

A TERRITORIALIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCATIVA E O TRABALHO DOCENTE NOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS VULNERÁVEIS

Ana Maria Alves Saraiva
FAE/UFMG
anasaraiva.ef@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste trabalho é investigar como se desenvolve o trabalho docente nas escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade social e econômica -as escolas vulneráveis- que atendem alunos oriundos de famílias em situação de pobreza e risco social. Na primeira parte, o artigo trata percurso que vai nortear a formulação da noção de território na política social e educacional, de um espaço urbano delimitado pelas desigualdades de acesso às dimensões necessárias para o exercício da cidadania de forma plena, nos quais o Estado deve atuar de forma prioritária.

partir de pesquisa realizada em três escolas públicas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade de Belo Horizonte, identificamos que as condições de trabalho nessas escolas apresentam certa precariedade e falta de infraestrutura física e pedagógica quando comparadas às outras escolas. Com relação à permanência dos docentes observamos que o tempo não ultrapassa, em nenhuma das etapas da Educação Básica, seis anos, apresentando médias de dois anos em alguns casos. A relação dos docentes com o desempenho dos alunos revela um campo de forte tensão. Pressionados por metas definidas externamente, os docentes nem sempre são capazes de atingir os níveis estabelecidos pela gestão por resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente; territorialização; vulnerabilidade social.

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de pesquisa realizada em escolas localizadas nos territórios de alta vulnerabilidade social no estado de Minas Gerais. A pesquisa teve por finalidade compreender como se desenvolve o trabalho docente nessas escolas vulneráveis, que atendem alunos oriundos de famílias em situação de pobreza e risco social.

A pesquisa teve como interlocutores, os docentes que se encontravam em efetivo exercício de suas funções e os gestores das escolas três selecionadas. O critério adotado

na seleção dos docentes, oito de cada instituição, foi o de tempo de trabalho na escola, com o objetivo de contemplar tanto as impressões construídas ao longo do tempo quanto as observações mais recentes.

O artigo está organizado de modo a apresentar em sua primeira parte as reflexões construídas a partir do referencial teórico sobre política social e desigualdades escolares, que permite compreender o surgimento das escolas vulneráveis como resultantes de processos sócio-históricos nos quais diferentes noções de justiça social e de justiça educacional orientaram a política educacional brasileira. Na segunda, apresentamos os resultados da pesquisa de campo, quando buscou-se apreender como se dá o fazer diário daqueles que exercem a docência nessas escolas.

2

Das desigualdades educacionais às desigualdades escolares

Após alguns anos de elaboração e intensos debates (2011-2014), o Brasil aprovou no final do ano passado o seu Plano Nacional de Educação (PNE) cuja vigência buscará estabelecer as diretrizes e metas a serem alcançadas, os modelos de financiamento, organização e formação, enfim, os caminhos a serem percorridos pela educação brasileira até o ano de 2020.

Um rápido olhar para as 20 metas definidas no PNE permite observar o contraste entre a contemporaneidade do plano, no que tange ao estabelecimento de diretrizes pautadas em temas atuais e, a tentativa de superação de desigualdades persistentes que acompanham a educação pública brasileira desde os primeiros movimentos com vistas à sua organização.

Essa contradição que permeia a política educacional brasileira faz com que dividam o espaço no PNE as diretrizes que abarcam as temáticas da diversidade, da sustentabilidade e do custo qualidade inicial com aquelas que tratam do acesso, da permanência, do fluxo, da melhoria do desempenho nas avaliações externas enfim, de desigualdades históricas ainda não equacionadas ou superadas pela escola básica.

Essa coexistência aponta para as dificuldades enfrentadas pela educação, no curso de sua trajetória como política social, em estabelecer-se como promotora de justiça, seja pela formação para a cidadania ativa, pela promessa de mobilidade ou ainda

pelo ideal de promoção da emancipação social dos sujeitos que passam na instituição escolar uma parte considerável de suas vidas.

O entendimento da dinâmica de produção e reprodução das desigualdades educacionais demanda, sobretudo, estabelecer as bases sócio históricas das relações estabelecidas entre a educação e aqueles que vivem em situação de pobreza e vulnerabilidade. Demanda ainda, compreender que a educação como política social resulta do embate de forças sociais e das relações de poder que são construídas a partir de um determinado formato de Estado e de uma noção específica de justiça social que orienta a formulação da política educacional.

