situações cotidianas em que a atual gestão da educação na rede de ensino não prioriza o desenvolvimento e formação do ser, mas, uma educação que tem como marca os resultados mensuráveis.

[...] é você ter que dar resultados né, do que se preocupa as políticas públicas se preocupa mais com resultados, e um resultado quantitativo, então tem determinados conteúdos dentro da disciplina de Matemática que não dá pra você é, desenvolver né, um exercício sem que você antes explique detalhadamente algumas coisas né, então as vezes, tem um exercício, tem um problema para você dá aquele problema você resolve ele e o aluno decora, ele não aprendeu nada, ele decorou aquilo ali, por traz ali tem uma série de coisas ainda, aí atrapalha o conhecimento e ao mesmo tempo quando chegam nos resultados dessas avaliações externas, acaba penalizando a escola (SUJEITO 6).

[...] o professor não tem autonomia não, autonomia para resolver todas as coisas não, essa questão do, do currículo, na questão dos diários... (SUJEITO 7).

Assim como afirmaram os sujeitos 6 e 7, o sujeito 8 revela a consequência de executar as metas, expectativas de aprendizagem:

[...] o que a gente acha relevante infelizmente a gente tem que deixar em segundo plano, porque o primeiro plano é cumprir as metas do governo, então, tudo isso interfere na, no, no processo de ensino-aprendizagem. (SUJEITO 8).

A consequência deste tipo de educação interfere diretamente no processo de formação dos discentes, pois, nesta forma de gerir a educação, o primordial para o sistema de ensino é atingir as metas previstas, mas, entre os docentes há o sentimento de impotência, como afirma o sujeito 8:

[...] Infelizmente, a secretaria já impõe tudo pra gente, o conteúdo já vem imposto, é, ... ou seja, enfim, a gente não resolve nada, a gente só faz passar o que eles querem... Veja, por exemplo, há conteúdos, um exemplo simples, há conteúdos que eu acho que deveriam ser, assim, são mais importantes pra aquela turma de 1.º ano, mas, vem do Estado o programa para o 1.º ano, né e

a gente tem que cumprir, porque tem que constar em caderneta e tem que inserir na internet, então tem que cumprir aquele programa né que já vem pronto a OTM e o, o e o... A BCC (SUJEITO 8).

O professor fica em meio ao dilema da qualidade e quantidade de conteúdos, cumprir as expectativas de aprendizagem por série/ano ou adequar a sua prática de acordo com as turmas e o perfil de seus educandos. A educação de qualidade não pode ser pensada e executada previamente sem levar em consideração os condicionantes sociais, políticos e culturas que vivem os estudantes e a profissionalidade do docente, segundo o sujeito 8:

[...] o que o professor deveria fazer, é como eu disse né uma educação de qualidade, uma educação voltada para a valorização do ser humano, porque a partir do momento que o ser humano é valorizado, ele é motivado a procurar algo melhor pra vida dele e esse algo melhor ele consegue através do estudo, mas por outro lado, a pessoa fica de mãos atadas, com essas exigências, com esses, com essas metas, com esses a cumprir que o governo quer (SUJEITO 8).

Logo, as exigências que lhe são impostas acabam limitando a sua ação educativa. Sendo assim:

Os professores pareciam sentir-se impotentes, limitados para agir. Tal limitação foi expressa muitas vezes através das frases **“eu não sei o que fazer ou pelo amor de Deus, o que que eu faço?”** Outros professores evidenciaram que a dificuldade ou problema estava no fato de ter que optar, por exemplo, entre a qualidade ou a quantidade dos conteúdos a serem dados (grifos da autora) (LOURENCETTI, 1999, p. 28).

Na mesma direção, os docentes reconhecem a importância de pensar a aprendizagem, planejar o ensinar, ser autônomo, mas a sua profissionalidade, ou seja, a sua voz não é bem vista na tomada de decisões em relação ao seu trabalho, como afirma o sujeito 8:

[...] Com certeza, porque tudo que, que claro, porque seria importante porque o professor é quem está em sala de aula, o professor é quem tem a prática, então ele é quem tem né, como, quem tem autonomia para fazer parte dessas inovações, dessas mudanças, mas infelizmente a opinião do professor..., nesse sentido não é, não é bem vista (SUJEITO 8).

O que podemos constatar e está presente na voz dos sujeitos de nossa investigação é que a gestão por resultado introduz mudança à prática cotidiana dos docentes. Sendo assim o sujeito 4 e o 6 mencionam de forma mais clara os efeitos da globalização no seu trabalho, ao afirmar que a educação por resultados é prioridade deste sistema de ensino:

[...] nós vivemos hoje, aí particularmente agora Pernambuco, é uma política que busca mais uma situação quantitativa, numérica, justamente para que os

nossos representantes tenham poder de diálogo com as organizações internacionais que é o BIRD, FMI e por aí vai han porque é há todo um conjunto de investimento, principalmente neste setor (SUJEITO 4).

[...] o governo querer dentro das suas políticas aparecer, impondo determinadas coisas para que você obrigue o aluno a fazer aquilo, o professor também ser obrigado a fazer aquilo ali, para no final quem sair ganhando não é o conhecimento né, quem vai sair ganhando é a estatística do governo (SUJEITO 6).

Como resultado desta regulação há um aumento das tarefas cotidianas para o professor, sobrecarregando-os segundo os sujeitos 7 e 8:

[...]Aumentou... Aumentou, por exemplo, é os diários que são monitorados, quando termina a unidade a gente tem que entregar a secretaria todos os diários prontos né, com presença, com nota de aluno né, tudo isso, então aumentou, porque e além disso não só os diários ... monitorados logo em seguida os outros porque todos os diários são colocados, todas as notas dos alunos são colocados no sistema e o professor tem que estar com tudo atualizado, e se o professor tem muito diário, ele tem mais trabalho. (SUJEITO 7).

[...] eu acho que elas interferiram, essa questão, porque, por exemplo, hoje o professor não é, como eu já disse o professor que trabalha em mais de uma escola, ele se sente assim, muito atarefado, muito vamos dizer, muito pressionado né, pra, é conseguir entregar seus trabalhos, entregar seus diários no dia que é pra se entregar, no dia que se pede, porque tudo tem data, tudo tem (SUJEITO 7).

Diferente dos demais docentes, o sujeito 7, afirma que é necessário acompanhar as mudanças que estão acontecendo, que a identidade deste professor precisa se pautar pela de técnico que consegue cumprir com eficiência o que lhe é solicitado e que a sua competência depende do resultado de avaliações realizadas pelos alunos. Vejamos:

[...] O professor não é, precisa o que acompanhar, porque o modelo, acompanhar o modelo que os governantes quer, então ele precisa acompanhar essas reformas, porque se não acompanhar o professor está fora. [...] Se o professor não acompanha, ele tá demonstrando que ele não está desempenhando bem o papel dele, não está trabalhando com o aluno.

Não podemos culpar apenas os professores pelo desempenho de seus educandos nas avaliações padronizadas, mas compreender que outros fatores devem ser considerados: o empenho dos estudantes, fatores externos como as condições sociais em que vivem os estudantes, currículo prescrito e oculto, condições de acesso dos professores e alunos aos bens culturais, bibliotecas, internet, etc.

Vejamos o que dizem os sujeitos em relação a este modelo de gestão por resultado:

[...] mecanismo de avaliação, eles ficam nisso, eles nascem é, justamente para o burocrático também, porque qualidade não se avalia com prova, qualidade se avalia na cotidianidade, mas aí se coloca isso né porque nos estamos num estado liberal e estado liberal demanda seletividade e aí para se ter ingresso na universidade você tem que no estado liberal de direito você tem que ter justamente essa, essas seleções para que se escolha os melhores, aí são seleções cortantes, né são seleções também discriminatórias, digo discriminatória porque você pega um colégio tradicional do Recife e aí pega uma escola por exemplo da zona rural de Jaqueira uma extensão né da escola da rede estadual de Pernambuco e aí você coloca em pé de competição os alunos lá né da mata sul que a condição de ensino a gente sabe que é dificultosa né, as vezes até né telhado com dificuldade, as vezes até giz né, que falam não dá para escrever que é o mesmo quadro que dá possibilidade para escrever para competir com aluno de escola particular do Recife tradicional então é complicado você avaliar né esses dois níveis avaliado em então a prova é a mesma para o pessoal de lá se equiparada com o pessoal aqui da mata sul, então essa questão das avaliações eu vejo que tudo bem seja um canal, mas que ela é discriminatório demais (SUJEITO 4).

[...] lidar com alunos que tem dificuldades, dificuldades, moram na zona rural, não tem meios é de comunicação né, não tem biblioteca, como pesquisar né em seu ambiente onde ele mora no sitiozinho lá distante entendeu, e não pega internet, não tem nada lá, então é bem complicado, às vezes fazer uma política pensando nos grandes centros, mas quando a gente chega à nossa região, a realidade é completamente diferente, entendeu, então, tem algumas políticas que são boas e outras dificultam a, nosso trabalho (SUJEITO 6).

[...]é algo que já vem imposto e algo unificado, porque a realidade do aluno do Gregório Bezerra de Panelas é diferente da realidade do aluno de Caruaru, é diferente da realidade do aluno de Recife e essa prova ela é padronizada (SUJEITO 8).

O sujeito 4, 6 e 8 destacam que por ser uma avaliação padronizada não se levam em consideração as condições locais, mas, os alunos são avaliados de forma uniforme independente de suas condições sociais, culturais e políticas. Em consequência disso os alunos que tem menos condições de aquisição de bens culturais, os quais não possuem bibliotecas, cinemas, acesso a internet são prejudicados em tal avaliação, ou seja, o ranking das escolas não levam em conta as particularidade locais de cada escola, como exemplo, condições para o desenvolvimento da prática pedagógica, como: bibliotecas, acesso a internet, enfim o acesso aos bens culturais.

Outros agravantes são mencionados pelo sujeito 7: a “obrigatoriedade” e a falta de compromisso dos estudantes em ler e responder com coerência estas avaliações. Em relação a

“obrigação” de ter todos ou um quantitativo significativo de alunos, as escolas são pressionadas, sob a pena de não atingir, como afirma o sujeito 7:

[...] deve ter as avaliações externas, agora também é, deveria também o resultado dessas avaliações não ser assim no geral por que as vezes o aluno, quer dizer aquele aluno que falta, não é, vamos dizer aquele aluno que viver faltando, aí faz essa, essa, essas avaliações, deveria ser só para aqueles alunos que realmente dissessem assim eu vou, eu quero fazer, né, que estivesse preparado pra fazer, porque existe aqueles alunos que fazem e nem sequer tem o trabalho de ler a avaliação, então isso prejudica o resultado quando sai o resultado, prejudica todos que fazem parte da escola, ou seja, todos os outros colegas, porque não estava interessado em mostrar o conhecimento (SUJEITO 7).

Além da crítica das avaliações externas, nos surpreendemos com esta denúncia de que para se atingir as metas estipuladas seja pelos sistemas de ensino ou rede de ensino há um “mapeamento dos resultados” para se chegarem às metas estipuladas, seja através da pressão pela aprovação em grande massa dos educandos ou manipulação de dados, nas palavras dos sujeitos abaixo:

[...] e aquele aluno que não se preocupa, não se preocupa, preocupa porque sabendo que aquilo ali não vai afetar diretamente ele, entendeu? Isso será que é justo com o professor, porque muitas vezes quando o resultado é negativo o professor é a vítima disso aí, né e o aluno muitas vezes faz isso aí não vai me preocupar em nada, eu não estudo, não me preocupo, certo, bem na realidade, tem alunos que se saem bem, né, mas a gente ainda tem esse, essa aberturazinha que não é preparado exatamente, não tem uma preocupação com aquela a avaliação. [...] se tá reprovado não pode reprovar, não se pode reprovar né, então... (SUJEITO 3).

[...] Interfere sim, interferem muito porque, como é uma cobrança e os governos querem resultado é, a gente acaba muitas vezes focando numa só coisa e muitas vezes facilitando para o aluno coisas que a gente não gostaria de facilitar, certo e há casos também até de mapeamento né, porque muitas pessoas querem aparecer, determinados governantes eles querem aparecer, mostrar nome, que o município esta lá em cima e a gente pode observar que quando existe uma determinada avaliação é acontece coisas que não deveria acontecer, não precisa falar claramente, a mesma coisa é essa em nível estadual também não digo que de forma tão direta, mas sempre existe coisas que facilitam a vida do aluno na escola pra que a escola consiga mostrar um bom resultado (SUJEITO 5).

Sim. Interferem muito, né, é porque nós ... (somos), somos muitas vezes estamos é obrigados a aceitar que tipo de conduta imposta né imposta dentro da escola que simplesmente, se nós formos trabalhar realmente os números que estão aí na educação não seria esses, porque muitos alunos não se preparam e o sistema faz com que eles ultrapassem de série, então nós não conseguimos impor o nosso sistema devido a es, a essas é, é... essas reformas que foram feitas, porque os governos hoje, os governantes eles querem número para mostrar para o mundo lá fora que o Brasil tá evoluindo, que o

Brasil está chegando nas metas é, educacionais, mas é que na realidade na prática isso não funciona (SUJEITO 1).

[...] Elas interferem, de certa forma elas interferem no trabalho do professor, porque hoje o professor hoje já não tem tanta assim autonomia, autonomia pra, pra é, vamos dizer ... essa questão, por exemplo, aluno com várias oportunidade, eu vejo o aluno o seguinte claro que o aluno ele deve ter direito as oportunidades, mas tem aluno que falta na escola né, mas como o aluno tem as oportunidade a gente professor fica de mãos atada porque a gente tem que dar as oportunidade aquele aluno, e tem aluno que a gente sabe que frequenta pouco a escola, mas por conta dessas mudanças, né, o aluno termina tendo as oportunidade, que teve o ano todo, no dia-a-dia não quis e no último momento termina tendo a oportunidade que todos os outros tiveram termina chegando, sendo aprovado, a questão da aprovação, mas não tem o mesmo conhecimento que os outros têm, né, e por conta dessas mudanças, essas reformas a gente professor tem que dar as oportunidades (SUJEITO 7).

Notamos que o sujeito 5 utiliza o termo “facilitação” para se referir a aprovação dos alunos para que a escola consiga atingir as metas estipuladas pelo sistema de ensino, com isso cai o índice de reprovação e aumenta o de aprovação. Mas a preocupação com o resultado esta fazendo com que não aconteça como deveria a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes, pois, tanto a reprovação com a aprovação os exclui socialmente. Dessa forma:

Dois processos de exclusão social estão aí presentes: a reprovação (que tira a responsabilidade dos sistemas educativos pelos seus resultados) ou a aprovação automática (que cria falsamente a ilusão do acesso aos bens culturais, de forma irreversível, pois a certificação não corresponde à aprendizagem) (GERALDI; GERALDI, 2012, p. 38).

O sujeito 1 mostra-se angustiado com a pressão em atingir resultados, metas, etc., porém, destaca a falta de apoio pedagógico para melhor desenvolver sua prática. Pois:

[...] há uma preocupação em mostrar resultados, números, porque há uma cobrança, mas eu não vejo esses programas voltados para ajudar assim dificuldade. [...] essas cobranças não dão o suporte né para o professor trabalhar com essas mudanças, mas, é, é, imposta, e a gente tem que dar resultado e aí a gente não vê a preocupação com a atuação mesmo, com a prática do professor, com o ensino-aprendizagem né, com esse aluno no dia-a-dia na sala de aula. [...]a gente vê que por traz disso há uma a preocupação com número né, dinheiro, a questão de mostrar resultado, mas eu fico perguntando e a preocupação com o ensino-aprendizagem de verdade ali, a prática do professor, o resultado, a satisfação do aluno em termos de aprendizagem (SUJEITO 2).

Logo, a falta de apoio pedagógico, a formação continuada ausente, mostra-se que não há uma preocupação com o ensino-aprendizagem na mesma proporção que para atingir resultados, mas há apenas uma preocupação com o produto dos objetivos e conteúdos

estipulados por um currículo prescrito, dessa forma se deixa de lado uma formação mais consolidada para os educandos que passam por aqueles bancos escolares, já que o ensino-aprendizagem não é o foco nesses modelos de gerenciamento. Causando nos docentes o sentimento de não saber o que fazer, pois:

Fica bastante evidente que essa crise não está presente apenas no Brasil. Na convivência com professores é possível perceber e senti-la. Quando procuramos as características da profissão docente hoje, sobretudo na escola pública, encontramos pessoas que quotidianamente convivem com dificuldades, problemas, contradições, conflitos e incertezas. Há uma forte sensação de que os professores estão se sentindo sobrecarregados. Parecem não saber mais qual é seu papel, pois devem ensinar desde boas maneiras até competências para o mercado de trabalho. Devem ser amigos, conselheiros, animadores, ensinadores, orientadores, facilitadores (LOURENCETTI, 2004, p. 25).

Como o foco principal deste modelo de gerenciamento, o qual traz consigo muitas mudanças, novas exigências, em decorrência disto, o professor passa por uma crise de identidade sem saber realmente qual é o seu papel, quais são as suas atribuições, pois, o que aprendeu em sua formação estão lhe dando suporte para saber como trabalhar, já que os saberes dos mesmos são desconsiderados, se exige do professor uma flexibilidade de ter que estar aberto às mudanças e continuar aprendendo sempre, não podemos desconsiderar o papel imprescindível da formação continuada através da aprendizagem contínua, mas, as mudanças são principalmente na parte burocrática, no aumento de papéis a preencher.

Libâneo (2001, p.65) destaca que: “Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio com o para a sociedade ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa auto estima são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional”. Logo não há um respeito a profissionalidade docente, pois, os saberes e a autonomia conquistada não são considerados.

Já a profissionalização o que confere a o profissional docente seu status está sendo tirada a cada dia, pois é tratada como semiprofissão, como se fosse dependente de um modelo de gestão que tem como lema a regulação dos processos e das práticas de forma externa. Há assim uma crise de identidade já que seu sentimento de ter sempre alguém decidindo por ele, vendo-os apenas como executores de normas prescritas e consequentemente há um aumento de trabalho, sobrecarregando-os, e ao mesmo tempo sendo responsabilizados pelos resultados de seus alunos que realizam avaliações externas e pelo fracasso escolar. Por que o modelo de gestão:

[...] Com certeza, interfere de forma significativa, porque é como eu disse: o trabalho do professor, o real trabalho do professor não está sendo feito né, devido a essas, essas exigências. [...] o professor é um formador de opinião e o aluno vê no professor um modelo a ser seguido, um exemplo de vida, um exemplo de, de, de herói que venceu, mas, é como eu disse esse sistema imposto vem atrapalhando o trabalho, o real trabalho do professor (SUJEITO 8).

A educação pode possibilitar a melhoria da qualidade de vida dos educandos, libertar da alienação imposta, proporcionar uma fonte de emprego e renda, tornar o ser mais humano, mas, com certeza, com um modelo de gestão que o que conta é o que pode ser mensurável não condiz com as reais necessidades de formação humana para uma sociedade mais justa e igualitária. Mas, há esperança, dependendo da forma como o docente desenvolve a sua prática, segundo o sujeito 8:

[...] o professor tem que ver que ele é a peça fundamental para mudar esse mundo, porque a educação é quem leva a mudança a esse mundo corrupto, desse mundo em que apenas baixando a cabeça pra os governantes então o professor é a peça fundamental, então a gente tem que começar, a gente tem que instruir, com, mostrando aos nossos alunos pra que não, não, daqui a alguns anos não façam, não estejam na situação que estamos hoje, há esperança, é basta união e começar, não é dizendo: há um professor só não consegue, mas a gente vai conseguindo aos poucos, através da conversa, da conscientização (SUJEITO 8).

É preciso que os docentes tracem estratégias capazes para se sobressair desta forma de regulação a assumir um papel de protagonistas e não apenas de executores de um currículo prescrito. Concordamos com a afirmação de Libâneo (2011, p. 9) que “[...] não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem”. Mas a autonomia docente vem sendo perdida a cada dia, já que os processos de aprendizagem e os resultados passaram a ter modelos padronizados com norteadores, por isso se faz necessário a voz dos professores em reformas, mudanças e modelos de gerir a educação, já que o trabalho acaba sofrendo interferência e restringindo sua autonomia.

4.1.3 A concepção de docência como vocação: as heranças históricas

A priori a nossa pesquisa não tem como objetivo estudar o traço de vocação ou dom. Mas esteve presente na fala dos sujeitos, que mesmo reconhecendo a docência como profissão ainda a consideram como “dom ou vocação, conversão” e a docência sendo vista

dessa forma pode impedir a reivindicação dos direitos daqueles que a professam. Se é dom veio gratuito, portanto, não se pode cobrar por ele, então o salário como remuneração não é o mais importante, mas a função que exerce para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes. Não estamos afirmando que o profissional docente não deva ter compromisso social com o ofício que desenvolve, mas estamos questionando a atitude de não reivindicação por melhores condições de trabalho para os mesmos.

Se o trabalho é visto como vocação não é necessário pagar por eles e quem o faz não deve reivindicar um salário digno de acordo com a sua função, a abnegação é uma marca desta forma de ver a profissão.

A docência enquanto vocação ou dom está enraizado na gênese da profissão, assim como no imaginário da sociedade em relação à imagem da profissão. Para Arroyo:

A ideia de vocação pode estar incrustada na ideia de profissão [...] por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente (ARROYO, 2008, p. 33).

Logo a ideia de vocação ainda está presente no imaginário social e pessoal através das ideias de amor, dedicação, doutrinas e ideais. Está presente na fala do sujeito 5:

[...] depois você tem o dom, é claro depois o conhecimento que se dá na escola até a faculdade. [...] é doar-se, é, eu penso que ser professor é, igual a uma conversão, a gente tem que aceitar mesmo esse (a) condição e viver cada dia, é sentir na pele essa condição ser professor porque professor ele é amigo do aluno, ele é quem mostra caminhos, ele é um pouco de tudo (SUJEITO 5).

Para este sujeito antes de se ter uma formação para desempenhar a função docente é necessário ter um “dom”, ter vocação. Porque a profissionalização do trabalho docente surgiu recentemente devido a relação entre qualidade da educação e desenvolvimento, mas ainda paira a ideia de que:

[...] históricamente la docencia se ha configurado como un apostolado, como un “servicio social” más que como un trabajo para el cual se requería de calificaciones, estándares de desempeño y procesos de evaluación. El concepto de profesionalidad del trabajo docente surge, relativamente, hace poco tiempo, en medio de los debates acerca de la calidad de la educación y su relación con el desarrollo (CAMPOS, 2005, p. 15).

Como no ideário para lecionar não era necessário qualificações específicas, qualquer um poderia ser professor, como não havia exigência e preocupação em relação à formação e ao pagamento por este tipo de serviço, já que não era um trabalho significativo devido às características de serviço social. Além disso, não era um trabalho de período inteiro, mas meio período, sem falar do gênero que exercia a docência, o feminino, criou um imaginário sobre a docência e hoje ainda está arraigada na fala dos docentes e no olhar da sociedade sobre os mesmos. Por isso se justifica o gênero do professorado. Pois:

[...] simultáneamente, ha significado que durante largo tiempo se considere que para ejercer la docencia la vocación bastaba; que era una profesión que no demandaba conocimientos demasiado complejos ni aprendizaje permanente, tampoco uso de recursos tecnológicos y que, además, era un trabajo de “medio tiempo”, lo cual explica en mucho la composición de género del profesorado (CAMPOS, 2005, p. 15).

A consequência de entender a docência como vocação leva a aceitar os sacrifícios e renúncias que são impostas a quem aceita esta profissão, dessa forma os impede de lutar para que a profissão docente seja vista ou aceita socialmente como profissão, pois:

Esta interpretación de la docencia como apostolado lleva, implícitamente, un sentido intrínseco de sacrificio y renuncia. Trabajar en condiciones inadecuadas, recorrer enormes distancias hasta su escuela, contar con recursos didácticos rudimentarios, padecer enfermedades derivadas del ejercicio, etc. era parte de lo que estaba (o aún está) dispuesto a aceptar aquel o aquella que decidía optar por la docencia (CAMPOS, 2005, p. 15).

A interpretação da docência como vocação ou dom esta clara na voz do sujeito 5, afirmando que exerce a profissão como um dom, por isso, não abandonaria:

[...] dentro de mim essa vontade, vocação, o dom, eu acho que não abandonaria não...(SUJEITO 5).