Nesse sentido, percebe-se a igualdade como noção de justiça da democratização quantitativa do acesso¹ levada a cabo a partir das décadas de 1960 e 1970. A educação para o progresso técnico no período nacional desenvolvimentista apoiava-se em um ideal de igualdade de chances, que implicava em colocar os indivíduos em uma situação idêntica e, uma vez que todos estivessem na escola, a competição social seria mais justa.

Entretanto, a posterior percepção das desigualdades educacionais da escola democratizada colocou em dúvida a igualdade de chances. Para Duru-Bellat (2002) a igualdade pretendida mostrou-se uma utopia:

“A noção da igualdade de chances pressupõe que é possível para a escola neutralizar a desigualdade de diversas gerações, geradas em um meio social desfavorável e sobre o qual não há uma interferência efetiva, apenas a entrada na escola e uma competição justa por postos de trabalhos cada vez mais escassos seria suficiente para promover a justiça educacional e por consequência a justiça social”. (p. 12)

As desigualdades educacionais são percebidas no acesso restrito, na permanência entrecortada pela evasão e na progressão dificultada pelos altos índices de reprovação. A equidade passa então a nortear a política educacional como noção de justiça social e educacional. Não se trata entretanto, como podemos observar pela emergência das políticas compensatórias, de ofertar uma educação equitativa mas, de dar a cada um de acordo com a sua necessidade.

¹Para Prost (1986) o processo de democratização é apenas quantitativo quando permite o acesso a um bem, nesse caso a educação, sem suprimir as desigualdades maiores, provocando apenas um deslocamento do “lugar” das desigualdades que passam a ser escolares além de sociais.

Essa transição constitui-se na base da formulação das reformas da educação dos anos de 1990, pois é a partir da emergência da equidade que se observa, nos anos seguintes às reformas educacionais, o fortalecimento da gestão local, o surgimento dos sistemas de avaliação e a implementação das políticas compensatórias na educação, conforme aponta Derouet (2009):

A proposta de passagem do ideal de igualdade para o de equidade apoiou-se na tradição anglo-saxã do tratamento da pobreza, não se tratava de dar a mesma coisa a todos, mas a cada um o de que precisa, o que implica conhecê-lo. A equidade não é, portanto, regida por regras nacionais impessoais, ela fica a cargo das autoridades locais. A OCDE também reformulou seus indicadores, o objetivo era o de conservar as perspectivas de partilha dos benefícios e de mobilidade social por uma referência a uma definição da justiça que levasse em conta os lugares e as circunstâncias. p. (13).

Ao mesmo tempo, a busca pela melhoria dos indicadores educacionais aponta para a emergência de uma outra noção de justiça, a eficácia como ideal de justiça escolar, que passa a coexistir com a equidade na política educacional.

Dessa forma, as teses que orientam os programas e projetos educacionais que colocarão a política em ação se encaixam em dois eixos: de um lado, a escola como gestora das desigualdades e de outro, a avaliação, a eficiência e a exigência acadêmica.

Essa ambiguidade da política educacional, atrelada à centralidade que os indicadores educacionais adquirem a partir da década de 1990, vai contribuir fortemente para um processo de diferenciação escolar, de separação das escolas entre as que apresentam desempenho bom ou ruim, transformando as desigualdades educacionais em desigualdades escolares, elegendo como estabelecimentos alvo das políticas compensatórias aqueles que estão localizados nos territórios mais vulneráveis.

É com o objetivo de compreender essas mudanças a partir da realidade concreta de escolas vulneráveis que desenvolvemos a presente pesquisa e cujos resultados apresentamos a seguir.

As escolas da pesquisa

A Escola do Engenheiro

A Escola do Engenheiro está localizada em uma das áreas de mais alta vulnerabilidade de Belo Horizonte com um IVS de 0,77 e tem como alunos as crianças e adolescentes moradores de um aglomerado que começa com alguns barracos próximos à portaria e se estende pelo morro acima da escola.

A Escola da Professora

A Escola da Professora pertence igualmente à um território de vulnerabilidade social na cidade de Belo Horizonte. Embora o índice não seja tão elevado quanto o da Escola do Engenheiro, os alunos que frequentam a escola residem em vilas, aglomerados e também em uma ocupação popular relativamente distante da escola, todas elas consideradas áreas de alta vulnerabilidade social com IVS entre 0,74 e 0,75.

A Escola dos Apóstolos

A Escola dos Apóstolos, assim como as outras duas, também está localizada em um território de alta vulnerabilidade social de Belo Horizonte com IVS de 0,70 e a maioria dos alunos que a frequentam residem nos bairros próximos à ela.

As condições de trabalho

A escolha das condições de trabalho dos docentes como uma das categorias de análise parte do pressuposto que a docência deve ser investigada a partir da perspectiva do trabalho, mas considerando as suas singularidades como trabalho interativo e também como constituinte de processos abertos, que se transformam e se ressignificam a partir de diferentes contextos históricos (VOLKOFF, 1992).

A noção de condições de trabalho designa, a princípio, o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção (OLIVEIRA;ASSUNÇÃO, 2010).

Contudo, as condições de trabalho não se restringem às estruturas físicas e materiais, ao plano do posto ou local de trabalho, ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego: formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade. (OLIVEIRA;ASSUNÇÃO, 2010).

Para Lessard eMeirieu (2008),no estudo do trabalho docente é imprescindível conhecer as condições de trabalho dos professores, pois, apesar da possibilidade de encontramos indicadores gerais, característicos de um determinado sistema e definidos administrativamente, existem as condições referentes à dimensão autônoma e ao grau de envolvimento docente com o trabalho e a escola.

Condição funcional

Na análise feita considerando a dependência administrativa, o processo de flexibilização e das relações de trabalho na educação é percebido nas duas redes de ensino, tanto na Estadual quanto na Municipal existem formas variadas de contratação dos profissionais da escola.

Atualmente, na rede Estadual, coexistem quatro formas diferentes de contratação do quadro de funcionários, os efetivos, os efetivados pela Lei nº100², os designados³ para as turmas regulares e os designados para as turmas do Projeto Escola de Tempo Integral(MINAS GERAIS, 2007a).

Na rede Municipal, encontramos três tipos de condição funcional, os efetivos, os efetivos que dobram o turno de trabalho, os monitores e os oficineiros do projeto Escola Integrada que se dividem em: contratados pelo Caixa Escolar e contratados pela Prefeitura.

Quando observamos apenas os professores, encontramos diferenças mais consistentes entre as redes. Enquanto na rede Municipal todos os docentes são concursados e gozam de estabilidade no cargo, na rede Estadual, apenas duas professoras se encontravam na mesma condição.

Esse quadro, além de trazer consequências para a docência como profissão aponta também para o surgimento de conflitos no interior da escola e problemas para a

²A partir da aprovação da Lei Estadual Complementar nº.100, de 7 de dezembro de 2007, que efetivou 98.000 servidores, a maioria na área da educação, os professores designados passaram à condição de efetivados, passando a ter seguridade de direitos trabalhistas e acesso às gratificações e vantagens, com exceção da estabilidade. Essa situação perdurou até 2014, quando a Lei nº100 foi julgada inconstitucional.

³Contratados temporariamente como previsto no inciso IX do artigo 37 da CF para substituir uma licença ou um cargo vago.

direção e coordenação para organização das turmas e do quadro de funcionários, uma tarefa que muitas vezes só é concluída com o ano letivo já em andamento.

No caso da Escola Municipal, não existem professores contratados, entretanto também foram relatados problemas para composição do quadro de professores:

Aqui na escola não tem esse problema de contrato, mas temos muitos pedidos de remoção, tem os professores que querem sair e sempre recebemos novatos no início do ano, são professores que não conhecemos e que chegam já com as aulas começando. O ideal seria manter um quadro mais fixo de professores, sem tantas mudanças.
(Coordenadora da Escola da Professora)

Manter um quadro de professores fixos parece ser um desafio difícil de ser superado nas escolas vulneráveis, segundo os diretores e coordenadores pedagógicos:

Nem os efetivos querem permanecer, às vezes a troca já ocorre no meio do ano letivo, é professor que abandona as aulas, outros arrumam outro emprego e saem e, no final do ano, é pior ainda, parece que todo ano começamos de novo, não dá para ter uma continuidade e aqui nesse local é importante que os professores conheçam as crianças, as famílias, para entenderem melhor a situação.
(Coordenadora da Escola do Engenheiro)

A jornada de trabalho

Considerando a dependência administrativa, as análises indicam maior incidência de trabalho em dois turnos na rede Municipal, sendo que todos os permanentes e dois novatos dobram, ou seja, trabalham em dois turnos só que na mesma escola.