[...] em primeiro lugar eu acredito que tem que haver um dom e existem vários dons e então o professor, é necessário que ele tenha o dom de ser professor, agora se por alguma circunstância da vida a pessoa é chegar a assumir essa profissão ele deve ser no mínimo responsável (SUJEITO 5).

Já o sujeito 7 considera importante o docente ter o conhecimento, mas, aliado a ele o dom:

[...] ser professor não só é você ter o conhecimento, porque tem professor que tem o conhecimento mas, não tem o dom de, de, transmitir né (SUJEITO 7).

Hoje não se admite essa ideia de docência como vocação, haja vista que é necessária uma formação adequada para desempenhar a função docente, mas principalmente fortalecer o compromisso humano e social de seu ato educativo, pois, os desafios são cada vez maiores para as escolas, já que é solicitado delas cada vez mais demandas e como consequência a seus docentes, nesse sentido:

Conceptos que podrían entenderse en condiciones históricas determinadas pero que, a esta altura del desarrollo social, científico y tecnológico, teóricamente, están superadas. Lo cual no significa abandono del profundo sentido humano del proceso educativo, sino pensar en los docentes como profesionales de la educación, que requieren capacidades y competencias para trabajar en escenarios diferentes y cambiantes, con generaciones que tienen estilos y códigos de comunicación y aprendizaje que ponen exigencias distintas al trabajo del profesorado. Es más, la formación de valores y de ciudadanos responsables que hoy como nunca se espera de la escuela, obliga a pensar en todos los esfuerzos que se requiere hacer para un ejercicio profesional que fortalezca el sentido del compromiso humano y social de la docencia (CAMPOS, 2005, p. 15).

Neste compromisso social “A educação, que é ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo, encontra-se no cerne dessa nova missão” (MORIN, 2001, p. 72). Com certeza o trabalho desenvolvido pelos docentes é imprescindível à formação de valores e cidadania para que tenhamos pessoas responsáveis e mais humanas.

A ideia de docente como vocação implica renúncia, abnegação, desapego pelos bens materiais e acima de tudo conformismo com as condições materiais que desenvolve sua prática e conformismo com a situação salarial. Mas concordamos que: [...] trabajar este tema implica un doble sentido de responsabilidad social: con los docentes como grupo humano con derechos y obligaciones y con los usuarios de la educación que, finalmente, somos todos los ciudadanos (CAMPOS, 2005, p. 16). Com certeza o compromisso profissional reconhecendo os direitos e deveres da profissão é um passo importante para reivindicar melhores condições de trabalho e salários mais dignos. Mas é preciso se comprometer com uma educação de qualidade para os “usuários” da educação, pois, sem um trabalho de qualidade, compromisso não há como mudar tal situação também.

4.1.4 A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?

Como ensinar hoje? Qual é de fato a função do professor? Como ensinar a uma clientela tão diversificada ainda mais nessa sociedade hodierna permeada pela tecnologia e pela globalização? Não há dúvida que “Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial” (LIBÂNEO, 2011, p. 10).

Como já citamos anteriormente, a rede de ensino na qual realizamos a nossa pesquisa vem passando por uma mudança no modelo de gestão e com isso está também alterando o trabalho do docente. Mas não podemos perder de vista que “O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez” (MORIN, 2001, p. 33). Para que isso ocorra é imprescindível compreender que “O mesmo ser humano é singular e múltiplo. Dissemos que todo ser humano, tal como o ponto de um holograma, traz em si o cosmo” (MORIN, 2001, p. 57). Por isso a educação não pode priorizar apenas uma dimensão em sua formação, trabalhar em uma só direção é negar o direito a emancipação dos educandos que passam pelos bancos escolares. Todavia, “Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes” (MORIN, 2001, p. 11).

Estamos assistindo a um modelo de gestão que desenvolve a prioridade e está a cumprir o currículo prescrito e as metas estipuladas, conferindo assim à escola e ao professor um bônus ao cumpri-los, mas o objetivo:

[...] fazendo nadar no ritmo desejado, as avaliações dos professores e a vinculação de sua remuneração (através de prêmios, salários extraordinários, enfim, certas “gorjetas” que desmobilizam a categoria como um todo) aos resultados obtidos pelos seus alunos nas provas nacionais (GERALDI; GERALDI, 2012, p. 43).

Em relação ao bônus de desempenho, que é uma forma de performatividade, onde quem consegue atingir metas o recebe, nas falas dos sujeitos abaixo há uma crítica, pois, consideram uma forma errada de valorizar o docente, este precisa ser valorizado em seu salário e no dia-a-dia, já que para receber tal bônus, cada meta alcançada deve ser superada, ou seja, sempre melhorar em relação a si mesmo, o que nem sempre se consegue. Como não

há uma valorização salarial criou-se esse “incentivo” de um salário a mais, fazendo com que o professor se dedique justamente a cumprir as metas desejadas pela escola, estimulando a concorrência entre as escolas, trazendo para a escola o modelo empresarial. Esta concorrência, estas metas segundo os sujeitos abaixo não estão melhorando a qualidade da educação:

[...] vejo que o sistema, o governo ele não quer qualidade, está querendo quantidade, infelizmente essa quantidade que ele quer está atrapalhando o ensino-aprendizagem, a qualidade da educação (SUJEITO 8).

Como consequência deste modelo de educação, há uma desmotivação para as escolas que não conseguem atingir as metas como afirma o sujeito 8, visto que é responsabilizado pelo resultado:

[...] é muito chocante você ... ver um quadro né, o governo mostra um quadro dos alunos das escolas que atingiram as metas 100% e escolas que não atingiram e isso faz com que, desmotiva outras escolas que não estão naquele padrão, né desmotiva os outros alunos, desmotiva professor e isso, ... claro que a gente pensa no dinheiro, mas isso não tem, não tem contribuído na melhoria da educação de forma nenhuma (SUJEITO 8).

Diante dessas mudanças, o sujeito 2 afirma que é preciso que os docentes se “adaptem”, demonstrando um sentimento de conformismo com a situação:

[...] É procurar se adaptar não é, para não ficar fora, pra não correr o risco de estar aí sem saber o que fazer, porque muitas vezes com essa loucura a gente fica sem saber muitas (vezes) o que fazer, qual é o nosso papel ali, então o papel do professor diante dessas mudanças é procurar compreender essas mudanças, acompanhá-las... (SUJEITO 2).

Não poderíamos deixar de esclarecer que as escolas que atingem estas metas, não é apenas o professor que recebe este bônus, mas, equipe de gestão, funcionários e a GRE (Gerencia Regional de Educação), esta bonificação é chamada de BDE (Bônus de Desempenho Educacional). E está presente na fala de nossos sujeitos da seguinte forma:

[...] porque eu acho que professor tem que ser valorizado tem que ter um salário digno, independente disso aí para que ele se sinta motivado, não se jogar um, um décimo quarto salário não é isso pra iludir o professor, pra deixar o professor se achando, achando que tá tendo uma coisa melhor, não ele seria justo se ele pagasse melhor ao professor, valorizasse... (SUJEITO 3).

Segundo o sujeito 3, faz uma crítica ao afirmar que o docente não deve ser valorizado apenas se atingir as metas, pois, esta forma de valorizar faz com que o professor tenha a ilusão que de fato a aprendizagem está acontecendo, pois um pagamento justo ao professor poderia fazer com que o docente trabalhasse em apenas uma escola, aquisição de

bens culturais, tempo para preparar a sua aula, etc. Logo abaixo, os sujeitos 4 e 7, afirmam que esta bonificação medida de performance se perpetuando devido ao fato de o professor não ter um salário valorizado, então, as metas são atingidas justamente para conseguir esta valorização com o bônus, ou seja, esta forma de regulação funciona também devido a pressão que é exercido pelos sistemas de ensino, com argumentos de que os resultados apresentados pelo aluno em avaliações internas e externas estão diretamente ligadas a capacidade profissional dos docentes, responsabilizando-os.

[...] a bonificação ela acaba pegando pelo fato de, da carência, quem ganha pouco demais aí acaba achando que aquele, ..., aquele bônus pontual né, é maravilhoso, porque você tá tão carente né que é aquela história: você tá com fome, você dá um pão, você vai acabar saciando um pouco aquela fome de alguém, mas são medidas que não colaboram tanto, talvez alienem mais do que colabore (SUJEITO 4).

[...] foi criado né, esses tipos de avaliações né, como forma de assim, de tapiar o professor na questão do, desses bônus, porque o professor ganha mais, então quando o professor vê uma bonificação então, então o professor já ganha tão mal, vai esperar o que? Recebe uma bonificação pra ver se resolve alguma coisa no dia-a-dia do professor (SUJEITO 7).

Os sujeitos 6 e 7 também não concorda com a existência da bonificação, afirmando que a valorização do profissional deve ser feita através do respeito à sua profissionalização e que haja de fato uma valorização salarial.

[...] as bonificações elas, elas não deveriam existir, deveria existir sim o quê? O respeito e a valorização do profissional (SUJEITO 6).

[...] o professor ele deveria ser valorizado no dia-a-dia, mês a mês o salário dele mês a mês não uma bonificação né, que se espera, se trabalha um ano todinho para se ter uma bonificação no ano seguinte, porque, na realidade mesmo essa bonificação ela num, num, não comprova o resultado realmente, a qualidade né, não é a qualidade realmente do conhecimento do aluno (SUJEITO 7).

O sujeito 7 faz uma crítica à pressão que lhe é exercida para aprovação de seus alunos, pois, para o cumprimento das metas estiladas, uma delas é a aprovação, já que quanto mais estudantes aprovados, mais metas cumpridas, no entanto, o mesmo se preocupa com o compromisso social da educação, com a exclusão social daqueles alunos que terminam o Ensino Médio, mas não conseguem fora da escola, seja a não progressão de seus estudos, como exemplo: entrar para a universidade, prejudica a sua vaga no mercado de trabalho, pois, o estudante precisa compreender melhor o mundo em que vive, exercer ativamente a sua cidadania, etc., conquistar as oportunidades que o fariam melhorar a sua vida e do lugar onde

vive através da educação que recebe, enfim a qualidade dessa educação é o que a preocupa, vejamos o que é dito:

[...] a educação, se fala tanto, se dá tanta oportunidade ao aluno, né, aí se preocupa muito com a questão da quantidade, mas quando é, nos concursos, quando se vai para um concurso, quando se vai para o ENEM, então o que se conta é o conhecimento do aluno... [...] professor, ele enquanto professor ... mesmo com todas essas reformas, ... ele tem que sempre está preocupado com o conhecimento do aluno, levar em consideração a aprendizagem do aluno e não se preocupar apenas por conta dessa bonificação, é, é bom, é ótimo, mas o professor também não pode só estar pensando não é, no resultado de acordo, por conta da bonificação, ... ele precisa sempre estar é, vamos dizer, trabalhando com o aluno pra que o aluno consiga aprender... (SUJEITO 7).

O sujeito 8 ratifica que esta forma de performance está sendo eficaz no que diz respeito ao cumprimento do currículo prescrito, já que está alterando o trabalho do professor, pois, os docentes estão desenvolvendo a sua prática norteada principalmente pelas metas e prescrições que o sistema de ensino deseja, em consequência disso o currículo oculto não está sendo privilegiado prejudicando a aprendizagem dos estudantes. Vejamos:

[...] infelizmente né, pra gente vê um salário extra, principalmente este 14.º, né esse 14.º que o governo proporcionou pra os professores que atingiram meta está fazendo com que os professores tenha aquela maior dedicação em cumprir aquilo que eles querem, infelizmente a parte negativa é que a gente deixa outras coisas importantes de lado, porque o que a gente acha importante não está no, no, nas metas que o governo estabeleceu, então a gente tem que cumprir porque quer ganhar um dinheiro extra (SUJEITO 8).

Caso não se atinja o esperado, ambos serão responsabilizados, já que são questionados o desempenho dos docentes, da equipe gestora e a qualidade da educação dos estudantes. Dessa forma, o currículo oculto que é constituído pelo saberes fundamentais, a educação para a cidadania e principalmente aquilo que os docentes julgam importante para a construção do conhecimento de seus educandos ficam com uma carga horária mínima ou deixados de lado, porque as demandas que estão sendo cobrados à escola e consequentemente aos docentes, fazem com que tenham que eleger o que será cumprido ou realizado em primeiro lugar, em segundo, dessa forma há um prejuízo para a formação ética. O professor fica sem saber realmente qual é o seu papel diante de tal situação, conforme o sujeito 2:

[...] essa globalização, não sei talvez, muitas vezes a gente fica meio perdida, como se, como se hoje, hoje a gente percebe assim, como se tudo fosse jogado para a educação, família não se preocupa, os governantes, a gente percebe que as vezes há uma preocupação entre aspas, mas a preocupação mesmo é com o retorno, com números né, com o resultado, e há momentos

que eu fico pensando né, quem somos nós? Qual é realmente o papel do professor? (SUJEITO 2).

Pudemos perceber na fala de nossos sujeitos que mesmo trabalhando em uma lógica empresarial, reconhecem que este não é o sentido primordial da educação, mas, a educação humanizadora deveria ser o modelo a ser seguido. Afirmam que a mudança é possível mesmo não apontando o caminho a ser seguido para tal. Ao se priorizar números e rankings está sendo perdido este deixou de lado o humano, como ratifica o Sujeito 3:

[...] Eu acho que o sentido real é fazer o aluno aprender, não adianta avaliação se o aluno não tiver tendo o conhecimento, então o importante é fazer ele aprender, ... fazer também com que o aluno também veja a importância do ensino da sua preparação para o seu futuro (SUJEITO 3).

Já o Sujeito 8 demonstra um sentimento de pressão por resultado e a falta de tempo acaba impedindo a transformação do educando o que pode garantir de fato a sua cidadania ativa.

[...] educação é, transformação, é e assim a gente não transforma, a gente só faz cumprir, educação é convivência com meu aluno, que infelizmente devido a, ao cumprimento destas metas, a gente não tem um tempinho para conversar, pra entender, é, mínimo o tempo que a gente dispõe, é (SUJEITO 8).

Devido às transformações e mudança, há uma crise de identidade dos docentes ao se verem em meio a tantas mudanças e transformações não sabem realmente qual é o seu papel, como afirma o Sujeito 7.

[...] A gente encontra professores não é, no dia-a-dia que não estão realmente sabendo qual é o papel da gente professor, o que a gente vai fazer, o que a gente pode fazer no dia-a-dia da gente na sala de aula (SUJEITO 7).

Como nesse modelo de gestão o foco é o resultado, deixa-se de lado a formação continuada, entre outras coisas. Devido à ausência desta formação fica difícil melhorar o desempenho dos profissionais sem uma formação que ocorra de fato, para se ter o resultado que se espera de algo é necessário investir em quem de fato irá trazer tais resultados. É investir em salário, formação, condições de trabalho, redução de carga horária, etc. Isto foi visto na fala dos sujeitos abaixo:

[...] Para que haja uma melhoria do desempenho do profissional, entendeu então eu acho que deveria ser mais diretamente a gente voltar a aquela questão: formação diretamente para o professor não é, pra que realmente o professor faça um bom trabalho, um trabalho mais dinâmico na sala de aula, pra que o aluno realmente aprenda e não se queira cobrar só quantidade, mas

assim a qualidade. [...] pra melhorar na qualidade do trabalho ... uma formação, mais formação continuada ... [...] resultado melhor se o professor fosse melhor trabalhado (SUJEITO 3).

Na mesma direção afirma o sujeito 8 que a melhoria da qualidade da educação está mais no discurso dos governantes em relação aos investimentos educacionais, mesmo assim, os docentes tentam melhorar sua prática educativa com esforço e empenho e estimulando os estudantes a melhorar sua aprendizagem. Vejamos:

[...] a gente fala, o governo fala tanto investimento, em investimento, investimento, melhoria da educação, eu não vejo tão dessa forma como é posta são regulares, mas, a gente procura melhorar, fazer uma aula mais agradável, uma aula diferente, que estimule o aluno está ali em sala de aula (SUJEITO 8).

Na contramão destas reformas os docentes conscientes da necessidade de formação para melhorar a qualidade do ensino e de seu desempenho profissional norteados pelo compromisso social que é comum em sua profissão, investem de forma particular em formações como cursos de especialização “*Latu – Sensu*” ou “*Strictu Sensu*”, compra de livros direcionados a área de ensino específica, etc.

[...] em termos de particular nós, nós investimos né até parte do que ganhamos né de forma difícil que a situação da docência é em termos de ah, a questão financeira principalmente nessa região que se é, difícil é, mas no entanto mesmo assim somos aguerridos e parte ah do que ganhamos nós ah, é investimos ... na compra, ... na aquisição de um livro, na aquisição de por exemplo de uma possibilidade de curso de especialização ... e outras, outras formações que ocorrem durante né essa, essa jornada né assim tão árdua da docência... (SUJEITO 4).

O sujeito 5 afirma concordar como o modelo de avaliação, mas, reivindica formação adequada para tal. Pois:

Com o modelo de avaliação concordo, é. Com o modelo de avaliação eu concordo, o que eu não concordo é assim que falta muitas vezes uma formação mais adequada para o professor, um apoio maior ao professor certo. Não sou nada contra o modelo da avaliação, mas eu acho que deveria ter um apoio maior ao professor para que ele tivesse melhores condições de preparar o aluno para passar por estas avaliações (SUJEITO 5).

Na mesma direção o sujeito 7 reivindica a formação continuada, devido a ausência da mesma, no entanto, demonstra preocupação com a maneira como os projetos desenvolvidos pelas redes de ensino não se preocupam em formar continuamente o professor, um exemplo é o Projeto Aluno Conectado, que alunos de 2.º, 3.º série do Ensino Médio e do 4.º Normal Médio recebem um tablete como ferramenta para aprendizagem, que foi entregue ao aluno,

mas, não ocorreu uma formação para que de fato o professor pudesse melhor aproveitar tal ferramenta:

[...] é muito difícil aparecer é assim, ser oferecida ao professor formação. [...] Estamos precisando muito de orientações, de formações, por exemplo, no momento nós temos o aluno na escola né, com as tecnologias cada vez mais avançada, com os tablets e não chegou nenhuma orientação para o professor como trabalhar com o aluno, como a gente trabalhar no dia-a-dia com o aluno (SUJEITO 7).

Concordamos em parte com o sujeito 7, pois, o professor também precisa buscar o conhecimento para melhor desenvolver a sua prática, mas, a sobrecarga dificulta esta busca.

Diante destas mudanças ainda há nos docentes da escola campo de estudo o compromisso ético e o desejo de efetivar uma formação ética para a humanização do ser, sem esse compromisso dos docentes a formação ética, cidadã não ocorreria e os nossos educandos estariam entregues à própria sorte, mesmo com todas as condições adversas encontradas e relatadas, ainda há esperança, porque há profissionais comprometidos com um projeto de educação humanizadora. Vejamos as afirmações destes:

[...] preocupado com a formação do caráter, da personalidade entendeu, da ética, ... eles tenham uma vida moral, de caráter, uma personalidade idônea (SUJEITO 6).

[...] tem a responsabilidade de formar cidadãos dignos, críticos e etc. (SUJEITO 6).

[...] não pode deixar de lado a questão ética sabe, porque a sociedade hoje ela só pensa mais em dinheiro, uma sociedade capitalista, ela não pensa na, no lado humano né, do, do aluno e dos pais e da comunidade escolar, só pensa, em, em, não sei como é impressionante na formação profissional, é só pra ganhar dinheiro, ganhar dinheiro, ganhar dinheiro, e esquecendo todo essa, esse lado ético, moral, de personalidade, entendeu, então, eu acho que a globalização nesse sentido, nesse aspecto aí ela tá a desejar (SUJEITO 6).

Este sujeito abaixo afirma que além de se comprometer em lecionar o conteúdo da disciplina curricular, destaca o lado humano da formação dos educandos, que sem ele estaríamos desenvolvendo uma prática pedagógica como técnicos e não como professores capazes de mudar a realidade em que vivem através de atitudes políticas e pedagógicas mais humanas, vejamos sua afirmação:

[...] ele tem que ser ético né, o profissional tem que ser ético acima de tudo, respeitar o aluno tá entendendo, ter carinho pelo aluno, fazer com que ele realmente aprenda aqueles conteúdos que você está ministrando, que não é questão de perda de tempo não, é importante que você, que pare, mesmo que parando a aula como teve agora no começo, conversar com o aluno, saber

qual é o problema que ele tá tendo e vê a dificuldade que ele tem em determinado conteúdo, sentar perto da banca dele, entendeu e procurar tirar todas as dúvidas, esse lado humano é importantíssimo, não pode deixar de existir de jeito nenhum (SUJEITO 6).

No atual modelo de gestão:

É importantíssimo que as estratégias que se utilizam ou se promovem para a melhoria da qualidade dos sistemas educativos respeitem a necessidade da autonomia docente, assim como a liberdade da cátedra e com a liberdade de pensamento dos alunos. Em essência, os indicadores acabam por culpabilizar os docentes ao atirar para estes todas as responsabilidades das deficiências que se possam detectar no rendimento dos alunos; desta forma, os indicadores servem também como um hábil mecanismo disciplinador dos docentes, obrigando-os a adoptar um determinado tipo de papel nas aulas, empregando estratégias didáticas mais autoritárias e concentrando exclusivamente nos conteúdos curriculares que o Estado se encarregava de supervisionar, coerentes com aquilo que denominamos por “conhecimento oficial” (TORRES SANTOMÉ, 2004, p. 29).

O mecanismo que disciplina os docentes está acontecendo, segundo o sujeito 8 afirma:

[...] Infelizmente a gente tem, trabalha pra cumprir essas metas, visando essas metas, tem que seguir, tem que cumprir, então a gente fica preso, só feito um “cabresto” né, tem que seguir, tem que cumprir aquilo ali, porque se você não seguir, não cumprir, você não está no perfil do Estado, do professor do Estado (SUJEITO 8).

Para atender o perfil de executor de um currículo prescrito o docente está desenvolvendo sua prática voltada para atender as expectativas de aprendizagem cumprindo assim as metas estipuladas, sendo que as avaliações externas, além da Prova do SAEPE, temos ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que estudantes brasileiros o fazem, aumentando ainda mais a pressão para que o docente trabalhe o ensino para responder provas, coisas que antes não faziam parte do trabalho pedagógico dos docentes:

[...] Existe, né as avaliações aquelas, os modelos que é colocado no ENEM, né e a gente sempre está trabalhando as avaliações dessa forma, que antes a gente não trabalhava (SUJEITO 7).

Para a reconstrução das identidades docentes é preciso ter um sentimento de classe, de conjunto, no imaginário dos docentes. Para que isto ocorra é imprescindível que durante a formação inicial ou continuada haja a construção de suas identidades, se isso ocorrer de forma diferente fica mais difícil a luta para mudar as atuais condições que vem desenvolvendo a sua prática, luta por melhores salários e reconhecimento social de sua profissão. Isso pode ser reconhecido na fala dos sujeitos abaixo:

[...] Essa identidade profissional do professor só pode ser construída quando os professores é, tiverem consciência de luta, procurar lutar juntos né, pra que essa identidade seja reconstruída, porque cada um pensando de uma maneira, de uma forma, é, sem se unir não vai conseguir nunca. (SUJEITO 7).

[...] A postura deveria ser todos os professores lutar né, quando houvesse uma paralização parasse todas as escolas, procurasse paralisar mesmo ir a lutar e para ver (pausa) lutar ... Não, não são unidos. ... Porque quando tem um movimento são poucos os que comparecem, os outros ficam tudo (todos) de braços cruzados (SUJEITO 7).