Quando o controle é feito pela etapa em que o docente atua, a maior incidência de jornada ampliada ocorre no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Outro fator de ampliação da jornada na rede Municipal são as reuniões pedagógicas, realizadas aos sábados (1 por mês) e remuneradas (R\$700,00 ao ano) de acordo com o Art. 35 da Lei 9154, de 12 de janeiro de 2006 que instituiu o abono de incentivo por participação em reunião pedagógica.

No caso da rede Estadual, os professores tem que cumprir o Módulo de Planejamento, que significa cumprir na escola 5 horas semanais, que podem ser divididas em 1 hora diária antes ou depois do turno de trabalho ou 5 horas corridas no sábado. Para os professores que trabalham mais de um turno, a opção é o sábado:

No sábado, eu venho para a escola e a minha casa fica uma bagunça, deixo a minha família e fico sem ver os meus filhos, atrapalha com meu marido e a vida social às vezes, se eu tenho um compromisso, eu assumo a falta, porque sábado e domingo é o dia que a gente tem para organizar a casa, se cuidar, ir no salão, passear com os filhos, a gente é muito cobrada e o salário é pouco para isso. (Professora da Escola dos Apóstolos)

Entretanto, a jornada de trabalho não se encerra com a saída da escola. Nas entrevistas, as professoras relataram que levar o trabalho para casa é uma forma de manter as atividades pedagógicas e administrativas em dia:

Eu sempre levo, não tem como não levar, na sala não dá tempo de fazer nada e os horários de planejamento na escola são apenas para correção de cadernos, exercícios provas, pois o computador e a impressora não funcionam e eu acabo fazendo em casa mesmo. (Professora da Escola dos Apóstolos)

As demandas administrativas da escola acabam por utilizar o tempo de planejamento das professoras que, precisam realizar essas tarefas em casa, ocupando o seu tempo de descanso com atividades para a escola:

Quando eu tenho um tempo livre, o que é raro, eu aproveito para preencher o diário e colocar em dia os relatórios dos alunos, porque se não está tudo certinho a supervisora cobra. O planejamento das aulas e das atividades é em casa mesmo, tem vezes que eu fico até tarde da noite trabalhando e tem vezes que passo o sábado todo fazendo as coisas para a escola. (Professora da Escola dos Apóstolos)

Condições das salas de aula e outros espaços

Um ponto importante nesse quesito foi a precariedade dos espaços de planejamento dos professores. As salas dos professores não se configuram como um espaço adequado de planejamento e o uso da internet foi classificado como muito ruim, com um único computador na sala dos professores com acesso muito lento.

Uma questão que chamou atenção foi a reclamação dos docentes acerca do ruído originado dentro da escola, mas fora da sala de aula. Os docentes o consideraram em sua maioria como prejudicial às atividades desenvolvidas em sala e frequentemente relacionavam esse ruído com os projetos desenvolvidos na escola, especialmente os de ampliação da jornada dos alunos.

Os meninos do projeto atrapalham demais, ficam andando e falando alto pela escola, passam na porta da sala e atrapalham a aula. Nos laboratórios de informática e ciências, a gente nem vai mais porque só os projetos que podem usar. (Professor da Escola da Professora)

Eu penso que o problema não é o projeto em si, a Escola Integrada é boa e os meninos necessitam, pois os pais trabalham e em casa eles ficam sozinhos. Acontece que a escola não tem estrutura para receber os alunos dos dois turnos em um turno só, fica um tanto de menino andando e fazendo barulho na porta da sala e a gente perdeu os espaços fora de sala, a biblioteca, a quadra e a sala de vídeo é só para os meninos do projeto. (Professor da Escola da Professora)

Os programas e projetos aos quais as professoras se referem são um item importante nas escolas do território, a quantidade e a diversidade dessas ações acabam por transformar a organização dos tempos e dos espaços escolares que passam a ser disputados, o que interfere também nas relações entre os sujeitos escolares.

Os diretores apontam que a implantação desses programas e projetos, na maioria das vezes, não é iniciativa da escola, são ações formuladas em outras instâncias e que adentram as escolas sem a devida participação dos sujeitos escolares:

Tem projeto que é da própria Secretaria, tem outros que são do Governo Federal, tem da Secretaria de Saúde e da Assistência Social e, quase todos, já vem prontos, a escola só implementa e às vezes tem alguma capacitação para quem vai participar ou coordenar o projeto na escola. (Coordenadora da Escola da Professora)

Os temas abordados tratam da melhoria da aprendizagem, das relações com a comunidade, da saúde preventiva, do uso de drogas, da prática de esportes, da melhoria do fluxo, do enfrentamento da violência e da inclusão de crianças com deficiência.