As sociedades domesticam os indivíduos por meio de mitos e ideias, que, por sua vez, domesticam as sociedades e os indivíduos, mas os indivíduos poderiam, reciprocamente, domesticar as idéias, ao mesmo tempo em que poderiam controlar a sociedade que os controla (MORIN, 2001, p. 29). Isso vai depender da educação que cada um recebe, não será com certeza essa educação que aliena, mas uma educação que esteja pautada para a liberdade, para a autonomia dos educandos e é com certeza esta educação que irá mudar a vida de cada estudante que passa pelos bancos escolares, em especial a da escola campo de estudo onde desenvolvemos nossa pesquisa, mas para que isto aconteça se faz necessário também a autonomia de seus docentes, já que são eles que lidam diretamente com os educandos, sendo imprescindível destacar que: a educação acima de tudo precisa fortalecer a relevância do compromisso ético e social. É ético também o respeito à profissionalidade e sua profissionalização dos docentes, pois fica difícil falar de liberdade, de autonomia de compromisso se os mesmos não estão vivenciando isto consigo mesmo, é como “pregar no deserto”. No entanto, percebemos que mesmo diante da atual situação angústia e pressão que os mesmos estão passando este compromisso ético e social com seus educandos ainda é o que os mantém na profissão e os faz fazer da melhor maneira possível o seu trabalho. Mas encontramos também docentes que reconhecem a sua identidade como profissional docente e não apenas como especialista de uma área específica, daí a importância de uma formação inicial que possibilite aos docentes se reconhecer como professores e não especialistas de uma área específica, além da relevância da formação continuada que é tão reivindicada pelos docentes para poderem desenvolver a sua prática para a autonomia de seus educandos, parafraseando Freire.

Gostaríamos de destacar a matéria “Nota mais alta não é educação melhor” em que Simone Iwasso (2010), do jornal “O Estado do São Paulo” entrevistou Diane Ravitch, que

foi ex-secretária-adjunta de Educação dos Estados Unidos durante os governos de Bill Clinton e George Bush. No entanto, desde o governo do presidente Bill Clinton ela foi diretora do *National Assessment Governing Board*, instituto que teve a incumbência dos testes federais no referido país. Porém, mesmo sendo incentivadora dos testes afirma que estes são um equívoco. Vejamos as suas palavras:

Eu apoiei as avaliações, o sistema de accountability (responsabilização de professores e gestores pelo desempenho dos estudantes) e o programa de escolha por muitos anos, mas as evidências acumuladas nesse período sobre os efeitos de todas essas políticas me fizeram repensar. Não podia mais continuar apoiando essas abordagens. O ensino não melhorou e identificamos apenas muitas fraudes no processo.

E mais adiante, é importante conferir:

Avaliações padronizadas dão uma fotografia instantânea do desempenho. Elas são úteis como informação, mas não devem ser usadas para recompensas e punições, porque, quando as metas são altas, educadores vão encontrar um jeito de aumentar artificialmente as pontuações. Muitos vão passar horas preparando seus alunos para responderem a esses testes, e os alunos não vão aprender os conteúdos exigidos nas disciplinas, eles vão apenas aprender a fazer essas avaliações. Testes devem ser usados com sabedoria, apenas para dar um retrato da educação, para dar uma informação. Qualquer medição fica corrompida quando se envolve [sic] outras coisas num teste.

E finaliza afirmando:

A lição mais importante que podemos tirar do que foi feito nos Estados Unidos é que o foco deve ser sempre em melhorar a educação e não simplesmente aumentar as pontuações nas provas de avaliação. Ficou claro para nós que elas não são necessariamente a mesma coisa. Precisamos de jovens que estudaram história, ciência, geografia, matemática, leitura, mas o que estamos formando é uma geração que aprendeu a responder testes de múltipla escolha. Para ter uma boa educação, precisamos saber o que é uma boa educação. E é muito mais que saber fazer uma prova. Precisamos nos preocupar com as necessidades dos estudantes, para que eles aproveitem a educação.

Educação de qualidade não pode ser encarada como capacidade de responder testes padronizados, pois, precisamos de uma educação de qualidade social que modifique para melhor a vida dos estudantes, que os docentes desenvolvam sua prática para corresponder a objetivos que estão muito além dos desejados pelo mercado globalizado, enfim, que torne a vida melhor para todos, que caia a máscara da alienação, que a “exclusão” não seja sua marca desta educação, pois, um mundo melhor não precisa ser utópico, mas, depende sim da reconstrução da identidade dos docentes de sua afirmação enquanto

responsáveis diretos por tais feitos, sem eles não é possível, se continuar no lugar de vanguarda esta mudança de fato não ocorrerá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade os desafios postos a educação não são poucos, pois, diante de exigências cada vez maiores e mais desafiadoras, a escola precisa oferecer serviços de qualidade e para que o produto final seja de qualidade, para que os nossos estudantes não fracassem no seu percurso acadêmico, pois, ao terminarem a etapa de escolarização básica no Brasil possam ter efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual. Nesse contexto, se fez necessário compreender o modelo de gestão da educação que lhes é oferecido na rede pública estadual de Pernambuco, Brasil. Diante do exposto, o professor continua a ser um profissional de extrema importância na formação e desenvolvimento dos seus educandos para seu pleno exercício da cidadania.

Este estudo teve como objetivo geral verificar como o fenômeno das globalizações tem interferido no trabalho e na identidade profissional dos docentes.

Buscou mais especificamente: verificar que alterações tem vindo a registrar na sua prática docente; saber se o novo sistema de regulação educacional limita a autonomia docente; verificar se o exercício da profissão docente está associado ao conceito de vocação; verificar como sente o docente o seu ofício de ensinar/educar face à visão empresarial que se tem da escola.

Com a globalização as localidades estão perdendo a sua capacidade de criação e negociação de sentidos, dependendo cada vez de ações e relações que são externas, que interpretam os seus sentidos e a educação não fica de fora, é regulada através das reformas educacionais nos sistemas e redes de ensino (BAUMAN, 1999). O objetivo destas reformas educacionais é de fato um controle efetivo da sala de aula (HYPÓLITO, 2011), pois, este controle é exercido através do controle do currículo e de gerência, pois os testes/exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho tem papel regulador do que deve ser ensinada, como o docente o deve fazer. Isso não é feito de forma direta, mas, indiretamente através de guias distantes para orientar as práticas educativas como é o caso dos livros didáticos, das orientações metodológicas com conteúdos, objetivos e competências, PCNs, diretrizes curriculares, etc. O que estamos questionando é a falta da voz e da participação efetiva dos profissionais docentes nas reformas e materiais que orientam a sua prática, já que não levam em conta as particularidades e especificidades locais das escolas, professores e alunos em sua criação. Se não há participação e elaboração por parte dos docentes, não há respeito pela sua profissionalidade, por vezes, são ignorados os seus saberes e sua capacidade de decisão em relação ao seu trabalho, são vistos como técnicos a executar

tarefas de um currículo prescrito por especialistas. Nessa direção, o nosso intento com as reflexões não é em esgotar a discussão acerca dos efeitos das globalizações nas identidades/trabalho docente, mas estabelecer um olhar sobre a temática em estudo na escola campo de estudo e sobre as discussões que estão se dando ao mesmo respeito em outros âmbitos e lócus de investigação. Não queremos, nem podemos dar receitas prontas e acabadas acerca dos dilemas e desafios enfrentados pelos docentes visto que estão passando por uma regulação em suas práticas. Portanto, através desta investigação acreditamos que seja possível a melhor compreensão do contexto em que estão envolvidos e quem sabe galgar horizontes que lhes possibilitem a reconstrução de suas identidades docentes e que de fato haja um respeito pela sua profissionalização e pela profissionalidade.

No que se refere à maneira como os docentes se vem ou as alterações que os mesmos demonstram sentir em suas identidades e práticas, estes reconhecem a função social que desempenham, mas sente falta de apoio popular, o da sociedade, dos governantes e principalmente das famílias dos estudantes que lecionam, contudo, há o reconhecimento da importância do seu trabalho por parte de alguns estudantes. Justificam que essa desvalorização social e salarial se deve à falta de interesse da sociedade e dos governantes em ter estudantes com liberdade política e intelectual, pois, temem as mudanças no *status quo*. No entanto, reconhecem que em meio a diversidades e dilemas tentam e procuram promover uma educação humanizadora para que seus educandos possam se sobressair e galgar horizontes melhores e que lhes possibilite compreender o mundo que vivem e desempenhar melhor seus papéis sociais.

O novo sistema de regulação educacional limita a autonomia docente, há interferências na profissionalização e na profissionalidade docente. Todavia, não há respeito à profissionalidade já que o que é decidido em relação ao trabalho do docente não está presente a sua voz, seus anseios e seus conhecimentos não são levados em conta, o currículo é prescrito, não é negociado, pois, o professor com os novos modos de gestão da educação são vistos como técnicos que devem executar tal currículo. No que se refere à profissionalização não há melhora em seus estatutos e em relação a sua remuneração, pois não há ganho significativo, e com estes novos modelos de gestão da educação através de “*performance*”, as escolas que conseguem atingir metas estipuladas por suas redes de ensino é que recebem um bônus por desempenho, isso não é reconhecimento do profissionalismo dos docentes, mas uma forma de regular as práticas por ele desenvolvidas para que a rede de ensino possa prestar contas do

investimento financeiro realizado por organismos internacionais e pela comunidade. Segundo nossos entrevistados como há uma pressão muito grande para que a escola atinja tais resultados, na maioria das vezes a sua prática é voltada para ensinar os estudantes a responder exames, deixando de lado conteúdos que seriam imprescindíveis para a formação ética e cidadã dos estudantes. Outro ponto que nos chamou a atenção foi à afirmação de alguns de nossos entrevistados de que os resultados estão sendo “mapeados” para que a escola mostre o resultado esperado, comprovando assim que não há melhoria na educação, mas que estratégias não muito corretas estão sendo desenvolvidas para que os números que se esperam apareçam nos índices, ou seja, são por vezes, números fabricados e que não mostram a verdadeira face da educação brasileira. No entanto, gostaríamos que ressaltar que na rede de ensino que realizamos nossa investigação houve um investimento em tecnologia, através da compra de equipamentos multimídia para as escolas e para os alunos que estudam no 2.º e 3.º ano, foi a aquisição de um tablet por aluno como ferramenta pedagógica. Em relação a esta ferramenta pedagógica, os estudantes de nosso campo de investigação em sua maioria residem em zona rural ou as suas condições sociais e econômicas não os possibilitam o acesso à internet, a não ser no ambiente escolar em sua maioria, o que acaba gerando indisciplina ou dependendo da prática do docente, situações em que auxilia e facilita a aprendizagem.

A situação real e a ideal que estão desenvolvendo as suas práticas e entre o eu real e o eu ideal é fonte de crise para os docentes. No entanto, para a reconstrução da imagem dos docentes passa pela prestação de serviço de qualidade, pelo reconhecimento e sentimento de classe e de luta por melhores condições de trabalho. Outro ponto que não podemos deixar de lado é a maneira de entrada na profissão de maneira “frouxa”, qualquer um pode ser professor sem deixar de mencionar que a formação inicial e continuada que precisa ser repensada. A formação é um ponto fundamental para a formação do sentimento de identidade, sentimento de classe, sentimento este que sai do desejo de reconhecimento do profissional docente e parte para a mobilização de todos em prol de uma educação de qualidade social e esta não se faz sem respeitar e valorizar os docentes. Pois, a melhoria da educação também passa pela valorização daqueles que lidam diretamente com os futuros profissionais e acima de tudo com os atuais e futuros cidadãos trabalhadores.

No que concerne aos dilemas que vem enfrentando a educação não são todos, claro graças às globalizações, como exemplo, a violência no ambiente escolar, mas com a massificação da escola se tornou cada vez maior, porque, as diversidades de estudantes das

várias esferas sociais vieram para a escola e consigo trouxeram também os seus problemas. No entanto, com a globalização, os sistemas de ensino têm priorizado os resultados, e, as mudanças sociais que a escola não conseguiu acompanhar. A escola, a instrução e os diplomas recebidos pelos alunos antes lhe garantiam ascensão social e *status*, coisa que pode ser alcançado hoje de outras formas. Hoje o conhecimento e a informação não se adquirem apenas em instituições de ensino e por sua vez, as informações não são exclusividade da escola e por sua vez dos docentes, graças às telecomunicações de massas e das tecnologias de informação e comunicação. Outro dilema enfrentado pelos docentes que com o fenômeno das globalizações só aumentou foi à regulação sobre o seu trabalho, sabemos que a regulação na profissão não é recente, inicialmente pela igreja e depois pelo Estado, hoje especificamente com a pedagogia do exame, com as expectativas de aprendizagens os professores são vistos como técnicos que devem executar o currículo prescrito elaborado por especialistas para atender objetivos e metas de organismos internacionais que financiam a educação em diversos países, como o Brasil. O novo sistema de regulação educacional limita a autonomia docente, pois estes efeitos são vistos na profissionalização e na profissionalidade são vistos através da perda de autonomia, aliás, antes não havia tanta assim, seu trabalho é pensado e planejado externamente e fiscalizado através dos testes padronizados que seus alunos realizam, há por sua vez uma avaliação pública do seu trabalho já que os índices educacionais são amplamente divulgados. Nessa direção, as avaliações externas ou padronizadas, não levam em consideração as particularidades de cada escola ou as condições de trabalho dos professores e as condições sociais de cada região ou localidade onde estão inseridos estes alunos. Como exemplo, a mesma avaliação que um aluno do interior do estado de Pernambuco, estudante que não tem acesso a uma biblioteca, a internet como ferramenta para acesso a informação só é feita na escola durante o período que está estudando, alunos que pelas condições sociais são trabalhadores ou contribuem com a renda de suas famílias parte do dia ou o dia todo, fazem a mesma prova que um aluno de classe média de uma grande cidade com acesso a um acervo maior de informação através de bibliotecas e acesso a internet e que sua principal função é apenas se dedicar aos estudos. Não estamos afirmando que um estudante que é trabalhador deva ser considerado menos capaz, mas que os condicionantes que o cercam devem ser levados em consideração. No que diz respeito também às alterações que vem passando os docentes com as globalizações, na contemporaneidade cada vez mais demandas e funções são solicitadas às escolas e aos docentes: drogas, meio ambiente, questões de saúde pública,

gravidez na adolescência, DST, AIDS, etc. tudo é jogado a escola sem falar na educação doméstica que antes era realizada pelos pais, mas que hoje há uma “demissão” da família em relação a esta função, pois, como a mulher era responsável por esta tarefa, mas hoje devido as mudanças sociais a mesma trabalha fora e não dispõe de tempo para tal.

Entre os efeitos da globalização que influenciam a educação na rede de ensino que ora realizamos esta pesquisa, estão as políticas educacionais de países centrais que passaram a serem consideradas universais ou “globais” e passaram a influenciar as decisões educacionais de outros países como norteadoras e estas passaram a servir para legitimar as decisões de governos nacionais em diversas áreas, principalmente a que interessa nossa investigação. E estes efeitos tem a avaliação padronizada com o lado mais visível. Concordamos com Ravitch (2011) ao afirmar que o objetivo de avaliar escolas é para que sejam possíveis melhoras. E que a avaliação de professores e estudantes deveria ampliar suas medidas de desempenhos padrões, incluindo também o poder público, são por sua vez tão responsáveis pela competência de escolas em promover um ensino adequado e bom.

Concordamos também com Gadotti (2006, p. 5), que é necessário que a educação possa promover um outro mundo, seja a educação formal ou a informal, que também seja um espaço que forme criticamente e não seja apenas para formar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Para isso ele destaca a importância de novos espaços formativos no sistema formal. Com isso, talvez seja possível mudar de forma radical a forma de reprodução da existência do homem em nosso planeta. Diante deste contexto, a educação tem papel fundamental, pois, não é possível mudar o mundo sem que haja mudança nas pessoas, processos esses que por si só são interligados.

Mudar as pessoas para elas sejam melhores do que os já são, é como certeza um grande desafio para a educação e conseqüentemente para os seus docentes, a educação não pode visar a garantia de força para o mercado de trabalho, apenas destacando principalmente objetivos mercadológicos, mas principalmente para a libertação intelectual, combatendo a alienação, garantindo assim a não exclusão social, afinal o conhecimento é um direito de todos, portanto, o trabalho do docente é imprescindível para a garantia deste direito e é também um dever do Estado, este ao responsabilizar outros não está contribuindo para a tão sonhada educação de qualidade, pois depende das condições oferecidas para tal e do compromisso social em desenvolver uma educação humanizadora.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. **Estado, mercado, comunidade e avaliação**: esboço para uma rearticulação crítica. Educação & Sociedade, Campinas, ano XX, nº 69, p. 139164, Dez.1999.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica a accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. In: **Revista Lusófona de Educação**, Vol. 13, 13-29, 2009.

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 60, p. 3-14, fev./1987.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. In: **Educação Social**, Campinas, Vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev107.htm>>. Acesso em: 28/12/2011.

AUGUSTO, Maria Helena. A regulação educativa em Minas Gerais: efeitos sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam. **Políticas educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2011.

AZEVEDO, Joaquim. **O Ensino Secundário na Europa**. Porto: Edições Asa, 2000.

_____. **Sistema Educativo Mundial**. Ensaio Sobre a Regulação Transnacional da Educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2007.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, Vol. 35, n. 126, set./dez. 2005.

_____. Reformar Escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Vol. 15, nº 2, 2002, p. 03-23. Braga: Universidade do Minho.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 2008, Vol. 21, nº 1, p. 33-58. CIED-Universidade do Minho.

BARROSO, João. (Org.). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, Vol. 26, nº 92, out.2005.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (Org.). **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BURBULES, N.; TORRES, C.A. (Ed.). **Globalization and education: critical perspectives**. London: Routledge, 2000.

CAMPOS, M. R. Las condiciones de trabajo y salud docente: aportes, alcances y límites del estudio. In: CAMPOS, M. R.; KÖNER, Anton (Coordinación). **Condiciones de Trabajo Y Salud Docente: Estudios de Casos en Argentina, Chile, Ecuador, Mexico, Peru Y Uruguay**. 2005, ISBN: 956-8302-42-5. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO Santiago. <www.unesco.cl>. Santiago de Chile: Chile, octubre 2005.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTELLS, M. **O Poder e a identidade**. Coleção A era da informação: economia, sociedade e cultura, São Paulo: Paz e Terra. 2000.

CERI. L'OCDE. **Et les indicateurs internationaux de l'enseignement**. Um cadre d'analyse. Paris: OECD/OCDE, 1992.

CHARLOT, Bernad. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, nº 02. Braga: Portugal, 2003.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CODO, W. (Coord.). **Educação: Carinho e Trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Vol. 25, nº 87, 423-460, Campinas, SP: CEDES, 2004.

DOMINGO, José Contreras. **A autonomia da classe docente**. Porto: Porto Editora, 2003.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. _____. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, p. 93-124. 1999.

_____. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Baurú (SP): EDUSC, 1999.

FERNANDES, M. J. da S.; DIAS-DA-SILVA, M. H. G. As novas formas de controle do trabalho docente e os impactos sobre os professores: análise das reformas em um estado brasileiro In: Ana Sofia António, Elsa Estrela, Carla Galego & António Teodoro (Orgs.). **Educando o cidadão global: Globalização, educação e novas formas de governação**. Lisboa, p. 181-203. 2009.

FERNANDES, Maria D. E. ; RODRIGUEZ, Margarita V. O processo de elaboração da Lei n. 11738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para a Carreira e Remuneração Docente): trajetória, disputas e tensões. **Anais da Reunião Anual da ANPED**, 33., 2010, Caxambu. Caxambu: ANPED, p. 1-15, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6110--Int.pdf>>. Acesso em 06 jan. 2011.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Modernidade, burocracia e pedagogia. In: SOUSA, Jesus Maria & FINO, Carlos Nogueira (Orgs.). **Escola sob suspeita**. Porto: ASA, 2007.

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

GADOTTI, M. Cidade Educadora e Educanda. **Revista Pátio**. Porto Alegre, ano X, n. 39, ago./out. 2006.

GALEGO, C. C. M. **Educando o cidadão global**: análise exploratória dos discursos dos professores do 1º e 2º ciclo sobre os efeitos da globalização nas reformas educativas e nas suas práticas docentes. Dissertação (Mestrado em Educação). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Departamento de Ciências Sociais e Humanas, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GERALDI, Corinta Maria Geraldi; GERALDI, João Wanderley. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. **Inter-Ação**, Goiânia, Vol. 37, nº 01, p. 37-50, jan./jun., 2012. DOI 10.5216/ia.v37i1.18867

GEWIRTZ, Shoron; BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GIDDENS, A. **O mundo na era da Globalização**. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

_____. **Sociologia**. 4. ed., Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA S. G. Definindo a escola pública que queremos. In: **Revendo o ensino de 2.º grau: propondo a formação de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GONÇALVES, José A. M. A. Carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

GREEN, A. **Education, globalization and the role of comparative research**. London: Institute of Education, 2002.

HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. _____. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HELD, D.; MCGREW, Anthony. **The Global Transformations Readers: An Introduction to the Globalization Debate**. Oxford: Polity Press, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

HYPOLITO, A. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**. Vol. 21, n. 38, out./dez., 2011.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IWASSO, Simone. Nota mais alta não é educação melhor. Entrevista. **O Estado de S. Paulo**, edição de 2/8/2010 (Primeiro Caderno, p. 16).

KONIDARI, Victoria. Privatização da educação pública - necessidade incontestável ou fim de um mito? In: **Revista da FaE/UEMG**, Ano 15, n. 20, dez. 2012. p. 145-173 - 1 (Tradução do francês por Lavinia Rosa Rodrigues (FaE/UEMG). Revisão de Silvia Laura Teixeira Gomes), 2012.

LESSARD, Claude. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte: FaE/UFMG, nº 44, dez., 2006.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais no ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor. In: Tardif, M.; Lessard, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhaes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIBÂNEO, J. C. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. In: **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 74-93.

LIBÂNEO, José Carlos. O professor e a construção da sua identidade profissional. In: _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, p. 62-71, 2001.

_____; OLIVEIRA, J. F.; TOSHI, M. S. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

LORTIE, D. **Schoolteacher**. A sociology study. Chicago: The University of Chicago Press 1975.

LOUREIRO, Carlos. **A docência como profissão: culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional**. Porto: Edições Asa, 2001.

LOURENCETTI, G. C. **Mudanças sociais e reformas educacionais: repercussões no trabalho docente**. 2004. 160f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

_____. **O trabalho docente dos professores secundários na atualidade: intersecções, particularidades e perspectivas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

_____. **Procurando “dar sentido” a práticas pedagógicas na 5ª série: analisando dificuldades e/ou dilemas de professores.** 1999. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**, Campinas, Vol. 28, nº 100, p. 1179-1201, 2007.

LÜDKE, Menga (Coord.) **O que conta como pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Sobre a socialização profissional de professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 99, p. 5-15, nov. 1996.

MAGUIRE, Meg.; BALL, Stephen J. Discursos de reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** [S.l.]: Editora Cortez, 2011.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. **Educação para Além do Capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 80p, 2005.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. IN: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, p. 11-25, 2001.

MOORE, R.; YOUNG, M. Conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma resignificação. In: MOREIRA, A. F. (Org.) **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papirus, p.195-22. 2001.

MOREIRA & KRAMER. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**: Campinas, v.28, n. 100 – Especial, p. 1037 -1057, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302007000300019&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 10 jun. 2010.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 4 ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações D.Quixote, 1992.

_____. (Org.) **Profissão professor.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. (Org.). Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**. n. 4. p. 109-139, Porto Alegre, 1991.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Histoire & Comparaison (Essais sur l'Education)**. Lisboa: Educa, 1998.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, Nova enciclopédia, 158 p., 1995.

_____. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. _____. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, D. A de. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 13-35. 2003.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Revista Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. vol. 44. p. 209-227. Dez., 2006.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 44, p. 209-227, 2006.

_____. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a Universalização. In: **Linhas Críticas**, vol. 11, nº 20, jan.-jun., 2005a, p. 27-40. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=193520514003>>. Acesso em: 12 maio 2010.

_____. Gestão das políticas educacionais: ação pública, governance e regulação. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios da educação no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2009.b conferir se a citação de 2009 é mesmo esta – está em Oliveira e Felfeber, 2011 p. 28.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol.. 25, nº. 89, p. 1127-1144. set./dez. 2004.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**. Campinas, Vol. 26 nº 92, out.2005.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista** / Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte: FaE/UFMG, nº 44, dez., 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política Educacional e Regulação no Contexto latinoamericano: Argentina, Brasil e Chile**. Linhas Críticas (UnB), Brasília, Vol. 15, nº 28, p. 45-62, jan./jun. 2009a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. In: **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 23, nº 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>> Acesso em: 01 jul. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. R. T. (Orgs.). **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 39, nº. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009.