Além de transformar a escola em um lugar de assistência, buscando no espaço escolar a solução para problemas de natureza diversa, os programas adentram a escola sem muita participação da comunidade escolar que só fica sabendo quando eles são implementados e, como a maioria é financiado pelo número de alunos, a escola acaba recebendo esses programas e projetos como forma de aumentar a verba recebida ou de conseguir melhorias na estrutura física e de material pedagógico.

Para Gluz (2011), estabelecer a escola como o lugar da política social e a educação como meio de superação implica em tratar dos pobres e não da pobreza, identificando-a equivocadamente como uma situação pessoal e não como resultado da reestruturação produtiva, dos ajustes de mercado ou da distribuição desigual da riqueza.

A autora tece ainda considerações importantes acerca desse enorme rol de ações desenvolvidas na forma de assistência nas escolas com o preenchimento do tempo em atividades produzidas quase que exclusivamente no ambiente escolar, o que reduziria a dimensão formativa da criança para um único espaço, além de lhe negara liberdade de escolha nas suas experiências, uma dimensão central do processo formativo.

Além disso, as políticas sociais desenvolvidas no ambiente escolar trazem para a escola novos sujeitos, novas demandas para os docentes, estabelecendo novas relações de trabalho e de controle, que afetam diretamente a nossa próxima categoria de análise, a permanência.

A permanência

A permanência foi certamente a categoria de análise mais complexa nesta pesquisa. Para entender a opção por permanecer, ou não, nas escolas do território vulnerável, seria importante a interlocução também com os docentes que deixaram a escola, o que estava além do alcance da pesquisa.

Considerando a da etapa que o docente atua:

O maior tempo de permanência foi encontrado nos anos iniciais do ensino fundamental, 5 anos em média. O menor foi no ensino médio, 2 anos e no segundo segmento do ensino fundamental, a permanência ficou em torno de 3 anos.

Um aspecto levantado pelos docentes veteranos e que pode auxiliar na compreensão da permanência maior na rede Municipal foi a possibilidade de “dobrar”, ou seja, ter dois cargos na mesma escola:

Eu prefiro ficar aqui nessa escola mesmo, apesar dos problemas aqui sempre tem vaga para dobrar, nem todos conseguem ficar muito tempo então dá para dobrar e aumentar o salário sem ficar indo de uma escola para outra porque é muito cansativo e aumenta também o gasto da gente com condução. Além disso, trabalhar os dois turnos na mesma escola é muito melhor. (Professora da Escola da Professora)

Entretanto, nem sempre a dobra se dá na área de formação, sendo que os professores que dobram às vezes o fazem ministrando outro conteúdo:

Para poder dobrar aqui eu tenho que dar aula de outras matérias, aqui já dei aulas de Ciências e Matemática, pelo que sei, isso acontece muito na rede porque faltam professores e os que ficam escolhem as escolas melhores. (Professora da Escola da Professora)

A relação com a comunidade escolar também foi escolhida como fator que pode auxiliar no entendimento do tempo permanência nas escolas vulneráveis. Entretanto, os docentes se valem de algumas estratégias que parecem facilitar essa permanência:

Uma coisa que eu não faço mais é chamar pai e mãe, é confusão na certa e, já aconteceu da criança apanhar na minha frente. Se não faz as tarefas ou está com dificuldades eu faço uma atividade mais simples, quer dizer, não levo o conteúdo a ferro e fogo. (Professora da Escola do Engenheiro)

O desempenho

O desempenho é a categoria que busca compreender como os docentes se relacionam com os resultados obtidos pela escola nas avaliações externas e, na maioria das vezes, o desempenho dessas escolas encontram-se abaixo da média da rede.

No modelo de avaliação utilizado no Brasil, de características transversais, o avaliador faz uma única avaliação em um determinado período do ano e, a partir desse dado, faz suas inferências buscando determinar estatisticamente, a partir do desempenho dos alunos, o nível de aprendizagem em que se encontram.