_____. Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. **Revista Portuguesa de Educação**, 2009, Vol. 22, nº 01, p. 105-143, 2009, CIEd - Universidade do Minho.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, Vol. 37, nº 131, p. 371-398, maio/ago. 2007.

PACHECO, José Augusto. A resignificação do currículo em contextos de globalização. In: Ana Sofia António, Elsa Estrela, Carla Galego & António Teodoro (Orgs.). **Educando o cidadão global: Globalização, educação e novas formas de governação**. Lisboa: [s. n.], 2009.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Globalização e identidades educativas. Rupturas e incertezas. **Revista Lusófona de Educação**, Vol. 8, 13-28, 2006.

PAGANINI-DA-SILVA, Eliane. **A Profissionalização Docente: identidade e crise**. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2006.

PERCHERON, A. **L'univers politique des enfants**. Colin: FNSP, 1974.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento**. Módulo I – Políticas Públicas para a Educação / Secretaria de Educação. – Recife: Secretaria de Educação do Estado, 57 f. 2012a.

_____. **Construindo a excelência em gestão escolar**: curso de aperfeiçoamento. Módulo V – Projeto político pedagógico / Secretaria de Educação. – Recife: Secretaria de Educação do Estado, 50 f. 2012b.

_____. **Construindo a excelência em gestão escolar**: curso de aperfeiçoamento: Módulo II – Gestão com foco na educação em valores, cultura de paz e sustentabilidade / Secretaria de Educação. – Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012c. 54 f.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 2002.

_____. Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. In: **Revue des Sciences de L'Education**, Montréal, v. 19, n. 1, p. 59-76, 1993.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores**: Saberes da Docência e Identidade do Professor. Nuances, vol. III, Presidente Prudente, p. 05-14. 1997.

PINAR, W.F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, R.L.; MOREIRA, A.F.B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

PONCE, Branca Jurema. **O tempo na construção da docência**. 239 p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

RAVICH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**. Traduzido por Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RICHARDSON, R. J. (2010). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ª. ed. rev. São Paulo: Atlas.

ROLDÃO, M. do C. **Currículo e gestão das aprendizagens**: as palavras e as práticas. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2000.

SANTOS, B. S. **A globalização e as ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Globalização: Fatalidade ou Utopia?** Porto: Edições Afrontamento, 2001.

_____. Os processos da globalização. In: SOUSA SANTOS, B. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Uma concepção multicultural de direitos humanos. In: Lua Nova: Revista de Cultura e Política. N.º 39, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a07n39.pdf>> acesso em 13/05/2011>. Acesso em: 01 jul. 2010.

SANTOS, L. L. C. P. dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, p. 11-25. 2001.

SAPIR, E. **Antropologie**. Paris: Éditions de Minuit, 1967.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHAFFEL, S. L. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, V. M. (org.) **Reinventar a escola**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SCHIRATO, T.; WEBB, J. **Understanding Globalization**. London: SAGE, 2004.

SCOCUGLIA, A. C. Globalização, trabalho e docência: constatações e possibilidades. In: **Revista HISTEDBR on line**, Campinas, número especial, p. 175-190, ago., 2010, ISSN: 1676-2484, disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art11_38e.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 48, p. 35-51, 2008.

SEDUC-PE – Secretaria de Educação de Pernambuco. **Programa de Modernização da Gestão Pública**. Sem ano/data. Disponível em <<http://www.educacao.pe.gov.br/?pag=1&men=69>>. Acesso em: 02 jul. 2009.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, Fernando Manuel Ferreira Rodrigues; LOPES, Amélia. **Globalização educacional, sociedade do conhecimento e identidade docente: reflexões sobre resultados preliminares de um estudo sobre os professores de economia no ensino secundário**. Actas do X Congresso da SPCE (CdRom). Pasta 5_Coms_AT1. Mesa 3 – Comunicação nº 133. Bragança: SPCE e ESE/IPB, 2009.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: FAPESP, 2002.

_____. O projeto Educacional Moderno: identidade terminal? In: Veiga-Neto (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Porto: Editora Porto, 2000.

STEGGER, Manfred B. **A globalização**. Vila Nova de Famalicão: Edições Quase, 2006.

TARDIF, M. **Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação, n. 13, p. 2000, p. 5-24, jan./abr., 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEODORO, A. Crise de identidade nos papéis e na formação de professores. Quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica. **3.º Encontro Ibérico de História da Educação**, 1998.

_____. **Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação**. Porto: Afrontamento, 2003.

_____. The construction of man schooling in the european semiperiphery. The case of Portugal. Comunicação ao XIV Congresso Mundial de Sociologia, 26 julho -1 agosto, Montreal. In: TEODORO, A. **Crise de Identidade nos papéis e na formação de professores**. Quatro tópicos a partir de uma literatura sociológica, 1998. Disponível em: <www.uid-opce.net>. Acesso em: 20 fev. 2005.

_____; TAVARES, Manuel. Sobre o Financiamento da Educação: condicionantes globais e realidades nacionais. Editorial. In: **Revista Lusófona de Educação**, Vol. 13, 5-10, 2009.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e controlo em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Vol.4, nº.1, p. 22-34, jan./jun., 2004.

TORRES, C. A. Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire. In: TEODORO, A.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Educação Crítica e Utopia**. p. 81-100. Porto: Afrontamento, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE I

QUADRO 2: UNIDADES SIGNIFICATIVAS/TEMAS RELEVANTES* X SUJEITO

UNIDADES SIGNIFICATIVAS	SUJEITOS E QUANTIDADE DE VEZES QUE MENCIONOU EM TEMAS EMERGENTES**							
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade	21	16	27	11	18	14	18	12
A regulação no sistema educacional restringe a autonomia docente: Modelo de gestão da rede estadual pública de Pernambuco - Brasil	3	13	11	6	10	10	10	12
A concepção de docência como vocação	5	2	2	0	4	1	2	0
A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?	2	13	18	15	7	13	12	10

* As unidades significativas/temas relevantes para a maioria dos sujeitos serviram para responder as questões levantadas e assim respondem os objetivos desta investigação. São por sua vez as categorias do IV capítulo.

**Os temas emergentes (estão presentes no Apêndice II - Esboço Grelha de Análise de Conteúdo – Entrevista com Professores), a quantidade de vezes faladas por cada sujeito, a enunciação e unidade significativa que corresponde.

APÊNDICE II

ESBOÇO GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTA COM PROFESSORES

OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO NA IDENTIDADE DOCENTE

Pesquisadora: Vilma Cleucia de Macedo Jurema Freire

Orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

SUJEITOS (N.º LÉXICOS)	TEMAS EMERGENTES	ENUNCIAÇÃO	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
S1 (5.665)	Tempo (7)	[...] eu acho que a escola estão jogando muitos projetos na escola, e muitas vezes o professor não está preparado para aquele tema, jogam o projeto, o professor sem está preparado, faz aquelas coisas as pressas, então eu acho que deveria sim, jogar um projeto para o professor, mas antes disso preparar o professor... [...] Então essas tarefas, estão se multiplicando e o professor está cada vez mais ficando sufocado, com mais atividades e sem ter tempo para próprio preparar a sua aula. [...] que algumas coisas extras que o professor faz, particularmente no meu, seria ah, ah, as questões de... extraclasse não é: alunos fora da sala, aluno que sai muito da sala, estas questões tá, tá puxando o professor resolva isso, eu acho que isso deveria ser da escola... [...] As vantagens (trabalhar em mais de uma escola) seriam a	Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade

		remuneração que você teria um ganho a mais e que você poderia pagar suas contas mais tranquilo, mais confortável né, e as desvantagens vem a questão da saúde, a questão tempo que você não tem pra sua família, você leva muito trabalho para casa, você é, é ser não se preparar, o que deveria se preparar, tendo uma só escola, isso tudo influi muito. [...] Então como eu trabalho em duas escolas tarde e noite, o tempo que tenho para preparar essas aulas seriam durante a manhã, e não todos os dias, eu acho que um ou dois dias da semana eu tenho a parte, é a parte da manhã para tá preparando essas aulas. [...] Eu acho que ela aumentou, tem muita, burocracia, está sendo jogado no professor, está tomando né, está invadindo o pouco tempo que o professor já tem para preparar as aulas, então eu acho essa burocracia deveria ser mais é, é, refeitas, deveria usar um sistema tecnológico usando a internet, o computador para que isso possa ser feito dentro do computador e a gente fica perdendo muito tempo nessa questão de burocracia, está cada vez mais au, aumentando, só chega mais trabalho para o professor, mais trabalho, mais trabalho e espaço para o professor de preparar as aulas, de ler um livro, de se preparar mais para aquela disciplina, de preparar um projeto, não tem. [...] é uma profissão é que muitas vezes exige muito mais do que você pode...	
	Desvalorização salarial e desvalorização social da	[...] o valor do professor está muito abaixo do que era há muitos tempos atrás, as pessoas não dão valor ao professor, vê	Intensificação do trabalho e desvalorização

	profissão docente (10)	o professor como uma, como um personagem que está ali por está... [...] a sociedade não vê o professor com os olhos, é, que brilhavam há muitos tempos atrás do que hoje, eu acho que hoje o professor é mais um mero participante da sala, e não mas uma pessoa importante para que possa construir uma sociedade justa e igualitária. [...] questão da remuneração, muito trabalho, pouca remuneração, vivemos num, num país muito desigual em relação a salários, nós temos federações, estados que pagam mais e temos estados que pagam menos, e isso vai, vai influenciando no seu pensamento, e a gente começa a pensar se aparecesse um outro, um outro opção, um outra, outra questão de vivência, né... [...] acho que muitos professores abandonava es, esta profissão, por não ser tão é tão... remunerada. [...] A remuneração seria a minha causa. [...] sociedade não dá valor ao professor. E como a sociedade já rotula o professor dessa maneira, quando você está dentro da sala de aula o aluno também vê isso da mesma maneira, então pensam que o professor está ali por está e não pensa que o professor está ali para o bem de cada um, então eu acho que a sociedade pensa dessa maneira e os nossos alunos pensam também.	profissional: crise de identidade
--	------------------------	--	-----------------------------------

		[...] remuneração, né, a gente é... quando se, quando se pensa, quando se pensa que viver em um mundo capitalista e que sempre estamos aumentando os nossos custos familiares, então nós pensamos quando tem oportunidade de tá também trabalhando em outra escola, duas escola, para que possa está sendo remunerado mais para que possa pagar suas contas. [...] tem algumas profissões que não exige tanto (quanto a) do professor para estar sendo se atualizando, sempre estudando, que são bem mais remuneradas que a do professor, eu acho que isso nosso país existe muito. [...] nós somos desvalorizados e que a sociedade poderiam cobrar mais dos representantes, que possam enxergar diferente é, é o professor, eu acho que o, o que temos que buscar é, pra ganhar essa luta é nos unir a sociedade, eu acho que isso seria um caminho. [...] a sociedade nos enxerga com outros olhos, eu acho que isso queira quer não, é, é desincentiva o, o professor, então eu acho que a sociedade seria uma das causas dessa crise dos professores.	
	Ausência da família na escola e mudança do papel da família para a formação dos educandos (4)	[...] eu acho que a família, não foi preparada para mostrar o aluno que a educação dele tem importância, a falta, a falta de valores, a falta de preparo do pai, da mãe, isso vem influenciando dentro da sala de aula... [...] eu acho que a má preparação dos pais na formação da família isso influi muito dentro da minha sala de aula.	Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade

		[...] essa questão de globalização né e educação logicamente junto e também olhar como isso tá sendo trabalhado dentro da família, não essa questão de globalização está sendo trabalhada com a família, também, será que estão preparadas para receber tantas mudanças em um pouco espaço-tempo, acha que eles estão preparadas para isso, para receber essas mudanças é porque, nós vimos, nós vimos em um país totalmente desigual, aonde uma tecnologia chega numa região, e outra não chega, uma tecnologia que está sendo utilizado aqui, e outra região não está sendo usada, então, o que isso afeta dentro da família né, o que se pode fazer com as famílias em relação a isso, o que se preparar ela em relação a isso, esta questão de mudança muito rápido, eu acho que isso seria essencial também. [...] essa questão de, de globalização, não é, ah, eu acho que a família não enxerga isso como mudança, eles enxerga isso como uma mera novidade né, por exemplo: questão tecnológica que invade as, as, as residências, veio a melhorar na questão da comunicação, e veio, mas veio atrapalhar em relação a outras coisas, outras coisas: em relação a educação do filho, em relação a valores do filho, tudo isso veio abrir o mundo tanto pra abrir o mundo na questão mostrar as coisas boas do mundo, como também trouxe as coisas más do mundo, onde o filho hoje ele com um simples computador dentro de casa ele pode caminhar para o lado bom e também pode caminhar para o lado ruim dentro das redes sociais, então eu acho que a, a família não está preparada pra isso também, como não estão preparadas para outras situações em relação a educação do filho, mas também pra isso não está	
--	--	--	--

		preparada, pra é politizar o seu filho, dizer que isso é bom, isso é ruim, a família não tem tempo para isso hoje na questão da globalização, capitalização, nessas mudanças que estão acontecendo muito rápidas, então eles não acompanham esse raciocínio né, eu acho que isso realmente é o que vem afetar diretamente dentro da família a questão da globalização, a questão que vem afetar eu acho que é essa questão de tecnologia dentro da própria casa, né, nas mãos dos alunos a qualquer dia, qualquer hora, a qualquer momento.	
	Como o professor está vendo a mudança no modelo de gestão (1)	Não, eu acho o, o que o saber do professor não, mas, o que está mudando são as condutas das aulas (prática), a conduta das avaliações, as condutas do trabalho e como avaliar este aluno sim, mas o saber do professor em si, não mudou não. Sim. Interferem muito, né, é porque nós samos, somos muitas vezes estamos é obrigado a aceitar que tipo de conduta imposta né imposta dentro da escola que simplesmente, se nós formos trabalhar realmente os números que estão aí na educação não seriam esses, porque muitos alunos não se preparam e o sistema faz com que eles ultrapassem de série, então nós não conseguimos impor o nosso sistema devido a..., a essas é, é... essas reformas que foram feitas, porque os governos hoje, os governantes eles querem número para mostrar para o mundo lá fora que o Brasil tá evoluindo, que o Brasil está chegando nas metas é, educacionais, mas é que na realidade na prática isso não funciona.	A regulação no sistema educacional restringe a autonomia docente: Modelo de gestão da rede estadual pública de Pernambuco - Brasil
	Ausência da autonomia dos docentes (2)	Eu acho que o professor tem o poder, o poder de, o poder de decisão, na minha concep... concepção, ele tem muito poder de decisão, só que esse poder de deci, decisão é, não tem um espaço pra ele, não existe um espaço para o professor decidir	A regulação no sistema educacional restringe a autonomia docente: Modelo de gestão da rede

		sobre isto, então por exemplo, quando se vai planejar o ano letivo, quando se vai planejar o conteúdo, quando se vai fazer isso, o professor não tem esse espaço, porque na escolha do, do, dos planejamentos, dos objetivos, enfim, dos projetos que vão ser é, feitos durante o ano letivo, aí seria o poder de decisão do professor, só que não tem esse espaço do professor decidir esses conteúdos, esses projetos, esses objetivos não é o professor que decide. Ele tem espaço sim, mas coisas já vêm quase pré-prontas, então o professor não tem como mudar mais, porque já vem para fazer isso pra ontem, pra entregar ontem e tudo é assim, tudo na correria, então o professor deveria ter esse espaço no início do ano letivo e planejar tudo isso, mas como já falei os órgãos competentes não deixa tanto espaço para que o professor tenha essa, essa postura de decidir. [...] o professor não participou disto, eu acho que se o professor participasse isto não estava aí sendo, sendo feito, porque realmente, é um sistema que tem que ser corrigido, é um sistema falho, mas que precisa melhorar não que tudo esteja falho, não, eu acho que precisa melhorar algumas coisas, algumas questões.	estadual pública de Pernambuco - Brasil
	Identidade (5)	[...] para ser professor tem que ter uma preparação específica, tem que a pessoa ter um perfil específico para este tipo de profissão, porque lidar com a educação não é para qualquer pessoa que realmente queira está na educação por não ter opção de trabalho e sim está na educação por se identificar com aquilo.	A concepção de docência como vocação: as heranças históricas

		[...] para mim é transmitir os caminhos correto que o mundo vem, vem oferecer pra que essas pessoas possam lidar bem na vida e ter um futuro promissor. Ser professor, acho que é compartilhar os problemas e também compartilhar é, os conhecimentos adquiridos durante sua, sua trajetória profissional. [...] sou professor é, preocupado com o futuro das novas gerações... [...] eu sou um incentivador, é, de preparação das novas gerações para que elas possam cada vez mais é, sonhar e conquistar os seus sonhos. [...] para ser professor tem que ter uma preparação específica, tem que a pessoa ter um perfil específico para este tipo de profissão, porque lidar com a educação não é para qualquer pessoa que realmente queira está na educação por não ter opção de trabalho e sim está na educação por se identificar com aquilo.	
	Preocupação com a formação de valores humanos e com a formação cidadã (2)	[...] o papel que eu acho essencial para a educação seria na formação de cidadãos (cidadãos) capaz de transmitir valores para gerações que virão anteceder-nos, no futuro... [...] as pessoas estão perdendo valores e as próximas gerações estão cada vez mais se desfazendo na questão de valores.	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?

ESBOÇO GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTA COM PROFESSORES

OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO NA IDENTIDADE DOCENTE

Pesquisadora: Vilma Cleucia de Macedo Jurema Freire

Orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

SUJEITOS (N.º LÉXICOS)	TEMAS EMERGENTES	ENUNCIACÃO	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
S2 (3.304)	Desvalorização salarial e social da profissão (9)	[...] o professor ele não tem sido valorizado, o professor não tem sido valorizado realmente, a gente vê que assim o descaso, salário não é, investimentos, e a gente vê, eu vejo que realmente o professor não vem sido valorizado. [...] a desvalorização conta muito, desvalorização salarial, outros colegas que estudaram com você em outras épocas, em outras profissões e o né nível de salário é muito grande,... [...] (Com a desvalorização o que a faz permanecer na profissão?) É, né, a necessidade né, necessidade? E tempo que a gente não tem pra estudar, pra prestar outros concursos também e a gente vai levando, vai levando, vai levando, levando, levando não sei até quando? Apesar da falta de compromisso da família em relação ao aluno, a escola, muito às vezes a falta de material didático. [...] condições de trabalho, a gente pre... salário, tem que a gente trabalhar em duas escolas ou mais pra sobreviver...	Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade

		[...] Se eu pudesse só trabalhar em uma escola, eu sei que resolveria muita, muita coisa desse problema, em grande parte. [...] O que me levou a isso foi à necessidade mesmo, a necessidade financeira. (trabalhar em 2 escolas) ... A desvantagem é tempo que a gente não tem tempo para se dedicar como a gente gostaria. [...] depoimentos de colegas é que sofreu uma desvalorização grandíssima, porque o que se ganhava antes, na época eram mais que 4 a 5 salários eu acho, se você for comparar hoje né com o salário estadual hoje realmente sofreu uma desvalorização grande. [...] a gente vê que o salário, é aquela né, tá naquela? Quando consegue subir um pouquinho aí há uma estagnação, aí o o salário mínimo vai subindo, subindo e até para que tenha outro reajuste é uma briga, é uma luta, quando consegue aí, acontece uma estagnação novamente, aí, o salário mínimo vai subindo, até a gente vê que, é como se fosse uma, uma regressão, não sei não vejo progressão nessa questão salarial. [...] realmente a gente percebe que não há uma preocupação de nossos governantes, né com a educação, há por discurso, mas o professor continua ganhando pouco, sendo desvalorizado, porque não há uma política realmente salarial voltada pra valorizar esse profissional.	
	Sobrecarga de tarefas e de	[...] muitas vezes a gente sente a dificuldade que a educação	Intensificação do trabalho

	funções (7)	além de formar cidadãos, além de educar para a vida, a gente tem uma tarefa a mais, a gente percebe que está também fazendo a função da família, que a família tem jogado o aluno na escola e além de tudo, esse papel que é da família. [...] deixar a desejar em algumas coisas, questão de tempo devido a trabalhar em duas escolas... [...] se eu não gostasse talvez eu já tivesse deixado, mas quando eu pensei em abandonar, como eu trabalho em duas escolas, eu pensei já em deixar uma né?... [...] o estresse que a gente passa... a cobrança né, a cobrança da sociedade, a cobrança da família, a cobrança do sistema, e é, como muitas vezes a gente se sente pressionado como se só o professor fosse responsável por tudo, são essas coisas que as vezes desanima, que dá vontade de abandonar, a pressão. [...] Mudaria essa questão de trabalhar em duas escolas... [...] O que me levou a isso foi à necessidade mesmo, a necessidade financeira. (trabalhar em 2 escolas) ... A desvantagem é tempo que a gente não tem tempo para se dedicar como a gente gostaria. [...] quanto aumentou a burocratização na escola, e quem está há mais tempo que eu percebe muito mais isso né, porque assim há um monitoramento, há uma preocupação com as cadernetas monitoradas, aquela burocracia, se eu fico imaginando não que seja errado isso, mas se houvesse essa	e desvalorização profissional: crise de identidade
--	-------------	--	--

		preocupação voltada para a questão do ensino-aprendizado de ajuda ao professor, eu creio que o ensino teria muito resultado.	
	A gestão por resultados (Prestação de contas) – (10)	[...] a gente só recebe o que vem pronto, LDB, municipalização, tudo que é decidido, a nossa, a gente vê que a parte do professor é ali na sala de aula e ele não participa das decisões e depois é cobrado para se dar resultado, infelizmente a gente só vê isso. [...] há uma preocupação em mostrar resultados, números, porque há uma cobrança, mas eu não vejo esses programas voltados para ajudar assim dificuldade. [...] essas cobranças não se dá o suporte né para o professor trabalhar com essas mudanças, mas, é, é, imposta, e a gente tem que dar resultado e aí a gente não vê a preocupação com a atuação mesmo, com a prática do professor, com o ensino-aprendizagem né, com esse aluno no dia-a-dia na sala de aula. [...] eu vejo mais como uma questão de número né, de preocupação, se preocupar em mostrar resultados, e a gente muitas vezes a escola tem que se adaptar ao modelo de avaliação pra acompanhar essa cobrança, mas, a nível de mudança, de melhora, não vejo assim a mudança na prática, então, a gente vê que a mudança que tá havendo, que a gente vê que as escolas estão se preparando pra corresponder a esse tipo de avaliação, até onde isso é bom a gente vai ver talvez depois né? [...] Porque a gente, eu vejo um lado positivo aí na questão da,	A regulação no sistema educacional restringe a autonomia docente: Modelo de gestão da rede estadual pública de Pernambuco - Brasil

		de levar o aluno a ir mais além, a refletir, a pensar esse é o lado bom, que a gente as vezes não trabalhava tanto essa questão e o professor está mais preocupado em trabalhar isso, eu vejo isso, essa mudança na prática do professor, agora que a gente precisa não só o professor tá preocupado tá preocupado com isso, toda a comunidade escolar porque vem a gente vê que as escolas tem se preocupado com as cobranças que existem, mas essas, essas, os nossos governantes né, as instâncias educacionais deveria pensar: esse é o verdadeiro sentido da educação? A educação realmente está ali só pra mostrar esse resultado ou qual é o papel da educação né? Será que esses descritores, tão falados eles seriam a solução para resolver dos problemas da educação, a gente tá se questionando, ainda, tá vendo isso? [...]a gente vê que por traz disso há uma a preocupação com número né, dinheiro, a questão de mostrar resultado, mas eu fico perguntando e a preocupação com o ensino-aprendizagem de verdade ali, a prática do professor, o resultado, a satisfação do aluno em termos de aprendizagem. [...] você trabalha, você trabalha, só aquele tipo, determinado tipo de questão né, então prepara o aluno para essa prova, pensando nessa bonificação, mas a educação não é só isso,... não vê a questão do dia-a-dia do professor, competência do professor, do desenvolvimento desse professor na escola né, essa avaliação é a única forma de vê, esse desempenho, eu fico me questionando se é a única forma ou é a mais fácil ou é a forma de punir, não sei exatamente o que está por trás disso.	
--	--	--	--

		Pela cobrança a gente tem que mudar. (Com as avaliações externas há uma mudança na prática do professor) [...] É procurar se adaptar não é, para não ficar fora, pra não correr o risco de tá aí sem saber o que fazer, porque muitas vezes com essa loucura a gente fica sem saber muitas o que fazer, qual é o nosso papel ali, então o papel do professor diante dessas mudanças é procurar compreender essas mudanças, acompanhá-las e se for o caso e tá sempre se atualizando né, acompanhando. [...] essa globalização, não sei talvez, muitas vezes a gente fica meio perdida, como se, como se hoje, hoje a gente percebe assim, como se tudo fosse jogado para a educação, família não se preocupa, os governantes, a gente percebe que as vezes há uma preocupação entre aspas, mas a preocupação mesmo é com o retorno, com números né, com o resultado, e há momentos que eu fico pensando né, quem somos nós? Qual é realmente o papel do professor?	
	Ausência de autonomia (3)	[...] a questão do, do currículo que né, há os conteúdos a serem trabalhados muitas vezes, a gente não tem autonomia sobre isso... [...] a gente não pode dizer que não quero participar de determinada avaliação externa, que a gente é obrigada a participar, muito embora mesmo que é seja uma avaliação que nosso aluno não esteja adaptado e a gente tem que se adaptar a esse sistema de avaliação, então tem coisas que fogem a nossa, nossa autonomia né, a gente não pode decidir.	A regulação no sistema educacional restringe a autonomia docente: Modelo de gestão da rede estadual pública de Pernambuco - Brasil

		[...] muitas vezes como acontece às reformas já vem prontas pra gente...	
	Visão da profissão com sacerdócio (dom) – (2)	[...] professor acima de tudo tem que gostar de gente, ele tem que tá ali disponível e tem que haver uma preparação, infelizmente hoje, por uma questão financeira, necessidade, muitos ingressam nessa profissão sem saber o que é ser professor. Para mim ser professor é aquela pessoa que gosta de ser humano e que está disposta a ajudar essa pessoa a ser educado. [...] ser professor, é preocupar-se com o ser humano. É você reconhecer que na sua função tem, você tem essa participação né de contribuir um pouco pra a vida de um ser humano.	A concepção de docência como vocação: as heranças históricas
	Reconhecimento da importância da função docente e do papel da educação (2)	[...] o papel que a educação deveria ter é de educar, né, em todos os sentidos, educar para a vida, educar alunos tornando-os cidadãos conscientes, ativos. [...] Ele tá ali para dar aula, pra né formar cidadão, pra ajudar na educação...	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
	Dificuldades encontradas na profissão ou para desenvolver a sua prática – (3)	[...] é material disponível, apoio, mais formações dentro da nossa área, então não péssimas, porque algumas coisas a gente já tá caminhando, mas regular porque a gente precisa melhorar muito. [...] mais investimento né, em materiais didáticos, não tem nada, tudo, tudo precisa mudar!	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor

		[...] A questão da municipalização, LDB, essa massificação do ensino, a gente vê, por exemplo: há um tempo atrás a gente não tava acostumado com um grupo tão grande de alunos, a gente tem salas superlotadas a gente tem que e, e a gente vê que essas mudanças tem afetado muito o resultado, dessa, desse.	ensinar hoje?
	Identidade docente (3)	[...] É não deixar de ser profissional, mas não se acomodar né, lutar, se unir mais, as vezes é uma classe um tanto desunida, a gente não pode deixar de ser profissional, por causa do trabalho, fazer o trabalho de forma menos comprometida em relação ao trabalho, mas a gente não pode deixar de lutar. [...] Nem sempre. (são unidos enquanto categorial profissional)... A gente vê que, não sei, medo de alguém, falta de, de envolvimento mesmo com a causa né, com a profissão, alguns têm medo quando a gente se reúne pra lutar por alguns direitos, né, não sei como leva isso. [...] Eu acho importante porque enquanto toda categoria, né, tem que ter uma representação, e não é tanto o professor, que a classe que mais, mais luta né, que é mais desvalorizada, gente percebe tem que está constantemente lutando para conseguir até mesmo pequenos benefícios, benefícios não, pequenas conquistas né.	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
	Como é possível reconstruir a identidade docente – (1)	[...] Eu vejo como é possível reconstruir essa identidade, é nós professores temos que estar sempre assim, ter muito cuidado né, não se deixar levar pela essa onda, por essa, tanta mudança que ocorre e muitas vezes e que você fica se perguntando: quem é, o que fazer? Então a forma, a forma que, eu vejo assim nós podemos encontrar pra, voltar, a	Identidade docente A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação

		reconstruir essa identidade é você saber onde você está, a mudança que houve, o que fazer a partir daí e nós temos que nos unir, tá buscando, estudando, vendo, pesquisando.	humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
	Imagem (4)	[...] comprometida, apesar de ter muitas falhas... [...] eu diria que sou uma professora comprometida naquilo que eu posso. [...] É competente sempre procuro não é, fazer da melhor maneira possível... eu procuro fazer tudo com competência. [...] Procuro ser uma professora amiga, não é assim com meus alunos, é, compreensiva...	Identidade profissional A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?

ESBOÇO GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTA COM PROFESSORES

OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO NA IDENTIDADE DOCENTE

Pesquisadora: Vilma Cleucia de Macedo Jurema Freire

Orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

SUJEITOS (N.º LÉXICOS)	TEMAS EMERGENTES	ENUNCIACÃO	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
S3 (5.715)	Desvalorização salarial e social da profissão (17)	[...] antigamente a gente sabia que tinha orgulho de ser professor né, é antigamente você sentia aquele respeito, aquela do, tanto dos pais dos alunos quando dos, dos pais, da sociedade como um todo, então a gente sentia assim que existia um respeito maior, hoje não olhe o professor tá tão sem, sem é, a falta de respeito, de valor... [...] ele tá tão sem valor ... que existe piadas a torto e a direita com o professor, em termos de salário, de tudo: que o professor ele é mal remunerado, então se ele é mal remunerado, ele é desmotivado, né... [...] quando ele é mal remunerado é como que todo mundo passa por ele, toda profissão passa pelo professor, mas você que o professor fica ali com aquele salário... [...] não é brincadeira a gente trabalha em duas funções pra poder ter uma, ter o mais ou menos, você um médico ele se forma em dezembro, em janeiro já está solicitado, já tá rejeitando, já está rejeitando um plantão de mil e tantos reais,	Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade

		e um professor não ele passa o mês para ganhar mil e trezentos reais e vive sob empréstimos, vive sob uma coisa, sob outra, porque a condição é essa... [...] a gente se orgulha da profissão da gente, mas a gente podia se orgulhar muito mais se a gente fosse mais valorizada. [...] a gente, apesar da gente gostar da profissão da gente, mas poderia ter mais orgulho, porque se a gente fosse mais valorizada, se olhassem para gente com os olhos que olham pra as outras profissões, porque eu vou lhe dizer daqui a pouco não ter mais professor não, ninguém quer ser professor mesmo, por que você quer seu filho professor, eu quero, quero não. O meu filho chegou para mim a primeira vez e disse assim: queria ser professor de História, e eu disse a ele que ele tava louco, que professor não ganha dinheiro não, mas que quero ser historiador, já vi historiador com dinheiro? Né verdade se, se eu fosse uma pessoa mais satisfeita com a minha profissão não diria isso a meu filho, mas isso é consequência do que a gente recebe, né. [...] Por conta do salário... É o salário. A desvalorização como eu já falei anteriormente, o professor é muito discriminado, ele é alvo de piadas de programa de televisão. [...] eu coloquei na minha cabeça que foi uma profissão que eu abracei e que eu tenho que levar ela até o final, eu não posso agora por conta do salário, não quero mais, eu vou deixar, se talvez eu tivesse no início, tivesse lutado por uma,	
--	--	--	--

		por outra profissão tá certo, e ser é, o que me faz permanecer porque se eu escolhi e abracei esta profissão, não vai ser o salário ou as vezes as minhas decepções com a profissão que eu vou jogar pro o alto... [...] o que poderia melhorar e motivar a gente: ... salário mais digno, um salário mais digno. [...] O salário, a melhoria, pra melhorar uma coisinha, as condições de, de financeiras. (Porque trabalhava em duas escolas) [...] Veja, quando eu entrei na rede estadual eu ganhava 6 salários mínimos... Hoje a gente ganha 2, 3 salários mínimos, né, então a queda foi grande, né a desvalorização foi grande. [...] (Não consegue) Pagar a escola dos meus filhos, não tenho condições, não tem condições de você pagar faculdade, comprar material escolar né e ainda manter, então a condição, uma condição que eu tinha antigamente que eu não me preocupava com o plano de saúde, hoje eu não posso ter um plano de saúde, a gente tem que se submeter a, ao plano do SASSEPE do Estado, né que é um caos também. [...] nós formamos todos, eles passam e já estão com salário bem superior o da gente e a gente continua aquele ali... um advogado não ganha igual ao professor, o dentista não ganha igual ao professor, o médico não ganha igual ao professor, o, o enfermeiro ele pode ganhar um salário parecido com o nosso, mas ele tem um plantão tal, plantão tal não sei aonde,	
--	--	---	--

		não sei aonde, então ele tem como, de melhorar o salário dele. [...] Pela desvalorização mesmo profissional mesmo, a classe, não sei se é porque o índice de professor no nosso país é grande né, e a condição de oferecer um salário digno se torna difícil. [...] o professor ele forma todo mundo certo e na realidade quantos alunos nossos já passaram por nós e hoje tem salário melhor do que nós porque estão em outras profissões tá em engenharia, tá em medicina, então alunos que passaram por nós hoje tem um salário mais digno do que nós, professores então iludir o professor com décimo quarto salário eu não concordo, não é por aí. [...] Eu acredito, eu acredito que tem muitos professores desmotivados, e eu nunca esqueço que eu assisti uma entrevista com o presidente Lula quando ele assumiu o primeiro mandato, quando ele dizia da preocupação dele porque muita gente não queria ser professor, por que, porque ele tá em conflito, com, com as condições que recebe, com o salário, com capacitação, com orientação, com tudo, então ele tá em crise, ele tá desmotivado, tá entendendo, então eu vi quando ele disse isso que tá diminuindo o índice de, de profissionais na educação, que estava preocupado com isso, justamente por isso porque o professor não é valorizado. [...] são poucos os que querem ser professor, porque não tem opção estão no Normal Médio para conseguir um trabalho logo, e aí a gente sabe que a qualidade do professor vai lá pra	
--	--	--	--

		baixo.	
	Sobrecarga de tarefas e de funções (10)	[...] a gente vai para outra aí você faz, uma conta aí quantos alunos a gente não tem né, cada pessoa com uma maneira de ser né, as vezes até ser, ser, ser é como é que se diz assim, alunos as vezes que são grosseiros com você, muitas vezes ser humilhada por uma razão ou por outra dentro de uma escola, pelas cobranças, porque cobrança é muita né... [...] Em mais de um período e em mais de uma escola, agora não, já estou afastada de uma né,... [...] Duas escolas (antes de se aposentar de uma): manhã, tarde e noite. [...] Estresse, você não faz bom trabalho, nem em um canto nem em outro, você não consegue fazer um bom trabalho. [...] Porque você chega sai de casa 7:30 aí chega 11:30 sai 1 hora você tem que tá na escola, chega de 5 e 6:30 tem que tá na escola novamente chega de 10 h cansada. [...] Hoje, hoje eu tenho toda manhã né, e a noite, hoje eu tenho tempo, hoje tá é bem diferente... Já, já com a aposentadoria não é. [...] E o tempo, o tempo de uma para outra você está menos estressada, está mais tranquila, você prepara uma aula melhor, você vai para a sala de aula melhor entendeu? [...] Tempo suficiente ele não tem não viu, mas, tem que	Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade

		arranjar uma brechinha pra ler, um espaço né, pra estudar, pra se atualizar, sabemos que é difícil, principalmente aquele professor que tem duas escolas, ele é professor da rede estadual e é professor da rede municipal, coitado, o tempo é tão insignificante né daí eu digo, se os governantes se preocupassem com melhores salários talvez o professor tivesse mais tempo de se dedicar, de preparar para atender essas necessidades... [...] ele vê, cobranças demais, pouco salário, pouca condição na própria escola, não dada pela escola, porque a escola não recebe, é aquela condição suficiente para dar condição ao professor, então isso tudo desmotiva, né, o aluno rebelde, que a gente tá tendo um bocado de aluno rebelde, que a gente sabe que tem isso, não muito a nível de segundo grau, a nível de 1.º grau a gente encontra muito né, aluno que não são orientados e que o professor tem que fazer a vez de pai, de mãe, de professor, de tudo na escola, então muitos tão vendo aí, o salário dessa forma, até que já melhorou né, já melhorou um pouquinho, melhorou em relação ao que era, mas está muito a desejar, então isso desmotiva também o profissional. [...] Primeiro valorizando a condição salarial dele, condições de trabalho né, condições de trabalho através de material didáticos, através de capacitação, valorizar realmente, fazer ele sentir que é importante, porque antigamente o professor era eu lembro quando eu entrei na rede estadual, o professor era muito importante, era valorizado, era bem visto, quem era doido é, é, dizer qualquer coisa com o professor, você programa na televisão qualquer coisinha a gente tá escutando	
--	--	--	--

		uma piada com o professor não é, então ele precisa ter tudo isso, autoestima lá em cima para poder.	
	Ausência de autonomia (2)	[...] Tem, tem a proposta... O currículo ele já vem pronto com os assuntos, ele já manda determinado aí você tem que obedecer, eu particularmente obedeço em parte, eu coloco o que eu acho importante pro o aluno, mas já vem pronto, uma proposta os, as ... As OTM's elas já vem prontas. [...] Como é que você tá ali na realidade de sala de aula e pessoas que vivem fora dela são as pessoas que resolvem tudo por você, então eu não concordo, como é que eu, tô com meu aluno, eu conheço meu aluno, eu tenho aquela realidade, aí vem a mudança daí, aí vem a resistência do professor muitas vezes, porque o professor não aceita, não é aquilo que ele quer, porque não é o melhor para o aluno dele, então muitas vezes ele resiste por conta dessas coisas, são pessoas que tão fora de sala de aula a quantos anos exercendo cargos né, os políticos, esses pessoal que não tem nada a ver com a realidade escolar e tá fazendo a nossa vez, não é.	A regulação no sistema educacional restringe a autonomia docente: Modelo de gestão da rede estadual pública de Pernambuco - Brasil
	A gestão por resultados (9) (Prestação de contas)	[...] só se quer resultado, só se quer resultado que o conhecimento ninguém tá preocupado, com o conhecimento, só tá preocupado com resultado, então essa coisa aí hoje ela vem só pra for, como é que eu posso dizer como... [...] Ela vem para fazer uma média, vamos dizer assim, mas que a realidade é completamente diferente, então você veja que se tá reprovado não pode reprovar, não se pode reprovar né, então... [...] interfere porque a partir do momento que se quer	A regulação no sistema educacional restringe a autonomia docente: Modelo de gestão da rede estadual pública de Pernambuco - Brasil

		resultado então você tem que fazer, então você tem que seguir o jeito que é para seguir, mesmo, é pra ser, porque se você for trabalhar em sala de aula como é pra fazer mesmo a coisa então isso vai ter tanto resultado como as unidades ou autoridades foram. [...] Para que haja uma melhoria do desempenho do profissional, entendeu então eu acho que deveria ser mais diretamente a gente volta aquela questão: formação diretamente para o professor não é, pra que realmente o professor faça um bom trabalho, um trabalho mais dinâmico na sala de aula, pra que o aluno realmente aprenda e não se queira cobrar só quantidade, mas assim a qualidade. [...] a gente tem aquela preocupação de fazer o melhor para que nosso aluno se saia bem, então eu acredito que realmente existe esta mudança o professor procura trabalhos novos métodos, novas técnicas, para diferenciar sua aula e atingir seus objetivos. [...] Eu acho que o sentido real é fazer o aluno aprender, não adianta avaliação se o aluno não tiver tendo o conhecimento, então o importante é fazer ele aprender... fazer também com que o aluno também veja a importância do ensino da sua preparação para o seu futuro. [...] porque eu acho que professor tem que ser valorizado tem que ter um salário digno, independente disso aí para que ele se sinta motivado, não se jogar um, um décimo quarto salário não é isso pra iludir o professor, pra deixar o professor se	
--	--	--	--

		achando, achando que tá tendo uma coisa melhor, não ele seria justo se ele pagasse melhor ao professor, valorizasse... [...] Acho que por questão política pra mim, entendeu, é uma forma de passar imagem de bom governo, que tá fazendo alguma coisa pela educação. [...] e aquele aluno que não se preocupa, não se preocupa, preocupa porque sabendo que aquilo ali não vai afetar diretamente ele, entendeu? Isso será que é justo com o professor, porque muitas vezes quando o resultado é negativo o professor é a vítima disso aí, né e o aluno muitas vezes faz isso aí não vai me preocupar em nada, eu não estudo, não me preocupo, certo, bem na realidade, tem alunos que se saem bem, né, mas a gente ainda tem esse, essa aberturazinha que não é preparado exatamente, não tem uma preocupação com aquela a avaliação. (afrouxamento das regras).	
	Docência como sacerdócio (2)	[...] estando sempre pronto a servir, então eu me acho né, tirando o salário né que a gente sofre por conta disso, a partir do momento que eu abracei, né, essa missão, ser professor, então eu tenho que fazer bem, né, independente das situações salariais, condições salariais. [...] mas se ele tiver ali por amor né, se ele tiver ali por amor, ele ergue a cabeça e vai em frente apesar das dificuldades que você sabe que nós professores temos dificuldade né...	A concepção de docência como vocação: as heranças históricas
	Dificuldades encontradas na profissão ou para desenvolver a sua prática (10)	[...] o que me incomoda e que dificulta mais é a falta de um apoio, de material, é a falta de novas capacitações como eu disse já faz tempo que fizemos...	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação

		[...] Formação continuada para que a gente se atualize, veja o que tá realmente precisando melhorar, uma, uma, uma avaliação pra ver onde a gente tá, e o que a gente poderia tá fazendo para melhorar, o que é que eu posso fazer para melhorar, então não existe essa preocupação, existem essas coisas de capacitação de início de ano que é só cobrança, então o que poderia melhorar e motivar a gente: capacitações... [...] pra melhorar na qualidade do trabalho... uma formação, mais formação continuada ... [...] o professor ele precisa de muita capacitação, de muita orientação... tenho quantos anos de magistério e se a gente quiser, ter que pagar pra se preparar melhor, e aí gente ganha tão pouco, então eu acho que tem muito a melhorar. Melhorou um pouquinho, mas deixa muito a desejar, por isso porque o professor o professor precisa ser melhor orientado. [...] então aí vem aquela questão, trabalhar o professor pra que o professor trabalhe bem o seu aluno... [...] resultado melhor se o professor fosse melhor trabalhado. [...] Então aí, o professor ele tem que tá preparado, ele tem que estudar, ele tem que ler, ele tem que tá bem informatizado, tá atualizado com as tecnologias, para poder atender os pré-requisitos dessas mudanças. [...] mais materiais didáticos novos, adequados e assim	humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
--	--	--	--

		atualizados. [...] Lendo na internet, pesquisando na internet, principalmente a internet, outros livros né,... [...] eu procuro sempre pesquisar na internet, porque ali a gente encontra tudo, não é, pesquiso na internet, leio, estudo para poder trabalhar com o aluno.	
	Ausência de identificação profissional (2)	Reivindicar... Lutar... Através de movimentos sindicais mesmo, entendeu, porque se assim não for, não melhora não, você veja que nós paramos, não sei se foi o ano de 2009, nós paramos, quando voltamos queríamos compensar a aula e o governo do estado Eduardo Campos não deixou a gente compensar para intimidar a classe entendeu e descontou do salário da gente, “butou” (colocou) outra pessoa para dar aula, para poder enfraquecer a classe.	Identidade docente A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
	Reconhecimento da importância da função docente e do papel da educação (4)	[...] o papel dela é de preparar realmente o aluno pra a vida, para o trabalho, fazer com que o aluno, ele, é, crie raízes, e ele consiga andar sozinho. [...] ela tem o papel de preparar o aluno para a vida, pra o trabalho né, deixar ele caminhar só, fazer com que ele caminhe só. [...] Sabe a responsabilidade, da função da gente ela é do começo ao fim o senso de responsabilidade é a mesma. Agora a etapa como a gente vai trabalhar é, a gente faz a diferença.	Identidade docente A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?

		[...] eu tenho uma série de alunos que eu tenho compromisso com eles e isso é o que me faz continuar, porque muitas vezes, cada gesto, cada palavra que eles dizem a gente então é o que nos anima e faz continuar.	
	Valorização do conhecimento prático (2)	[...] É a experiência, a experiência o dia-a-dia dele, o trabalho de dele, os subsídios à troca de, de, de ideias com os colegas e por aí vai. [...] A prática, o dia-a-dia né, a vivência dele em sala de aula porque muitas vezes você tem a teoria, mas você não tem a prática, então o saber pro, pra ser professor ainda tá a quem, então muitas vezes você não tem você tem o conhecimento, você tem a graduação, você tem, mas se você nunca foi numa sala de aula você não tem a experiência de um professor e... fui adquirindo segurança e essa segurança só vem na prática.	Identidade docente A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?