Ao apresentar os resultados de uma avaliação sistêmica ou de um estudo em um grupo de escolas, a partir de uma avaliação transversal, corre-se o risco de comparar como iguais escolas muito diferentes, que recebem alunos com níveis de aprendizagem inicial diferenciados ou que desenvolvem as suas atividades pedagógicas sob condições com grau maior ou menor de precariedade.

Elegemos a categoria desempenho com o objetivo de conhecer que tipo de relações os docentes estabelecem com os resultados das avaliações externas e com o Ideb, se eles se sentem responsáveis pelos resultados, sentem-se compelidos a mudar a sua prática e se percebem mudanças na organização da escola para melhoria dos indicadores.

A totalidade dos entrevistados respondeu afirmativamente, mas não totalmente responsável, pois acreditam que existem outros agentes também responsáveis pelo desempenho:

É claro que eu sou responsável, eu que sou a professora deles, mas acontece que a escola e a família também são, porque a educação não é só responsabilidade da professora, tem a parte da direção, da coordenação, dos pais e do próprio aluno. (Professora da Escola da Professora)

Eu me considero responsável pelo desempenho juntamente com a Secretaria de Educação que deveria dar as condições para os meninos aprenderem mais e também melhores condições para os professores que, tiram até dinheiro do bolso para trabalhar. (Professora da Escola dos Apóstolos)

Eu me sinto responsável pelos resultados do Ideb sim, mas só de uma parte. A responsabilidade que cabe ao Estado ele não está cumprindo, por isso que eu digo que só uma parte do resultado do aluno é minha responsabilidade. (Professor da Escola do Engenheiro)

Quanto às mudanças na forma de trabalhar em virtude das avaliações, apenas entre os docentes do primeiro segmento do ensino fundamental apareceram respostas positivas. Um aspecto levantado por duas coordenadoras e alguns docentes nesse foi, a implementação de projetos para o “reforço” da aprendizagem.

Esses projetos remetem a um retorno, muito contundente, dos programas de correção de fluxo e aceleração da aprendizagem, principalmente a partir de 2008, após a criação do IDEB que tem no fluxo um das suas variáveis de desenvolvimento da educação.

A partir de 2009, a SEE/MG implementa o Programa Acelerar para Vencer (PAV), que busca equacionar as distorções idade-série no ensino fundamental com um objetivo a mais: melhorar a proficiência média da escola. No mesmo ano, a rede Municipal de ensino também implementou o Programa de Monitoramento da Aprendizagem com o seguinte objetivo:

Nas duas redes, os programas tem como base o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), que consiste em formar turmas com os alunos de baixo desempenho, que são retirados da sala de aula para o “reforço”.

Eu vejo o PIP como um programa que é bom, mas é feito de forma errada. A professora do PIP pega os meninos na sala e leva para o reforço, só que, nesse período, eles perdem o conteúdo que está sendo dado na sala e acabam ficando sempre defasados. (Professora da Escola dos Apóstolos)

Aqui na escola o PIP começou muito bem, mas agora as turmas ficam muito cheias, não é mais um reforço é uma sala comum e os conteúdos são mais fracos que da sala regular. Para mim o aluno aprende mas está sempre atrasado em relação aos outros. (Professora da Escola da Professora)

O que aconteceu na escola foi um absurdo, quase três meses depois que as aulas começaram a Secretaria ordenou que a gente separasse os alunos mais fracos e os que estavam fora da faixa de idade e montasse uma turma só com eles, separando-os dos demais. (Coordenadora da Escola do Engenheiro).

Além de perceber os programas muito mais associados com o Ideb do que com uma preocupação com as desigualdades educacionais, os coordenadores e docentes criticam o seu caráter discriminatório e a forma pouco democrática na implementação.

Considerações finais

Ao investigar esse trabalho docente diferenciado a partir das três dimensões propostas: condições de trabalho, permanência e desempenho, foi possível apreender algumas características e especificidades. No que diz respeito às condições de trabalho, os docentes das escolas pesquisadas são em sua maioria designados, em torno de 85%, com exceção dos que atuam na rede Municipal, para a qual o ingresso não se dá senão por concurso.

Essa condição funcional acarreta uma grande rotatividade de professores na rede Estadual, o que dificulta ainda mais o envolvimento e a relação com a escola e o território.

A estrutura física e material da escola não atende às demandas, embora em bom estado de conservação, os espaços são insuficientes, tanto para os alunos e monitores dos programas de ampliação da jornada, quanto para os professores. O uso de recursos financeiros próprios é relatado com frequência, a fala de uma professora explicita essa realidade: “É impossível trabalhar no território sem gastar dinheiro do próprio bolso”.