ESBOÇO GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTA COM PROFESSORES

OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO NA IDENTIDADE DOCENTE

Pesquisadora: Vilma Cleucia de Macedo Jurema Freire

Orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

SUJEITOS (N.º LÉXICOS)	TEMAS EMERGENTES	ENUNCIACÃO	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
S4 (5.715)	Desvalorização salarial e social da profissão (4)	[...] professor jovem... aí eu não tenho né, tanto argumentos para falar da questão salarial ... historicamente pelas literaturas que nós lemos a gente percebe, que há momentos que, houve momentos no estado de Pernambuco que o salário foi bem melhor, para os professores, em momentos anteriores, han, han e aí eu digo isso né pelo que é dito né nas salas de professores, pelos nossos colegas que houve momento no estado Pernambuco que o salário foi bem melhor e hoje nós estamos numa situação mais, mais difícil segundo há esses professores que tem a carreira mais, mais alongada,... eles dizem certamente que houve de fato em tempos anteriores houve uma valorização melhor, essa questão salarial. [...] nós vivemos numa política salarial de arrocho (riso), mas han, quando equiparado com outras profissões aí é que se fica mais gritante, né, por exemplo nossos alunos que conseguem ingresso na ECT (Empresa de Correios e Telégrafos) né, com o Ensino Médio por exemplo né, elas, eles conseguem ter um rendimento mensal maior do que né o nosso... for para as graduações aí fica mais distante ainda né a paridade salarial.	Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade

		[...] Eu acho que o professor tem que pesar muito a função que ele exerce han, e a escolha, han nós somos escolhas, aí como é que o professor vê isso né, essas a situação de paridades salariais, eu penso que achar bom os professores não acham obviamente, agora nós fizemos um juramento não é, no momento da nossa conclusão do curso, nós fizemos um juramento e esse juramento, han ele não, não naquele momento ele não enxergou questão salarial, ele enxergou a função, não é obviamente nós vamos ser tão, é, a ponto de não imaginávamos que isso seria importante, é importante, porque a parti desse papel moeda você ter isso aqui, agora convenhamos que é, a função social da docência ela tem que ir, ser encarada também né pelo ângulo, é da questão da formação das pessoas, para que as pessoas se tornem melhores do que já são, então o salário é importante, repito, é, agora ele não é tudo, ele não é tudo, ele é parte desse todo han, agora as equiparações salariais elas incomodam, elas, elas incomodam, aliás, a não equiparação não é, já que todos são formados em nível de graduação deveria haver né uma proposta dos nossos representantes para que se né, não houvesse tanta paridade, distanciamento entre o que o docente ganha com graduação por exemplo com o que o engenheiro ganha né, mas essa é a nossa realidade. [...] Há isso aí é tá, isso tá aí bastante claro, é tanto que alguns órgãos governamentais dessa área eles estimulam a ser professor, quando faz isso é porque obviamente tá havendo né uma fuga da área, se tá havendo fuga da área é porque não tá havendo fuga da área é porque não tá havendo tanta	
--	--	--	--

		valorização...	
	Sobrecarga de tarefas e de funções (7)	[...] né essa questão da formação né, como né, como nós mesmo diante de uma carga horária que para uns é desumana né, carga horária por que nós estamos numa região que ah, não dá pra ser docente apenas em uma escola porque se não você não sobrevive, aí tomando isso como base tudo isso compromete aquele conjunto de busca por exemplo né, para uma formação mais consolidada, no entanto, nós somos um pouco subversivos e aí né a gente acaba como que nas horas han que nós temos vagas, a gente acaba que lendo, buscando outras fontes de informação na área midiática, seja na imprensa falada, seja a imprensa escrita e também outros materiais para que a gente consiga né, né um melhoramento da condição da aula, então acho que saberes passa por aí, essa busca né, por conhecimento. [...] é nossa, nossas carga horária, a gente tá ensinando é desumano, desumano porque é pra quem é escolheu essa área, sabe da dificuldade né que se tem pra assim, adquirir saberes docentes, nós sabemos e as vezes a gente se ampara no que vimos na graduação que não foi assim visto obviamente com tanta profundidade que deveria e que exige a profissão docente han... [...] até questão de tempo né, a gente tem que ver questão de tempo da gente pra tá fazendo um curso, tem todo um conjunto né, de renúncia, mas a gente né enfrenta, nós somos aguerridos... [...] sobrecarga né... nós não temos o direito né, é de nos	Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade

		permitir ensinar em apenas uma escola, e as vezes o tempo é tão curto que é até nós temos que renunciar a alimentação, o próprio saciamento das células e aí a gente acaba né numa situação sobrecarregada demais... [...] entrar no campo das renúncias né, por exemplo, nós temos família obviamente, família precisa ser assistida, mas aí han, é, os finais de semana são eles que são né sacrificados como eu já havia dito antes não dá ter uma vida é han como é que eu posso dizer assim, não dá para viver, para viver porque alguns colegas que utiliza a palavra sobreviver, e eu até discordo disso né, porque pra gente coloca sobre alguma coisa, nós estamos num sufoco, eu acho que a gente tem que viver, e a ideia de viver para os profissionais da área docente, em particular a minha situação não é, é um pouco complicada, ai como eu tava dizendo nos temos que renunciar os nossos fins de semana pra poder né nos preparar melhor e obviamente né, han, através desses preparamentos dá, dá uma resposta positiva pra nossos alunos, nossos estudantes, então aí vez o outra nos pegamos aí, deixamos de assistir nossas famílias, a nossa família para han podermos nos preparar né para as atividades da docência, então eu acho que é por aí, nosso preparamento é assim que acontece. [...] burocracia a, a tendência atual, a tendência é o aumento né, um aumento que nós temos que é, nossos diários de classe né que penso que é unânime han né a questão da, de conjunto de anotações burocráticos que acabam como que tomando grande parte do tempo da gente, tempo esse que deveria ser aproveitado como disse lá atrás no início da entrevista com	
--	--	---	--

		leituras direcionadas e a gente acaba como que perdendo né muito tempo né como esse burocrático, além disso outras cobranças né, cobranças que acaba também até adoecendo os professores, porque é um conjunto de exigências, não é a exigência, é o conjunto né e tema questão das notas que tem que passar em tempo hábil, a questão dos projetos né que tem que ser vivenciado, entrega, a questão é, de compreender ?de carga horária, tudo, são situações que nasce no burocrático e acaba que arrebatando né talvez no lado assim que mais han, han tempo deveria ter pra justamente dialogar com os estudantes, e acaba como que se concentrando na figura docente, essa, esse serviço burocrática. [...] nós estamos muito oprimidos pelo burocrático, o burocrático ele acaba como que não só desvalorizando do ponto de vista financeira como mas do ponto de vista das aberturas porque é uma categoria que ela pensa a sociedade né, antes mesmo dos nossos aprendentes, no entanto, é a questão da maturidade sempre volto a questão da maturidade que está faltando no nosso meio.	
	A gestão por resultados (4) (Prestação de contas)	[...] nós vivemos hoje, aí particularmente agora Pernambuco, é uma política que busca mais uma situação quantitativa, numérica, justamente para que os nossos representantes tenham poder de diálogo com as organizações internacionais que é o BIRD, FMI e por aí vai han porque é há todo um conjunto de investimento, principalmente neste setor. [...] acaba essas mudanças, refletindo na sua prática, não tem como não refletir.	A regulação no sistema educacional restringe a autonomia docente: Modelo de gestão da rede estadual pública de Pernambuco - Brasil

		[...] mecanismo de avaliação, eles fica nisso, eles nascem é, justamente para o burocrático também, porque qualidade não se avalia com prova, qualidade se avalia na cotidianidade, mas aí se coloca isso né porque nos estamos num estado liberal e estado liberal demanda seletividade e aí para se ter ingresso na universidade você tem que no estado liberal de direito você tem que ter justamente essa, essas seleções para que se escolha os melhores, aí são seleções cortantes, né são seleções também discriminatórias, digo discriminatória porque você pega um colégio tradicional do Recife e aí pega uma escola por exemplo da zona rural de Jaqueira uma extensão né da escola da rede estadual de Pernambuco e aí você coloca em pé de competição os alunos lá né da mata sul que a condição de ensino a gente sabe que é dificultosa né, as vezes até né telhado com dificuldade, as vezes até giz né, que falam não dá para escrever que é o mesmo quadro que dá possibilidade para escrever para competir com aluno de escola particular do Recife tradicional então é complicado você avaliar né esses dois níveis avaliado em então a prova é a mesma para o pessoal de lá se equiparada com o pessoal aqui da mata sul, então essa questão das avaliações eu vejo que tudo bem seja um canal, mas que ela é discriminatório demais. [...] a bonificação ela acaba pegando pelo fato de, da carência, quem ganha pouco demais aí acaba achando que... aquele ah, aquele bônus pontual né, é maravilhoso, porque você tá tão carente né que é aquela história: você tá com fome, você dá um pão, você vai acabar saciando um pouco aquela fome de alguém, mas são medidas que não colaboram tanto, talvez	
--	--	--	--

		alienem mais do que colabore.	
	Ausência de Autonomia (2)	[...] essa autonomia, porque está ficando frágil, porque o dito último, o dito último é ele acaba como que han, se sobrepondo o dito último, o que é o dito último é da gestão não é, algumas circunstâncias acaba com que ele decidindo por nós,... eu vejo que, a gente sabe que há todo um conjunto de assédio em cima da gente, cobrança né sistêmica por resultado e acaba que lá no final às vezes mas tem que ser assim é mesmo discordando acaba havendo essa, essa, esse conjunto de interesses, é tanto que existe um conselho de classe para isso, não é, justamente para que se dialogue essa situação que passa, se passa nas escolas. [...] em algumas reuniões né que nós participamos há um centralismo da gestão, e as vezes até de forma talvez é não vou dizer desvalente que é demais, mas já disse, se dá um minuto para que o professor fale eu acho que é muito assim é, muito descompreensível você ser dá um minuto depois que você fala uma hora você dá um minuto para o pessoal se posicionar, no entanto eu penso que as discussões elas acontecem, é dada a voz para o professor, só que a decisão última penso num que a decisão do professor não tem força não, deveria ter força mas não tem muita força não.	A regulação no sistema educacional restringe a autonomia docente: Modelo de gestão da rede estadual pública de Pernambuco - Brasil
	Ausência de formação continuada (2)	[...] a questão do regionalismo han, é, esses acessos aos cursos... implícito aí uma seleções, um pouco até restritas, restrita as escolas que nós ensinamos parece-me que há, há um conjunto administrativo... não multiplica muito aí pra a gente que tá de fato acontecendo han, tudo bem que há profissão cabe também essa busca, mais aí a gente sabe que a equipe administrativa que tá lidando diretamente com a parte	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é

		burocrática da instituição poderia esclarecer melhor sobre esses cursos porque nós sabemos que a, acontecem mas que aí tem que checar, até a sala dos professores, para que seja dito né pra a gente, pra que a gente comece a, a desejar a fazer, na verdade quando chaga os cursos não sei se é uma questão de gerência, não sei se é questão regional né mas que só chega na última hora, isso é patente nas escolas, faltando um dia para você fazer a inscrição chega, aí complica pra gente, aí como que impede, não é? [...] em termos de particular nós, nós investimos né até parte do que ganhamos né de forma difícil que a situação da docência é em termos de ah, a questão financeira principalmente nessa região que se é, difícil é, mas no entanto mesmo assim somos aguerridos e parte ah do que ganhamos nós ah, é investimos han na compra, han na aquisição de um livro, na aquisição de por exemplo de uma possibilidade de curso de especialização né e han outras, outras formações que ocorrem durante né essa, essa jornada né assim tão árdua da docência...	possível o professor ensinar hoje?.
	Dificuldades enfrentadas pela docência (6)	[...] outras situações difíceis se apresentam como, por exemplo, a hora da condução da aula, (por) exemplo a superlotação das turmas não é, outro fator a questão do apoio pedagógico, que é muito deficitário... [...]... (ausência/deficiência) apoio pedagógico... [...] atividades recreativas né porque escola não se subteende... apenas a ensinar das ciências, mas subteende-se também principalmente momentos recreativos nós não temos, né, entre	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?

		outras a situações a questão do esporte também que é muito deficitário nas escolas que eu ensino não é , então... [...] a ambientalização também das salas que são muito complexos também as vezes até a gente percebe em algumas escolas todo o conjunto de limpeza que é comprometido e as vezes nosso próprio birô não é, quer dizer as condições enfim são dificultosas, elas deixam você, a gente um pouco ham como eu posso dizer: perplexo com as situações que nós temos que enfrentar no dia-a-dia. [...] reduzir o número de educandos por sala... [...] questão se o coordenador da escola ele não está dando este apoio que se abrisse canais de discussões para que o coordenador de fato exercesse mais efetivamente não é, han a sua a sua função então talvez eu mudasse, eu mudasse aí né é , o jeito né, o jeito é, han assim de aceitar não condição ou não ou a não ajuda do coordenador pedagógico, ou seja, abrisse um canal de diálogo para ele dizendo, oh, é preciso se fazer, isso, fazer aquilo, porque vai melhorar a aula, então não é questão de mudar, seria a busca de adequações.	
	Identidade docente (1)	[...] falta amadurecimento, em várias, em várias circunstâncias é, é o que se percebe muito é uma concorrência desnecessária, porque o fim último não é, é, se o pleito é melhoria salarial é ser para todos, então quer dizer as vezes para todos, no entanto o que a gente vê é as vezes é, uma certa desunião nesse sentido, e aí isso não é particularidade da nossa região não, peno que isso aí é uma questão nacional.	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor

			ensinar hoje?
	Reconhecimento da importância da função docente e do papel da educação (5)	[...] tem o papel de possibilitar ao educando, horizontes, abertura de horizontes de conhecimento tendo em vista a formação desses educando né, para não só, para o mundo do trabalho como era a proposta do ensino médio até pouco tempo, mas para a consciência social vida social desse educando. [...] Papel fundamental não é, como instrumento, como já havia dito na questão anterior, né de abertura de horizontes, de saberes, de conhecimentos para a possibilitação de, da vida em sociedade. [...] responsabilidade tremenda... instrui as pessoas para o convívio social. [...] que a função enquanto responsabilidade com a produção de conhecimento e a formação do estudante para né lutar com tanta diversidade é que é imposta no tempo atual... [...] se nós estamos na era do conhecimento e sabemos que o professor ele é o porta-voz do conhecimento logo o valor ... possui um valor ah, de extrema ah fundamentação, oh, han extrema, como é que eu posso dizer: é de fundamental importância nos tempos atuais, nos tempos atuais né, o professor, uma vez dito isso a imagem dele né enquanto ah, a pessoa que exerce uma profissão ah como disse antes fundamental para, ah introduzir assim digamos né articulações sociais a partir dos ditos né, e dizeres desse professor, então eu acho que o valor dele é fundamental.	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?

	A importância do diálogo entre os pares (1)	[...] nós vivemos em interações sociais né, e em dado momento nós vamos como que precisar dialogar com alguém... acho que sozinho não dá pra resolver, você precisa desse “feedback”, desse retorno de alguém para lhe confirmar, para lhe dizer de fato esse caminho que tá buscando aí é o caminho né que é que é interessante que você vai chegar lá eu acho que os professores eles tem que se dá esses acessos, esses acessos uns aos outros até para a questão de você aprender né, nós somos aprendentes né na cotidianidade nós somos aprendentes né...	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
--	---	--	---

ESBOÇO GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTA COM PROFESSORES

OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO NA IDENTIDADE DOCENTE

Pesquisadora: Vilma Cleucia de Macedo Jurema Freire

Orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

SUJEITOS (N.º LÉXICOS)	TEMAS EMERGENTES	ENUNCIACÃO	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
S5 (3.872)	Desvalorização salarial e social da profissão (9)	[...] pra o próprio professor ele vale muito, mas para a sociedade, para o próprio aluno, para os governantes, para os nossos patrões, seja público ou privado não é tão valorizado e tão reconhecido não, eu acho assim. [...] Porque assim, muitas vezes a gente praticamente dá o sangue e não é reconhecido... [...] questão financeira porque o professor ele não tem um salário digno, então eu trabalho em duas escolas, tem colegas que trabalham em três e até faz um biquinho, e olhe além de trabalhar em duas escolas durante muito tempo eu ainda revendia AVON né e Hermes e outras mais e trabalhei na feira, para poder ter um rendimento melhor no final do mês. [...] Seria necessário que a gente tivesse um salário digno para precisar trabalhar apenas em uma escola e apenas um período. [...] (antes o salário) era bem mais, porque tipo assim se você juntasse o salário de seis meses, por exemplo, eu acho que você conseguia comprar um carro em bom estado, eu acho	Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade;

		que você conseguiria fazer isso se você juntasse um ano você conseguia comprar uma casinha pequena, você entendeu? E hoje a gente não vê essa situação, hoje é bem mais difícil, eu acho que é por aí. [...] nosso salário de professor, por exemplo, não pode ser comparado ao salário de um médico, de um engenheiro, eu vejo assim, eu vejo por exemplo, o meu filho que nem formado é, né e que trabalha a menos de dois anos, ele tem de trabalho o salário dele hoje é praticamente igual ao salário que eu recebo hoje na rede municipal eu com vinte e quatro anos de trabalho, ele não tem nem dois anos no mercado de trabalho e ainda não está formado, então é uma disparidade muito grande. [...] Com certeza é a desvalorização profissional, porque é tanto que hoje os cursos de licenciatura estão ficando vazios né, hoje a gente já vê propaganda na televisão tentando fazer homenagem ao professor, pra vê se tapia né e alguns se interessa ser professor, porque o jovem de hoje não quer ser professor, até mesmo porque pela falta de segurança que existe nas escolas, os ambientes de trabalho e essa desvalorização que o jovem, o adolescente, o aluno e até mesmo os pais, não respeitam, não valorizam. [...] (Com a gestão por resultados) interferem sim, interfere sim, porque hoje se a gente for pensar na questão do aluno, das vantagens que ele tem e de tudo que tem a favor dele é, é, um acontecimento que realmente leva a interferir e o professor não consegue mais desempenhar o papel hoje como	
--	--	--	--

		ele desempenhava antigamente não, porque nem o respeito ele tem eu acho. [...] Valorizando, valorizando, colocando o professor é não deixando que o professor seja essa pessoa que praticamente não tem valor, que não pode decidir as coisas, só recebe o que está pronto para desenvolver, que não participa do que deveria participar né, volto a bater na mesma tecla de novo, que não é remunerado como deveria ser, que não tem o apoio da sociedade que antes tinha, certo, é uma coisa, ajudou coisa simples até besta vamos dizer assim, mas, antigamente quando nós estamos hoje no dia 30 de outubro, dia 15 de outubro foi o dia do professor, quem lembrou disso na escola? A equipe gestora, mas o nosso aluno, antigamente o nosso aluno se lembrava, a sociedade lembrava né, hoje não entra ano sai ano e ninguém nem se lembra que é o dia do professor.	
	Sobrecarga de tarefas e de funções (7)	[...] o trabalho que a gente leva para fazer em casa e a gente não tem como não levar. [...] diminuir o quantitativo de alunos na sala de aula, mudaria com certeza, trabalhar com trinta e cinco alunos, trinta alunos, 40 alunos é muito diferente de você trabalhar com 50, 60 alunos, ainda mais em se tratando de Língua Portuguesa que você tem todo aquele trabalho com redação e humanamente falando é quase impossível você dar conta de correção desses textos como deveria. [...] (trabalha em) mais de uma escola, em duas escolas. [...] salário do professor não ser coerente com a atividade que	Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade;

		ele desenvolve, mas por outro lado isso é cansativo, isso prejudicava você porque você deixa de viver um pouco pra você, pra sua família praticamente você mora nas escolas e visita sua casa, então nesse lado não é interessante. [...] Pouco tempo, porque além de trabalhar em duas escolas os dois períodos, sou dona de casa então o tempo é pouco, é o que ajuda nesse sentido é a prática que você já tem, mais de vinte anos de sala de aula, então isso ajuda bastante, mas tempo disponível assim a gente não tem muito não. [...] Geralmente depois das dez da noite quando eu chego em casa ou de manhã logo cedo: quatro e meia, cinco horas até sete da manhã porque isso quando eu estou no quarto, porque quando eu saio dele eu vou cuidar das atividades de, dona de casa. [...] trabalho dos diários de classe, o, o que já houve de mudança com esses diários, trabalhava de uma forma, fazer planejamento de uma forma, fazer planejamento de outra, avaliar o aluno de uma forma, atribuir nota de um jeito, de outro, tudo isso tem, é mudou muito durante todos esses anos que eu ensino e a pressão de, da entrega dos resultados não é, que termina a unidade hoje e em cinco dias úteis você tem que tá com tudo pronto, tem que tá entregando, isso antes não era cobrado dessa forma.	
	Ausência da família na escola/mudança no papel da família (2)	[...] hoje a gente nota família bem distante da escola e não dá o apoio necessário e o aluno ele torna-se assim criança rebelde, jovem rebelde, adolescente rebelde que às vezes você	Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de

		chega com tanta vontade de ministrar uma aula e determinadas pessoas da sala não deixa você fazer isso, então, ainda de momento a gente diz assim: se eu pudesse eu saia daqui agora e não voltava nunca mais, mas isso é momentâneo... [...] pouco interesse que a gente vê das famílias principalmente no Ensino Médio porque assim a maioria oh, oh alguns são maiores de idade parece que os pais não estão assim preocupados com isso, entra ano e sai ano e a gente não conhece pai de aluno então isso.	identidade;
	A gestão por resultados (6) (Prestação de contas)	[...] Interfere sim, interferem muito porque, como é uma cobrança e os governos querem resultado é, a gente acaba muitas vezes focando numa só coisa e muitas vezes facilitando para o aluno coisas que a gente não gostaria de facilitar, certo e há casos também até de mapeamento né, porque muitas pessoas querem aparecer, determinados governantes eles querem aparecer, mostrar nome, que o município esta lá em cima e a gente pode observar que quando existe uma determinada avaliação é acontece coisas que não deveria acontecer, não precisa falar claramente, a mesma coisa é essa em nível estadual também não digo que de forma tão direta, mas sempre existe coisas que facilitam a vida do aluno na escola pra que a escola consiga mostrar um bom resultado. [...] acontece muito ai uma questão de propaganda quando os resultados são positivos, mas não modifica muito a questão do saber não, dos saberes não.	A regulação no sistema educacional restringe a autonomia docente: Modelo de gestão da rede estadual pública de Pernambuco - Brasil

		[...] Mudou a minha ansiedade é aumentou a ansiedade, a preocupação porque como a gente falou antes, cobra-se resultados não é, e a gente fica assim, eu mesma, fico decepcionada quando muitas vezes mesmo eu vejo resultado, porque a gente sabe o que realmente faz em sala de aula, não é como eu disse antes não sou a melhor, nem quero ser, mas realmente eu procuro dar o melhor que eu posso fazer e as vezes a gente vê resultados que os alunos estão muitas vezes tão desinteressados, que mesmo a gente tentando motivá-los eles não se deixam motivá-los, então. [...] dinheiro é sempre bom, mas por conta desse resultado de pensar em receber uma bonificação, muitas vezes o trabalho fica um pouco prejudicado, porque como eu disse foca-se muito numa coisa só quando deveria focar em outras mais. [...] Há eu não sei dizer com certeza, mas eu acho que é marketing para os nossos patrões. (Modificam a prática) Sim também né, porque é esse resultado não diz respeito a mim, a professores da turma, mas a um conjunto de toda a escola, a gente se vê naquele compromisso de trabalhar mais determinadas coisas, determinados conteúdos, determinadas formas né para se chegar a uma resposta de um determinado conteúdo, então isso modifica então eu não vou dizer que isso é ruim, isso é bom porque tanto o professor fica atualizado quanto passa nossa atualização para o aluno, não é totalmente ruim.	
	Ausência de autonomia (4)	[...] não tem autonomia total não, de forma nenhuma, muitas coisas são impostas, já decididas: olhe você tem que seguir	A regulação no sistema educacional restringe a

		isso, você tem que fazer dessa forma então assim a gente obedece porque de certa forma a um sistema, então a gente não tem essa autonomia não, nem mesmo na sala de aula a gente hoje se sente totalmente autônomo, porque mais recente que acontece hoje em dia é o que, é o supervisor da escola tem que ficar policiando nossas aulas, então eu acho isso, isso é tirar um pouca a autonomia do professor eu acho. [...] se derem essa oportunidade o professor vai gritar contra isso, e como já foi dito antes, isso é imposto né, é jogado, você tem que fazer, mas mesmo que chamasse é o resultado fosse para que não acontecesse, aconteceria da mesma forma, é igual a escolha do livro didático, não é. [...] quem lida com o aluno, com o ensino-aprendizagem é o professor, então se essas reformas foram decididas sem a presença do professor é mesmo que, só fazer uma comparação, mas é, não vai ter a mesma validade né como pode, por exemplo, uma pessoa que nunca foi ao campo, é, achar que pode decidir o que se pode fazer o agricultor. [...] É participar de todos os eventos que digam respeito a essas mudanças, a formulação documentos, a questões que foram assim como é que eu posso dizer, alguma coisa que seja criada para ser implantada na educação e acima de tudo é trabalhar com o aluno, esclarecendo para ele, como eu disse antes torná-lo um cidadão crítico.	autonomia docente: Modelo de gestão da rede estadual pública de Pernambuco - Brasil
	Docência como sacerdócio (4)	[...] em primeiro lugar eu acredito que tem que haver um dom e existem vários dons e então o professor, é necessário que ele tenha o dom de ser professor, agora se por alguma	A concepção de docência como vocação: as heranças históricas

		circunstância da vida a pessoa é chegar a assumir essa profissão ele deve ser no mínimo responsável. [...] é doar-se, é, eu penso que ser professor é, igual a uma conversão, a gente tem que aceitar mesmo essa condição e viver cada dia, é sentir na pele essa condição ser professor porque professor ele é amigo do aluno, ele é quem mostra caminhos, ele é um pouco de tudo. [...] depois você tem o dom, é claro depois o conhecimento que se dá na escola até a faculdade. [...] dentro de mim essa vontade, vocação, o dom, eu acho que não abandonaria não (a profissão)...	
	Ausência de formação continuada (1)	[...] Com o modelo de avaliação concordo, é. Com o modelo de avaliação eu concordo, o que eu não concordo é assim que falta muitas vezes uma formação mais adequada para o professor, um apoio maior ao professor certo. Não sou nada contra o modelo da avaliação, mas eu acho que deveria ter um apoio maior ao professor para que ele tivesse melhores condições de preparar o aluno para passar por estas avaliações.	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
	Dificuldades enfrentadas pela docência (superlotação de salas) (1)	[...] superlotadas dificulta muito, é a indisciplina do aluno muitas vezes e...	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor

			ensinar hoje?
	Identidade docente (1)	[...] A maioria dos professores eles são covardes, se esconde atrás não sei de quê, do apagador, não sei. Certo, mais, é, eu digo isso porque quando se fala em uma paralisação por exemplo, para reivindicar seja lá o que for não precisa ser só o salário não, ser melhores condições, enfim de um modo geral tem sempre aqueles que dizem eu não vou parar porque está bom do jeito que tá, porque para muitos paralisação é uma espécie de anarquia e eu não vejo como isso, eu vejo como reivindicações de direitos.	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
	Reconhecimento da importância da função docente e do papel da educação (2)	[...] Formá-los de forma crítica para que elas possam tornar-se verdadeiros cidadãos. [...] o conhecimento na realidade ele só é medido quando ele sai da escola, aqui dentro tudo é mais fácil, agora que o papel da escola, mais uma vez eu acho que se preparar o aluno para o mundo, certo prepará-lo para enfrentar a realidade lá fora, então a educação ela cumpre seu papel quando o aluno chega lá fora e ele consegue conquistar aquilo que ele quer.	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
	Valorização do conhecimento prático (1)	[...] Na sala de aula, na sala de aula, porque mesmo na sala de aula quando você assumiu uma sala de aula... eu só vim saber realmente o que é ser professor quando realmente eu assumi uma sala de aula, inclusive eu tive muito medo, fui com muitos temores, porque eu não sabia realmente o que me esperava, ...	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?.
	Imagem (1)	Ah é o reconhecimento que a gente vê do aluno, são as pequenas conquistas que eles têm que é como que são	Identidade profissional A filosofia (modelo)

		conquistas nossas também né, tem coisa mais satisfatória pra o professor quando você passa na rua ele: professora passou no vestibular e vem me dar um abraço, isso é muito compensador, então isso faz com que eu pense, que eu digo sempre assim só quero sair agora dessa profissão né, Deus me dando essa condição quando eu chegar a minha aposentaria não quero abandoná-la não.	empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
--	--	--	--

ESBOÇO GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTA COM PROFESSORES

OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO NA IDENTIDADE DOCENTE

Pesquisadora: Vilma Cleucia de Macedo Jurema Freire

Orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

SUJEITOS (N.º LÉXICOS)	TEMAS EMERGENTES	ENUNCIACÃO	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
S6 (3.769)	Desvalorização salarial e social da profissão (13)	[...] a vida do professor é espinhosa demais, porque se acerta ninguém aparece se erra então o professor é culpado de tudo né, hoje a gente sabe que a educação anda mal, muitas vezes as pessoas culpam os professores, pela má qualificação, mas eu continuo achando que é uma questão políticas públicas. [...] a valorização que a gente tem é só a valorização pessoal, a gente sente essa valorização do aluno né, do estudante de vê no professor uma pessoa que é, é deu algo a ele entendeu? Mas isso em se falando somente na questão pessoal, de sala de aula, dos pais, mas a valorização do professor na questão política pública tá zero. [...] aumente o salário para poder haver uma, uma participação pra, pra o pessoal não, o povo e tal estudar para tal e querer ingressar né, é que chamasse até de uma, de um incentivo né. [...] Por causa da, da, a gente, do reconhecimento né, mas o reconhecimento assim da política, as questões das políticas públicas né, que hoje o professor realmente ele a sua, para sua	Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade;

		função entendeu ele recebe bem pouco e tive oportunidade de deixar pra assumir outras funções, só que, quando eu olhava para os alunos eu me sensibilizava e acabava ficando, e hoje eu estou aqui com 36 anos e alguns meses. [...] eu me lembro bem que assim quando eu entrei no estado foi em 86 (1986),... o salário eu tenho impressão entendeu, posso tá equivocado, mas tenho a impressão que era um médio de 5 a 6 salários mínimos e hoje não dá uns 4 não, acho que era naquela época, porque eu tenho tempo de serviço né, porque na época que eu entrei, assim que eu entrei era isso, sem levar em consideração gratificações e tempo de serviço, hoje com gratificação e tempo de serviço não chega a 4 salários. [...] Talvez, talvez seja, por exemplo, uma casa própria né, naquela época tinha muito mais facilidade né, já que se ganhava acima de 6 salários mínimos, era numa faixa disso, tem até um exemplo pra dar, tinha uma menina de, do Recife que ela passou no concurso do Banco do Brasil e depois ela fez o concurso para o Estado professor, passou e trancou o Banco do Brasil pra continuar ensinando no Estado, então quer dizer que tava ganhando no Banco do Brasil tava pagando menos do que o salário do Estado, dois anos depois, depois que ela deixou, depois de dois anos que ela deixou o Banco do Brasil, o que ela fez, deixou o Estado e voltou pra o Banco do Brasil, quer dizer em dois anos o governo, o salário do professor caiu em relação ao salário de, do banco. [...] Eu tenho até um exemplo de um técnico do, do da Receita	
--	--	--	--

		Federal, às vezes tem um Auxiliar de Serviços Gerais da Receita Federal pra servir cafezinho ganha quase duas vezes maior que um professor. [...] É aquela desvalorização do professor, a função do professor hoje é muito desvalorizado, e nem sei o que é que esses políticos veem que não valorizam, eu não sei, eu não sei não, não tenho nem ideia. [...] É uns bichim danados, eu nunca vi um negócio desse não, enquanto tem uns que tenta paralisar, entrar de greve né, outros, agora porque é o seguinte é justamente isso a gente não é valorizado, porque a gente entra em greve aí o governo acha de fazer alguma coisa para desmoralizar a categoria e termina desmoralizando e os próprios integrantes que compõem a equipe de, de que administra o sindicato também acaba sendo influenciado por alguma coisa e outra e fica por isso mesmo, e ... [...] hoje o, as faculdades de, de, de graduação, de habilitação de professores tá caindo, cada dia que passa né, tá caindo cada vez mais, não tão buscando mais se, se habilitar para ensinar, rapaz ninguém quer tá caindo demais mesmo. [...] desvalorização profissional, porque a gente não sobrevive de amor não, só amor, carinho, bem estar, mas não tem uma forma de você sobreviver melhor, ter um dinheirinho pra você, né? Ter uma vida melhor entendeu? Eu acho que é por aí, a prova é tão grande que tem professores que tem dois contratos, tem uns que tem duas admissões, é, dois vínculos,	
--	--	---	--

		aí é complicado, justamente para poder, pra sobreviver e poder viver uma vida melhor, é complicado, eu acho que é por aí, a valorização tá nisso. [...] Não, essas reformas não, porque às vezes tem algumas coisas da reforma é até boa, mas meu sentido é esse, não valoriza o profissi professor no que diz respeito, não é só no financeiro não, não valoriza o professor, principalmente no financeiro, aí a gente tem que ser aberto mesmo, ser direto, é no financeiro, porque eu me lembro que, que é, uma pessoa que né não é desmoralizando não, um gari mesmo, você faz um concurso, passa, pra varrer a rua a diferença de salário é, pouca, em relação a um professor, porque a responsabilidade de um professor é muito maior que a dele, muito maior. [...] Vai levar muito tempo, eu vou me aposentar e não vou ver isso aí, porque parece que não há interesse han, não há interesse público de jeito nenhum, o professor ele é, é o que deve ser e acabou com a sua valorização ou não, as vezes tem muito professor que é comprometido mesmo ganhando pouquinho mas ele tá lá, ensinando, planejando, procurando fazer da melhor maneira possível, mas infelizmente vai demorar muito para isso porque as políticas públicas voltadas para o salário do professor ou dos profissionais da educação, é muito a desejar.	
	Sobrecarga de tarefas e de funções (1)	[...] Na parte de manhã né, a parte da manhã porque eu tenho aulas a tarde e a noite, aí na parte da manhã eu me disponibilizo pra preparar aula, e, e o tempo é esse de manhã de mais ou menos duas horas mais ou menos, entre 9 até as 11 é que eu tô preparando as aulas.	Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade;

	A gestão por resultados (7) (Prestação de contas)	[...] hoje ela se preocupa mais com a questão de quantidade né, de mostrar resultados para a uma opinião pública né, na, na questão das políticas públicas e não se preocupa com a qualidade, então seria melhor que houvesse uma política pública mais para a qualidade e não a quantidade. [...] O planejamento mesmo né, os planejamentos às vezes fica muito a desejar porque já vem imposto já, você tem que fazer isso, isso, isso, isso e isso por causa do SAEPE né, por causa da prova Brasil e não sei o que mais, então a gente tem que atingir aquelas metas, metas mas se esquece o alunado não tem uma capacidade de assimilar aquilo com facilidade não e em pouco tempo né. [...] lidar com alunos que tem dificuldades, dificuldades, moram na zona rural, não tem meios é de comunicação né, não tem biblioteca, como pesquisar né em seu ambiente onde ele mora no sitiozinho lá distante entendeu, e não pega internet, não tem nada lá, então é bem complicado, às vezes faz uma política pensando nos grandes centros, mas quando a gente chega à nossa região, a realidade é completamente diferente, entendeu, então, tem algumas políticas que são boas e outras dificultam a, nosso trabalho. [...] Aumentou (burocracia) e muito, agora é que tem mesmo... É... Em que aumentou, eu acho o seguinte, por exemplo, é na forma de, de, de precisar as coisas né, tem hoje os computadores aí, agora a gente tem que tá, informando conteúdos via internet, onde é que tem a caderneta dizendo tudo, né, tem que informar resultados, é, daqui a uns dias é	A regulação no sistema educacional restringe a autonomia docente: Modelo de gestão da rede estadual pública de Pernambuco - Brasil
--	--	---	---

		capaz de ter na sala de aula já o que? Um, uma câmera, com, com, ligada a alguma coisa, que a gente falando, captando o som e já mandando para algum canto. Eu acho que isso interfere, perde um pouco da, do, do contato, do lado humano, entendeu? Aí ficam essas imposições. [...] é você ter que dar resultados né, do que se preocupa as políticas públicas se preocupa mais com resultados, e um resultado quantitativo, então tem determinados conteúdos dentro da disciplina de Matemática que não dá pra você é, desenvolver né, um exercício sem que você antes explique detalhadamente algumas coisas né, então as vezes, tem um exercício, tem um problema para você dá aquele problema você resolve ele e o aluno decora, ele não aprendeu nada, ele decorou aquilo ali, por traz ali tem uma série de coisas ainda, aí atrapalha o conhecimento e ao mesmo tempo quando chegam nos resultados dessas avaliações externas, acaba penalizando a escola. [...] as bonificações elas, elas não deveriam existir, deveria existir sim o quê? O respeito e a valorização do profissional. [...] o governo querer dentro das suas políticas aparecer, impondo determinadas coisas para que você obrigue o aluno a fazer aquilo, o professor também ser obrigado a fazer aquilo ali, para no final quem sair ganhando não é o conhecimento né, quem vai sair ganhando é a estatística do governo.	
	Ausência de autonomia (3)	[...] algumas coisas que são é impostas né, já vem de lá da secretaria de educação pra gente resolver aqui e aí a gente poderia até dá, dá alguma, dá algum andamento nas coisas,	A regulação no sistema educacional restringe a autonomia docente:

		mas, com mais, mas concreto do que vim de lá pra cá. [...] Não, são todas quase impostas né, quando a gente vê já está acontecendo e a gente tem que fazer. [...] Com certeza. (é importante participar das discussões em relação as reformas educacionais) ...Porque ele é conhe..., ele é quem tá na ponta lá, na sala de aula, com o aluno, com o pai do aluno, com a comunidade escolar, sabe das suas dificuldades, dos seus interesses, sabe de tudo, então, o professor ele não pode deixar de hipótese alguma de ter uma direta, ham.	Modelo de gestão da rede estadual pública de Pernambuco - Brasil
	Docência como sacerdócio (1)	[...] afinidade que a gente cria com o aluno, essa amizade, essa coisa, esse contato, com vários alunos, você tá conversando, brincando e etc., etc., é isso que me motiva pra ficar.	A concepção de docência como vocação: as heranças históricas
	Ausência de formação continuada (1)	[...] houvesse uma capacitação entendeu, uma formação continuada com todos os professores e que fosse uma coisa séria, e não um negócio de meia hora, 35, 40, 50 minutos que não dá e vê o que realmente o governo tá querendo porque às vezes sempre tem, por exemplo, para o SAEPE você tem alguns descritores, aí quando chega é, você pega os, os eixos já são outros descritores, aí fica meio jogado, quando chega no final, quer que a gente atinja, atinja determinados resultados, eu acho que deveria ser uma coisa só, e isso também feito pelos professores né, seria até impossível, mas ... tinha que ter uma forma assim.	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
	Dificuldades enfrentadas pela docência (2)	[...] não tem ar condicionado né, a gente não dispõe fixamente uma, uma, um kit multimídia, você tem que tá levando, trazendo, isso dificulta um pouquinho, me leva, traz aqui, o	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de

		outro tá usando entendeu, ... [...] É dificuldade, é dificuldade, eu sempre batalhei contra isso, eu achei, acho e vou sempre continuar sendo, sempre, sempre achando errado, uma sala de aula deveria ter no máximo já estourando 35 alunos por turma, seria suficiente que você poderia ter o tempo que você dispõe por aula de você sair de banca em banca, orientando o aluno, conversando uma coisa, conversando outra, tal, mas a quantidade de aluno, numa sala de aula de vamos supor assim de cinquenta metros quadrados pra 60 alunos é, é, desumano.	promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
	Identificação profissional (1)	[...] É uns bichim danados, eu nunca vi um negócio desse não, enquanto tem uns que tenta paralisar, entrar de greve né, outros, agora porque é o seguinte é justamente isso a gente não é valorizado, porque a gente entra em greve aí o governo acha de fazer alguma coisa para desmoralizar a categoria e termina desmoralizando e os próprios integrantes que compõem a equipe de, de que administra o sindicato também acaba sendo influenciado por alguma coisa e outra e fica por isso mesmo, e ...	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
	Professor pesquisador/Identidade docente (4)	[...] cabe ao professor, o profissional também tem se enriquecer né, procurar outros meios, da internet, biblioteca e etc., etc. [...] sempre pesquisando nos livros, é, na internet mesmo quando tenho um conteúdo eu procuro ver quais são as, os problemas, ou, ou a forma mais fácil e a forma que mais encaixa pra dar um conteúdo pra que os alunos assimilem com mais facilidade.	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?

		[...] precisa ter conhecimento de que sempre, sempre, está atualizando-se, né, principalmente nas tecnologias, e, e acho que é por aí, mas pela tecnologia que para ele, se aperfeiçoar né, pra poder ministrar uma aula né, dentro do hoje com as mídias que se têm. [...] a gente tem que acompanhar né, tem que acompanhar as tecnologias se não a gente não pode ficar na era dos dinossauros né, tem que tá inovando, então em que acompanhar, então muda e muda para melhor, eu vejo que muda pra melhor.	
	Preocupação com a formação ética/cidadã (5)	[...] a educação ela seria realmente de formar ... (cidadãos) né dignos para poder enfrentar os, os problemas do dia-a-dia que seja na sua profissional ou na sua vida particular mesmo. [...] preocupado com a formação da, do caráter, da personalidade entendeu, da ética,... eles tenham uma vida moral, de caráter, uma personalidade idônea. [...] tem a responsabilidade de formar cidadãos dignos, críticos e etc. [...] não pode deixar de lado a questão ética sabe, porque a sociedade hoje ela só pensa mais em dinheiro, uma sociedade capitalista, ela não pensa na, no lado humano né, do, do aluno e dos pais e da comunidade escolar, só pensa, em, em, não sei como é impressionante na formação profissional, é só pra ganhar dinheiro, ganhar dinheiro, ganhar dinheiro, e esquecendo todo essa, esse lado ético, moral, de personalidade, entendeu, então, eu acho que a globalização	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?

		nesse sentido, nesse aspecto aí ela tá a desejar. [...] ele tem que ser ético né, o profissional tem que ser ético acima de tudo, respeitar o aluno tá entendendo, ter carinho pelo aluno, fazer com que ele realmente aprenda aqueles conteúdos que você está ministrando, que não é questão de perda de tempo não, é importante que você, que pare, mesmo que parando a aula como teve agora no começo, conversar com o aluno, saber qual é o problema que ele tá tendo e vê a dificuldade que ele tem em determinado conteúdo, sentar perto da banca dele, entendeu e procurar tirar todas as dúvidas, esse lado humano é importantíssimo, não pode deixar de existir de jeito nenhum.	
--	--	---	--

ESBOÇO GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTA COM PROFESSORES

OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO NA IDENTIDADE DOCENTE

Pesquisadora: Vilma Cleucia de Macedo Jurema Freire

Orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

SUJEITOS (N.º LÉXICOS)	TEMAS EMERGENTES	ENUNCIACÃO	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
S7 (3.130)	Desvalorização salarial e social da profissão (6)	[...] nos dias atuais questão de, de valorização, de valorização de, de assim de respeito do aluno com o professor, a gente sabe que diminuiu muito, a sociedade já não é mais o mesmo... [...] a sociedade ela, assim nos dias atuais não dá o mesmo valor ao professor, valoriza quem, aqueles que, que tem um salário mais alto, outras funções, porque é, deveriam dar mais valor ao professor, mas, a gente é quem deve se sentir valorizado, somos nós. [...] As condições financeiras. Porque o professor cada, o salário não é suficiente, então, você tem que trabalhar mais. [...] Quando eu entrei no Estado o salário já começou, já começou defasar, né, porque antes de eu entrar, então existia comentários que os salários do professor do Estado era bem melhor, mas a partir do momento que eu entrei, começou a defa, defasagem, hoje atualmente nós não estamos com um salário tão ruim, mas tão querendo a cada dia aí (risos) diminuir.	Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade;

		[...] um absurdo porque o professor, de todas as outras profissões, primeiro se passa pelo professor, então o salário do professor deveria ser bem mais valorizado. [...] o professor ele deveria ser valorizado no dia-a-dia, mês a mês o salário dele mês a mês não uma bonificação né, que se espera, se trabalha um ano todinho para se ter uma bonificação no ano seguinte, porque, na realidade mesmo essa bonificação ela num, num, não comprova o resultado realmente, a qualidade né, não é a qualidade realmente da, do conhecimento do aluno.	
	Sobrecarga de tarefas e de funções (11)	[...] não tem aquela, aquela afe... , vamos dizer assim aquela educação de casa é assim, né, e as vezes a gente vai falar com o aluno e eles dão uma resposta que de certa forma magoa o professor... professor está ali na escola pra né vamos dizer: vê o que está acontecendo na escola, deveria ter uma pessoa pra justamente pra isso, e as vezes tem coisa na escola que a gente termina chegando perto do aluno, mesmo a gente sabendo que o aluno não vai gostar mas, que a gente é um educador e a gente precisa né, conversar com esse aluno. [...] uma pessoa para está vendo o horário de entrada e saída, tocar e muitas vezes não acontece isso e a gente professor é quem vai lá e toca para que o outro colega saia da sala para a gente ir para a sala pra gente não demorar mais do que deveria não é? [...] A questão do tempo, trabalhar em duas escolas, porque se o professor, ele, ele tivesse condição de ficar em apenas uma	Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade;

		escola, com certeza ele teria mais tempo de se preparar, o trabalho dele seria bem melhor, 400 aulas é muito pesado. [...] a questão de tempo é que né também... [...] eu mudaria era ficar em só uma escola, com apenas 150 aulas, se pudesse e, não é, vamos dizer me preparar mais ter mais tempo, eu mudaria. [...] a gente trabalharia melhor não é, e a quantidade de também de, de aulas também, é, muitos diários, então que diminuísse também essa quantidade de diários também. [...] Trabalho em duas (escolas)... Três (períodos)... Manhã, tarde e noite... Não todos os dias, mas tem dias que é manhã, tarde e noite. [...] tem alguma coisa em uma escola: uma reunião, por exemplo, você está em outra escola, você tem que faltar em uma, pra ir até a outra escola, né, porque você trabalha em duas. [...] (Planeja as aulas) As noites que eu estou de folga, os períodos que eu estou em casa, assim para almoçar, é, um horário, de um horário para outro, então são esses momentos, final de semana. [...] Aumentou... Aumentou, por exemplo, é os diários que são monitorados, quando termina a unidade a gente tem que entregar a secretaria todos os diários prontos né, com	
--	--	---	--

		presença, com nota de aluno né, tudo isso, então aumentou, porque e além disso não só os diários moni-monitorados logo em seguida os outros porque todos os diários são colocados, todas as notas dos alunos são colocados no sistema e o professor tem que está com tudo atualizado, e se o professor tem muito diário, ele tem mais trabalho. [...] eu acho que elas interferiram, essa questão, porque, por exemplo, hoje o professor não é, como eu já disse o professor que trabalha em mais de uma escola, ele se sente assim, muito atarefado, muito vamos dizer, muito pressionado né, pra, é conseguir entregar seus trabalhos, entregar seus diários no dia que é pra se entregar, no dia que se pede, porque tudo tem data, tudo tem.	
	Ausência da família na escola (1)	[...] Eu acho que o centro dessa crise é a questão da falta de, de orientação da, da com o professor né, da falta de, de vamos dizer, o respeito com o professor, a família também, a questão familiar também que hoje, a família não está tão preocupada com a escola, tem toda essa questão, a questão familiar né, a falta de respeito com o professor.	Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade;
	A gestão por resultados (8) (Prestação de contas)	[...] Elas interferem, de certa forma elas interferem no trabalho do professor, porque hoje o professor hoje já não tem tanta assim autonomia, autonomia pra, pra é, vamos dizer ... essa questão, por exemplo, aluno com várias oportunidade, eu vejo o aluno o seguinte claro que o aluno ele deve ter direito as oportunidades, mas tem aluno que falta na escola né, mas como o aluno tem as oportunidade a gente professor fica de mãos atada porque a gente tem que dar as oportunidade aquele aluno, e tem aluno que a gente sabe que frequenta pouco a escola, mas por conta dessas mudanças, né, o aluno	A regulação no sistema educacional restringe a autonomia docente: Modelo de gestão da rede estadual pública de Pernambuco - Brasil

		termina tendo as oportunidade, que teve o ano todo, no dia-a-dia não quis e no último momento termina tendo a oportunidade que todos os outros tiveram termina chegando, sendo aprovado, a questão da aprovação, mas não tem o mesmo conhecimento que os outros têm, né, e por conta dessas mudanças, essas reformas a gente professor tem que dar as oportunidades. [...] os governantes não estão preocupados com a questão da aprendizagem, da qualidade, eles estão preocupados com a quantidade, qualidade não. [...] O professor não é, precisa o que acompanhar, porque o modelo, acompanhar o modelo que os governantes quer, então ele precisa acompanhar essas reformas, porque se não acompanhar o professor está fora. [...] Se o professor não acompanha ele tá demonstrando que ele não está desempenhando bem o papel dele, não está trabalhando com o aluno. [...] deve ter as avaliações externas, agora também é, deveria também o resultado dessas avaliações não ser assim no geral por que as vezes o aluno, quer dizer aquele aluno que falta, não é, vamos dizer aquele aluno que viver faltando, aí faz essa, essa, essas avaliações, deveria ser só para aqueles alunos que realmente dissessem assim eu vou, eu quero fazer, né, que estivesse preparado pra fazer, porque existe aqueles alunos que fazem e nem sequer tem o trabalho de ler a avaliação, então isso prejudica o resultado quando sai o	
--	--	---	--

		resultado, prejudica todos que fazem parte da escola, ou seja, todos os outros colegas, porque não estava interessado em mostrar o conhecimento. [...] Existe, né as avaliações aquelas, os modelos que é colocado no ENEM, né e a gente sempre está trabalhando as avaliações dessa forma, que antes a gente não trabalhava. [...] a educação, se fala tanto, se dá tanta oportunidade ao aluno, né, aí se preocupa muito com a questão da quantidade, mas quando é, nos concursos, quando se vai para um concurso, quando se vai para o ENEM, então o que se conta é o conhecimento do aluno, não é, é o que o aluno conseguiu ali: o resultado, é a nota, né. [...] foi criado né, esses tipos de avaliações né, como forma de assim, de tapiar o professor na questão do, desses bônus, porque o professor ganha mais, então quando o professor vê uma bonificação então, então o professor já ganha tão mal, vai esperar o que? Recebe uma bonificação pra vê se resolve alguma coisa no dia-a-dia do professor.	
	Ausência de autonomia (2)	[...] o professor não tem autonomia não, autonomia para resolver todas as coisas não, essa questão do, do currículo, na questão dos diários, a questão também é, por exemplo, (pausa) o que vem também essas, essa questão também do material, do livro didático, né que o professor a gente, escolhe e quando vem pra a escola, vem os livros que a rede foi quem escolheu, não foi aquela escola, né, eles mandam aquele, os livros que foi escolhido na rede estadual, não é por escola.	A regulação no sistema educacional restringe a autonomia docente: Modelo de gestão da rede estadual pública de Pernambuco - Brasil