O planejamento e o trabalho coletivo estão condicionados ao horário extra de permanência na escola, sendo 1 hora por dia durante a semana ou 5 horas corridas no sábado, embora esse formato não seja exclusivo das escolas vulneráveis, estas apresentam do ponto de vista dos professores uma necessidade maior de trabalho coletivo e troca de informações em virtude das dificuldades dos alunos e dos próprios professores.

As questões relativas às condições de trabalho acabam por afetar a permanência dos professores nas escolas vulneráveis. A etapa do ensino médio foi a que apresentou o maior índice de rotatividade, com dois anos de permanência em média, e a maior taxa de permanência foi observada no primeiro segmento do ensino fundamental, com a média de 6 anos e de 4 nos anos finais.

O desencanto com a profissão e as dificuldades enfrentadas na escola estão presentes nas falas dos docentes, que desejam mudar de escola e até mesmo de profissão. As relações com os pais e com a comunidade escolar é muito distante e, no interior da escola, com exceção das séries iniciais na escola Estadual, a relação com os outros sujeitos da escola é conflituosa.

Desse modo, entendemos que a diferenciação escolar não deveria então ir além do respeito e do reconhecimento às diferenças e individualidades, que deveriam ser equacionadas dentro de uma estrutura escolar igualitária. Ao estratificar as escolas em vulneráveis e não vulneráveis tenta-se em vão redefinir as trajetórias de vida sem compreender os percursos anteriores, as necessidades e as carências.

Referências Bibliográficas

AYED, C. B. **Le nouvel ordre éducatif local: Mixité, disparités, luttes locales**. Paris: PUF, 2009.

BROOKE, N. O futuro das Políticas de Responsabilização Educacional do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.128, p.377- 401. maio/ago, 2006.

BUDNIK, J. A. Políticas públicas en educación: el caso de Chile. In: ELICHIRY, N. (Org.) **Políticas y prácticas frente a la desigualdade educativa: Tensions entre focalización y universalización**. Noveduc: Buenos Aires, 2011.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CEPAL. Equidad y Transformación Productiva: Un Enfoque Integrado, Chile, 1992.

CHARLOT, B. **L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux**. Paris: Armand Colin Éditeur, 1994.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: conae.mec.gov.br. Acesso em : 24 de setembro de 2015.

DEROUET, J. L. ;DEROUET, M. C. **Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation**. Paris:Editiones Peter Lang- INRP, 2009.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 34, n. 123, p. 539-555, dez. 2004. Disponível em :www.scielo.br. Acesso em 05/02/2014.

GLUZ, N. “Assistir en la escuela”, um cambio en los sentidos de “assistir a la escuela”. In: ELICHIRY, N. (Org.) **Políticas y prácticas frente a la desigualdade educativa: Tensions entre focalización y universalización**. Noveduc: Buenos Aires, 2011.

LESSARD, C. L'obligation de résultats en éducation: de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. In: LESSARD, C. ; MEIREU, P. **L'obligation de Résultats en Éducation**. Les Presses de l'Université Laval , Québec, 2004.

MINAS GERAIS. **Lei complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007**.

NAHAS, M.I.P. O índice de vulnerabilidade social. Revista Planejar BH, ano II, n. 8, agosto, 2000. Disponível em www.pbh.gov.br. Acesso em: 01/02/2014.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 217-233p.

OFFE, C.; RONGE, V. Teses sobre a fundamentação do conceito de "Estado capitalista" e sobre a pesquisa política de orientação materialista. In : OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de Trabalho Docente. In: Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”, 2010.

PARADA, M.B. Educación y pobreza: una relación conflictiva. In: ZICCARDI, A. (Org.) **Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: Los límites de las políticas sociales en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

SEE/MG. **Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa** – Apoio às Escolas Públicas Situadas em Áreas de Risco Social. 2004.

SEE/MG. **Projeto Escola de Tempo Integral**, 2009. Disponível em: www.educacao.mg.gov.br. Acesso em: 06/08/20

Van ZANTEM, A. **L'école de la périphérie**. Paris: Puf, 2001.

VOLKOFF, S. **As Pesquisas Francesas sobre as Condições de Trabalho e a Organização do Trabalho: dos Métodos aos Resultados**. Texto para discussão Nº 276, IPEA, 1992.