		[...] O professor precisa está né, vamos dizer o professor deveria ter conhecimento dentro dessas reformas, deveria está presente no momento das discussões, porque o professor é a peça de tudo, se, se é, para o professor trabalhar, é pra o professor trabalhar com o aluno, então o professor teria que também participar, dis... participar das discussões, e não chegar as coisas pronta e acabada.	
	Docência como sacerdócio (2)	[...] Ser professor pra mim não só transmitir os conhecimentos, mas também tem aquela parte afetiva, ter afetividade com o aluno né, está preocupado com a educação realmente com, do aluno, procurar realmente saber também como é a sua vivência na família, como é, é o relacionamento e o professor ele precisa ter esse relacionamento com o aluno, também, afetividade, porque se não tiver, não tem, não é educação han, não é um educador. [...] ser professor não só é você ter o conhecimento, porque tem professor que tem o conhecimento, mas, não tem o dom de, de, transmitir né.	A concepção de docência como vocação: as heranças históricas
	Ausência de formação continuada (2)	[...] Não (participou de formação continuada nos últimos anos). Principalmente em História é muito difícil aparecer é assim, ser oferecida ao professor formação. [...] Estamos precisando muito de orientações, de formações, por exemplo, no momento nós temos o aluno na escola né, com as tecnologias cada vez mais avançada, com os tablets e não chegou nenhuma orientação para o professor como trabalhar com o aluno, como a gente trabalhar no dia-a-dia com o aluno.	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
	Dificuldades enfrentadas	[...] quantidade de alunos, né, de certa forma as vezes	A filosofia (modelo)

	pela docência (1)	atrapalha um pouco o trabalho do professor, a questão do comportamento, da disciplina do aluno, a indisciplina do aluno.	empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
	Identificação profissional (4)	[...] A postura deveria ser todos os professores lutar né, quando houvesse uma paralização parasse todas as escolas, procurasse paralisar mesmo ir a lutar e para ver (pausa) lutar. [...] Não, não são unidos. [...] Porque quando tem um movimento são poucos os que comparecem, os outros ficam tudo de braços cruzados. [...] Essa identidade profissional do professor só pode ser construída quando os professores é, tiver consciência de luta, procurar lutar juntos né, pra que essa identidade seja reconstruída, porque cada um pensando de uma maneira, de uma forma, é, sem se unir não vai conseguir nunca.	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
	Preocupação com a formação ética/cidadã (2)	[...] fazer com que esses, os alunos se tornassem cidadãos críticos né, que pudesse questionar, é que pudesse é, buscar mais assim o que eles querem né, se tornar cidadãos críticos diante da sociedade. [...] professor, ele enquanto professor né, mesmo com todas essas reformas, com essas, essas reformas, mas o professor ele tem que sempre está preocupado com o conhecimento do	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor

		aluno, levar em consideração a aprendizagem do aluno e não se preocupar apenas por conta dessa bonificação, é, é bom, é ótimo, mas o professor também pode só está pensando não é, no resultado de acordo, por conta da bonificação, o professor, ele precisa sempre está é, vamos dizer, trabalhando com o aluno pra que o aluno consiga aprender, a aprendizagem do aluno.	ensinar hoje?
	Crise de identidade (1)	[...] A gente encontra professores não é, no dia-a-dia que não estão realmente sabendo qual é o papel da gente professor, o que a gente vai fazer, o que a gente pode fazer no dia-a-dia da gente na sala de aula.	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
	Imagem (1)	[...] mas também tem aquele valor que a gente quando a, assim no dia-a-dia com o aluno, tem aluno que dá valor ao professor, que valoriza o professor e quando também o professor, é o aluno ele conseguiu, conseguiu vamos dizer um trabalho não é, ele terminou seus estudos, ele conseguiu um trabalho você sabe que você ali ajudou, aquilo ali, o professor se sente valorizado, de certa forma o professor contribuiu e o aluno reconhece isso. (imagem de si mesmo).	Identidade docente – desafios para a construção da identidade docente - A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?

	Valorização da aprendizagem prática (1)	[...] Eu aprendi a ser professora na escola, comecei já estava fazendo né, na época o Normal Médio e comecei a dar aulas lá onde eu morava né...	Identidade docente - A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
--	---	--	---

ESBOÇO GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTA COM PROFESSORES

OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO NA IDENTIDADE DOCENTE

Pesquisadora: Vilma Cleucia de Macedo Jurema Freire

Orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

SUJEITOS (N.º LÉXICOS)	TEMAS EMERGENTES	ENUNCIACÃO	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
S8 (3.274)	Desvalorização salarial e social da profissão (8)	[...] em relação aos nossos governantes, nós não somos valorizados, não somos bem vistos por eles, mas, pelo menos, tem assim nas turmas que eu trabalho eu, eu vejo que o meu aluno me valoriza, claro que tem as exceções não é, mas a grande maioria eu vejo que eles gostam que eles me valorizam, e pra mim é tudo, não há dinheiro no mundo que pague isso. [...] Infelizmente muita gente não tá querendo ser professor, justamente pela falta de reconhecimento dos governantes né, a solução talvez seja uma utopia: é a valorização, porque a partir do momento que você vê que a profissão é valorizada, ela é mais procurada, é mais desejada. [...] seu eu for pensar financeiramente não compensa, mas eu estou pensando no meu bem-estar profissional e pessoal, a partir do momento que eu estou aprendendo, que eu tô vendo coisas diferentes, eu estou, minha autoestima está lá em cima, então eu me vejo mais competente ainda para está em sala de aula.	Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade;

		[...] Desvalorização com certeza. Com certeza né, a gente vê o governo falando tanto em investimento em educação, mas ele não procura valorizar o profissional, e o profissional valorizado trabalha melhor ele se dedica mais, e até porque se o professor fosse mais valorizado, ele não precisava tá trabalhando em três períodos, ele trabalharia um período só. [...] Eu nunca consegui fazer tudo que eu quero com meu salário, porque eu nunca fui, o salário do professor nunca foi bom, que eu lembre não, nenhum período da história eu lembro, nunca o salário do professor foi bom, então continua a mesma coisa, você tem um padrão de vida porque trabalho muito, mas estável, mas de ter o que a gente precisa através de meu trabalho não. [...] eu tiro pelo pedreiro, o pedreiro, o dia ele ganha, ele é o que quase R\$ 100,00 o dia de trabalho, e ele não sabe nem ler, nem escrever o nome dele, então eu vejo a diferença aí, outro exemplo que eu tive foi uma vez, teve um aluno meu, eu conversando com ele, que ele não gostava de estudar, e eu tentando incentivá-lo e ele disse a mim que o pai dele só sabia escrever o nome e ganhava muito melhor, muito melhor do que eu que já tinha pós-graduação, aí eu fiquei sem palavras. [...] infelizmente, muitos profissionais por não serem é, por não serem valorizados, não se dedicam tanto como deveria, então, às vezes faz um trabalho, não é de qualquer jeito, faz aquele trabalho é, passa conteúdo e pronto, cumpre o programa da escola, né, e um professor valorizado, ele puxa	
--	--	--	--

		pelo aluno, ele capacita o aluno pra vida e os governantes não querem pessoas é, instruídas, né, eles querem pessoas alienadas, querem passar, que, querem quantidade, mas essa quantidade, não, não significa que esses alunos, são alunos críticos, alunos instruídos, são alunos prontos para enfrentar o mundo né, pra bater de frente com eles, pra enxergar a realidade. [...] desvalorização é uma crise séria que o professor está passando, tanto tem aí proposta do governo para fazerem graduações em que o professor, a pessoa que, que, que querer não paga nada, porque ninguém tá querendo mais a carreira profissional, de profes, a carreira de professor justamente por esta desvalorização.	
	Sobrecarga de tarefas e de funções (4)	[...] infelizmente eu trabalho em três escolas, gostaria muito de trabalhar em um período por eu sabia que o meu trabalho seria bem melhor. [...] a gente não tem tempo pra se dedicar mais ao trabalho, de preparar aulas melhores, a gente tenta fazer o melhor, mas tenta fazer, fazer o que a gente pode, mas com certeza se eu pudesse trabalhar em um período só, seria diferente, o rendimento de meu aluno seria diferente né, estaria mais disposta, teria mais tempo para pesquisar, para preparar, enfim. [...] como eu tenho duas noites de folga, aí eu tiro essas duas noites para preparar e quando não dá, ainda pego o sábado ou domingo pra fazer isso, um período que dá pra fazer. Porque hoje é tudo mais assim, a gente pega mais tudo os slides, a	Intensificação do trabalho e desvalorização profissional: crise de identidade;

		aula já tá quase pronta, aí tá facilitando o trabalho. [...] Com certeza aumentou, cada dia é mais burocracia pra gente cumprir né, inclusive a gente passa mais tempo com a parte burocrática da escola do que preparando aula, de que estando em sala de aula, é caderneta, exige caderneta, é planejamento, inserir conteúdo na internet e tudo mais.	
	A gestão por resultados (12) (Prestação de contas)	[...] vejo que o sistema, o governo ele não quer qualidade, está querendo quantidade, infelizmente essa quantidade que ele quer está atrapalhando o ensino-aprendizagem, a qualidade da educação. [...] o que atrapalha as vezes é, é essas exigências do governo para com a gente e falta de valorização dele, mas não me interfere, não interfere em sala de aula não. (desv./gestão) [...] a gente fala, o governo fala tanto investimento, em investimento, investimento, melhoria da educação, eu não vejo tão dessa forma como é posta são regulares, mas, a gente procura melhorar, fazer uma aula mais agradável, uma aula diferente, que estimule o aluno está ali em sala de aula. [...] infelizmente né, pra gente vê um salário extra, principalmente este 14.º, né esse 14.º que o governo proporcionou pra os professores que atingiram meta está fazendo com que os professores tenha aquela maior dedicação em cumprir aquilo que eles querem, infelizmente a parte negativa é que a gente deixa outras coisas importantes de lado, porque o que a gente acha importante não está no, no, nas metas que o governo estabeleceu, então a gente tem que	A regulação no sistema educacional restringe a autonomia docente: Modelo de gestão da rede estadual pública de Pernambuco - Brasil

		cumprir porque quer ganhar um dinheiro extra. [...] Muda bastante né, porque infelizmente tem que cumprir metas, a gente deixa é de vê outras coisas relevantes, né até o nosso desempenho a tudo. [...] o que a gente acha relevante infelizmente a gente tem que deixar em segundo plano, porque o primeiro plano é cumprir as metas do governo, então, tudo isso interfere na, no, no processo de ensino-aprendizagem. [...] é algo que já vem imposto e algo unificado, porque a realidade do aluno do Gregório Bezerra de Pannels é diferente da realidade do aluno de Caruaru, é diferente da realidade do aluno de Recife e essa prova ela é padronizada. [...] Infelizmente a gente tem, trabalha pra cumprir essas metas, visando essas metas, tem que seguir, tem que cumprir, então a gente fica preso, só feito um “cabresto” né, tem que seguir, tem que cumprir aquilo ali, porque se você não seguir não cumprir, você não está no perfil do Estado, do professor do Estado. [...] educação é, é transformação, é e assim a gente não transforma, a gente só faz cumprir, educação é convivência com meu aluno, que infelizmente devido a, ao cumprimento destas metas, a gente não tem um tempinho para conversar, pra entender, é, mínimo o tempo que a gente dispõe, é. [...] é muito chocante você... ver um quadro né, o governo	
--	--	---	--

		mostra um quadro dos alunos das escolas que atingiram as metas 100% e escolas que não atingiram e isso faz com que, desmotiva outras escolas que não estão naquele padrão, né desmotiva os outros alunos, desmotiva professor e isso, a claro que a gente pensa no dinheiro, mas isso não tem, não tem contribuído na melhoria da educação de forma nenhuma. [...] o governo está preocupa com qualidade, né, não, desculpa: o governo está preocupado com a quantidade de alunos aprovados ou não, não está preocupado com a qualidade da educação, e essas provas, esses modelos, prontos, só faz com que o professor trabalhe apenas numa direção, né, a questão de desenvolver a criticidade, pra preparar o aluno para o mundo fica em segundo plano porque a gente tem aquelas metas para serem cumpridas, infelizmente é como se fossem “rédeas” que se colocam nos professores e nos alunos para seguir apenas um caminho. [...] Com certeza, interfere de forma significativa, porque é como eu disse: o trabalho do professor, o real trabalho do professor não está sendo feito né, devido a essas, essas exigências.	
	Valorização da aprendizagem prática (1)	[...] Veja, hoje a minha prática, a prática que eu tenho hoje né, o conhecimento que eu tenho hoje, foi com a prática, mas com a prática, eu aprendi mais com a prática, do que na própria faculdade ou na, na pós-graduação.	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor

			ensinar hoje?
	Dificuldades enfrentadas pela docência (1)	[...] o que às vezes me desestimula são alguns alunos né, que eu não sei o que é que está acontecendo que, que a grande, a grande parte deles não têm interesse em aprender, eles querem passar né, e isso tem prejudicado, tem atrapalhado um pouco e as vezes eu não sei lidar com essa situação.	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
	Identificação profissional (3)	[...] É correr atrás dos seus direitos, exigir né, porque infelizmente quando tem uma parada, uma greve, a maioria não participa, então, se não participa significa que estão satisfeitos, então se estão satisfeitos não tem pra que o governo é, valorizar né, então, ele não tem essa preocupação, agora se todos resolvessem parar, eu acho que eles veriam com outros olhos. [...] quando tem uma greve, uma parada, basta parada, grande parte não participa, “há não vou parar não, depois tenho que compensar tal, o governo vai descontar”, então a gente tira por aí... [...] Infelizmente como eu disse: não há infelizmente, não tem profissionais comprometidos, estão pensando apenas no seu salário no fim do ano e não tá interessado se o aluno aprendeu se é um cidadão crítico ou não.	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
	Reconhecimento da educação enquanto	[...] a educação escolar deveria né, formar cidadãos para atuar no mundo de hoje...	A filosofia (modelo) empresarial nas políticas

	humanização e do papel do professor e da educação (5)	[...] o que o professor deveria fazer, é como eu disse né uma educação de qualidade, uma educação voltada a valorização do ser humano, porque a partir do momento que o ser humano é valorizado, ele é motivado a procurar algo melhor pra vida dele e esse algo melhor ele consegue através do estudo, mas por outro lado, a pessoa fica de mãos atadas, com essas exigências, com esses, com essas metas, com esses a cumprir que o governo quer. [...] o professor é um formador de opinião e o aluno vê no professor um modelo a ser seguido, um exemplo de vida, um exemplo de, de, de herói que venceu, mas, é como eu disse esse sistema imposto vem atrapalhando o trabalho, o real trabalho do professor. [...] Com certeza o ensino-aprendizagem é também conversa com o aluno, é o conhecer meu aluno, porque ele só irá aprender né, porque geralmente quando eu o conheço eu sei de onde ele veio né, quais são os anseios dele, aí a partir do momento que a pessoa conversa, ele conversou, ele não deixou de dar aula não, ele deu aula. [...] o professor tem que ver que ele é a peça fundamental para mudar esse mundo, porque a educação é quem leva a mudança a esse mundo corrupto, desse mundo em que apenas baixando a cabeça pra os governantes então o professor é a peça fundamental, então a gente tem que começar, a gente tem que instruir, com, mostrando aos nossos alunos pra que não, não, daqui a alguns anos não façam, não estejam na	educativas: os desafios de promover uma educação humanizadora/Educação humanizadora x empresarial, como é possível o professor ensinar hoje?
--	--	--	---

		situação que estamos hoje, há esperança, é basta união e começar, não é dizendo: há um professor só não consegue, mas a gente vai conseguindo aos poucos, através da conversa, da conscientização.	
	Formação continuada em área específica (1)	Sim, sim, tanto de tá tendo uma de, todas duas foram o Estado que promoveram, aí uma de, de Língua Portuguesa, que foram cinco encontros e o curso de Inglês também, foi tudo com práticas assim, inovadoras foi muito proveitoso.	Formação docente*

* Apenas este sujeito afirma que participou de formação continuada com vistas à melhoria de sua atividade profissional.

APÊNDICE III – CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA

Panelas/PE, 10 de junho de 2011.

À Escola Estadual Gregório Bezerra
Ao Gestor Escolar
Assunto: Solicitação de Autorização

Solicitamos a autorização para que a mestranda Vilma Cleucia de Macedo Jurema Freire, do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação do Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa, desenvolva uma pesquisa para a construção da dissertação intitulada: “Os efeitos da Globalização no Trabalho/Identidade Docentes” com os docentes desta Instituição Pública Estadual de Ensino no Município de Panelas, Pernambuco, Brasil.

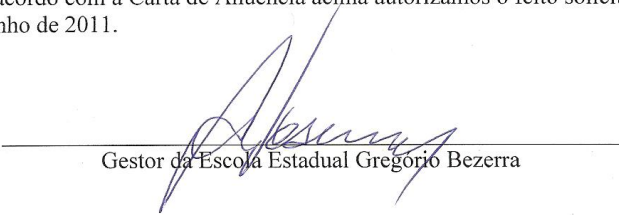
Atenciosamente,

Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa
Professor Orientador da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias


Mestranda Vilma Cleucia de Macedo Jurema Freire

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

De acordo com a Carta de Anuência acima autorizamos o feito solicitado a partir de 10 de junho de 2011.



Gestor da Escola Estadual Gregório Bezerra

APÊNDICE IV – ROTEIRO DE ENTREVISTA

OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO NO TRABALHO/IDENTIDADE DOCENTE

Nome _____ Idade _____
Escola(s) em que leciona e períodos _____

Série(s) em que leciona _____ Tempo de magistério _____
Tempo de magistério na rede estadual de ensino _____
Graduação em _____ Término da graduação _____
Especialização em _____ Término da especialização _____
Mestrado em _____ Término do mestrado _____
Participa de algum projeto, ou curso, ou grupo de estudos? Qual? _____

I Ser Professor – Identidade Profissional

- 1- a) Que papel deveria ter a educação escolar para você? b) Que papel você acha que tem a educação atualmente?
- 2- Qualquer pessoa pode ser professor? Por quê?
- 3- O que é ser professor para você?
- 4- Que imagem você tem de si mesmo como professor?
- 5- Você acha que tem ou não alguma diferença na função do professor se ele lida com 1º ao 5º ano, com 6º ao 9º ano ou com o Ensino Médio? Qual, Por quê?
- 6- Qual o valor de um professor nos dias atuais?
- 7 - (Contextualização: Eu soube por depoimentos de professores que, muitas vezes, em algumas escolas, quando faltam professores de uma determinada disciplina e não há professores eventuais disponíveis, outros professores da própria escola são convidados para dar essas aulas, mesmo que não sejam de sua disciplina; por exemplo: um professor de Ciências vai dar aula de Matemática ou o de Português vai dar Educação Artística.) a) O que você acha disso? b) Você concorda com essa medida? Por quê? (se não: e o aluno vai ficar sem aula?) c) Que solução você sugere para esse problema?
- 8 – (Contextualização: Pense em um caso verídico em que um professor de disciplina do entrevistado) entrou na sala e um aluno seu que sempre participava da aula e que naquele dia estava apático. O professor, então, parou a aula para conversar com esse aluno a respeito do problema). a) Então, o que você acha dessa situação? b) Você acha que o professor fez bem ou fez mal em tomar essa atitude? Por quê? c) Você sugere alguma solução para esse problema?
- 09- a) Há tarefas que os professores costumam executar na escola e que você acha que não lhes cabem? Quais? Por quê? b) Você já realizou alguma dessas tarefas alguma vez? Qual ou quais? Por quê?

II. Saberes Profissionais

- 1 - Onde os professores vão buscar elementos para ser professor? Como?
- 2- E você, onde aprendeu a ser professor? (E a dar aulas?)
- 3- O que é necessário saber para ser professor?
- 4 - Você recorre ao que ou a quem quando tem alguma dúvida ou dificuldade (a livros, a um colega, a um professor seu... ou tenta resolver sozinho)?
- 5 - E o que você aproveita de sua formação (graduação ou pós-graduação) em sua prática hoje? Dê exemplo.
- 6 - Nos últimos anos você participou de alguma formação continuada especificamente em sua área de atuação? As consequências dos fenômenos da globalização na sua prática foram abordadas? De que forma?
- 7- Você investe na sua formação continuada? Como administra esta formação e o seu desenvolvimento profissional? Por quê? Como é que você procura se atualizar?

III Os efeitos da Globalização na profissionalização e na profissionalidade docente

- 1 - Você já pensou ou teve vontade de abandonar a profissão? Por quê?
- 2 - O que faz você permanecer na profissão?
- 3 - O que incomoda você ou o que dificulta ou impede a realização do seu trabalho, dentro ou fora da sala de aula? E por que acontece isso?
- 4 - Se você fosse atribuir um qualificativo para suas condições de trabalho, qual seria: são condições excelentes, boas, regulares ou péssimas? Por quê?
- 5 - O que você a mudaria e o que não mudaria nas suas condições de trabalho? Por quê?
- 6 – Você trabalha mais de um período ou em mais de uma escola? O que te levou a isso? Você percebe vantagens em trabalhar em mais de uma escola ou mais de um período? Quais? E as desvantagens? Quais são?
- 7 – E que tempo você dispõe para preparar seu trabalho, ou planejar o que fazer? Pode falar mais um pouco sobre isso.
- 8 – Em relação ao seu salário, você acredita que o mesmo tenha passado por um processo de valorização ou desvalorização com o passar dos anos? Antes seu salário era melhor ou pior do que hoje?
- 9 - Você poderia me dar um exemplo concreto, da sua vida cotidiana em relação à desvalorização salarial, por exemplo, algo que você conseguia comprar com o salário de antes que hoje você já não consegue?
- 10 - Se você comparar o seu nível de escolaridade ao de outras profissões os salários estão na mesma faixa? O que você acha sobre isso? Se você acha que é diferente, por que isso ocorre? Qual deveria ser a postura do professor diante disso? Fale mais a respeito.
- 11- Em sua opinião os professores são unidos enquanto categoria profissional? Por quê? E você é associado a algum sindicato ou associação de professores? Por quê?
- 12 - O que os professores deveriam decidir, resolver em seu trabalho, mas não conseguem decidir? E quem decide?
- 13 - Nas duas últimas décadas ocorreram várias mudanças com relação às políticas que regem a educação. a) Como você avalia tais reformas? b) Elas interferem ou não em seu *trabalho*? O professor participou destas reformas? Fale mais a respeito.
- 14 – Você acha que estas reformas trazem modificações no que diz respeito ao desempenho e saberes na profissão? O que muda em relação a isso?
- 15- Você acha que a burocratização na escola em que você trabalha aumentou ou diminuiu ao longo do tempo? Poderia falar um pouco sobre isso?

16 – Sabemos que na rede de ensino em que você trabalha existe avaliações padronizadas que são realizadas pelos alunos e metas a serem cumpridas pelo professor e pela escola, como exemplo, a Prova Brasil e o SAEPE. Você concorda com estes modelos de avaliação. Em que isso modificou (ou modifica) a sua prática docente? Poderia falar um pouco sobre isso? (Contextualização: Será que esse é o verdadeiro sentido da educação? O que você acha disto?)

17 – Dependendo do resultado da avaliação padronizada, há sistemas de ensino em que há bonificação. O que você acha disso? Você acha que é a forma correta de se valorizar o trabalho do professor através do desempenho dos alunos nestas avaliações? Por que você acha que foi criado e qual objetivo desta forma de avaliação? Estas avaliações modificam de alguma forma a sua prática pedagógica?

18 – Você considera importante o professor participar de discussões em relação às reformas educacionais?

19 – Qual é o papel do professor diante das mudanças sociais que vem ocorrendo com a globalização? O que você acha que este pode fazer diante de tais mudanças ou reformas? Qual deve ser a sua postura enquanto profissional pertencente a uma classe profissional? (Como é na realidade a atual postura dos professores? Fale um pouco mais sobre isso.)

20 - a) Você acha que os professores estão em crise ou não? b) Qual o centro desta crise, ela se refere ao que? c) Para você o que causa essa crise? d) Você acha que as reformas e mudanças interferiram nesta crise ou não? Como? Por quê? (Caso responda que sim: De que maneira é possível reconstruir a identidade profissional do professor?)

21... Você quer acrescentar mais alguma coisa?