



**Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
MESTRADO**

FERNANDA ARANTES MOREIRA

**AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE:
Implicações na qualidade do ensino e nos processos participativos da gestão
escolar**

**UBERLÂNDIA – MG
2010**

FERNANDA ARANTES MOREIRA

**AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE:
Implicações na qualidade do ensino e nos processos participativos da gestão
escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Maria Vieira Silva.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU , MG, Brasil

- M838n Moreira, Fernanda Arantes, 1979-
 As novas configurações do trabalho docente [manuscrito] : implica-
 ções na qualidade do ensino e nos processos participativos da gestão es-
 colar / Fernanda Arantes Moreira. - 2010.
 184 f. : il.
- Orientadora: Maria Vieira Silva.
 Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Progra-
 ma de Pós-Graduação em Educação.
 Inclui bibliografia.
1. Educação e Estado - Minas Gerais - Teses. 2. Escolas públicas -
 Administração - Minas Gerais - Teses. 2. Políticas públicas - Minas Gerais
 - Teses. I. Silva, Maria Vieira. II. Universidade Federal de Uberlândia.
 Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.014.5 (815.1)

FERNANDA ARANTES MOREIRA

**AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE:
Implicações na qualidade do ensino e nos processos participativos da gestão
escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão em Educação.

Uberlândia, 03 de maio de 2010

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Vieira Silva – UFU

Profa. Dra. Sálua Cecílio – UNIUBE

Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques – UFU

AGRADECIMENTOS

A conclusão desse trabalho faz parte da realização de um sonho e uma meta tanto profissional quanto pessoal. Entretanto, jamais teria conseguido sem algumas preciosas contribuições. Dessa forma gostaria de agradecer:

A Deus pelo dom da vida e aos mentores espirituais pela força nos momentos difíceis.

Aos meus pais pela constante prontidão e pela paciência, pessoas que sempre incentivaram os estudos em minha vida. Tudo que sou hoje é graça a vocês!

Ao meu marido Juraci por ter sempre respeitado a minha opinião e ser o primeiro a apoiar na realização desse sonho. Agradeço-lhe pela sua compreensão e bom humor, que me ajudam nas difíceis tarefas do dia a dia. Sou grata por esses muitos anos de uma feliz união.

Ao meu irmão Bruno, amigo e companheiro de toda a minha vida, por ter sido prestativo em diversos momentos.

Aos meus avós, tios, tias e primos pelo apoio constante, pelas orações, pelas acolhidas e pelas caronas que tornaram minha estadia em Uberlândia ainda mais feliz.

À professora Mara Rúbia Alves Marques, que teve um papel fundamental na minha formação acadêmica e foi a primeira profissional a acreditar em mim. A ela, serei sempre grata.

À minha orientadora professora Maria Vieira Silva pelas valiosas orientações, pela paciência e confiança que tanto contribuíram para minha formação e em especial para a realização desta pesquisa. Um exemplo de profissional competente. Obrigada por tudo!

Aos estimados professores do PPGE/UFU, em especial da linha de Políticas Públicas em Educação, que muito me ensinaram nesses três últimos anos da minha vida.

Aos amigos do grupo Polis pelas interlocuções que possibilitaram também o desenvolvimento deste trabalho.

À amiga Joiciane pela sempre e fiel torcida. Que nossa amizade se fortaleça cada vez mais, apesar da distância.

As inesquecíveis e sinceras amizades feitas no período da Pós-Graduação – Alícia, Astrogildo, Cristiane, Deive, Elzimar, Mônica, Silvia, Simone e Welson, que, em vários momentos, pude compartilhar as angústias, as alegrias, os desabafos, os textos, os êxitos, as viagens que passamos juntos e, em especial, à turma de 2008.

RESUMO

Esta investigação tem como propósito analisar os aspectos concernentes ao trabalho docente, diante das atuais políticas educacionais e da reestruturação produtiva. Para tanto, contextualizamos a precariedade do emprego no magistério da Rede Estadual de Minas Gerais, a sua relação com a participação docente na gestão da escola e com a qualidade do ensino público. A investigação coloca em relevo a percepção dos professores inseridos no cotidiano escolar sobre as múltiplas determinações constituintes e constituidoras de sua práxis pedagógica, por meio de uma pesquisa empírica realizada com professores atuantes em escolas estaduais nos municípios mineiros de Formiga e Uberlândia. Este estudo evidenciou, por meio dos dados empíricos e do referencial teórico abordado, que os professores passam por uma significativa fragilização do emprego por causa do processo de precarização do trabalho deles. Isto se dá devido a diversos fatores, tais como: salários arrochados; intensificação do trabalho; perda de garantias trabalhistas; falta de um plano de cargo e salários que estimule a categoria; a diminuição da sua autonomia, bem como um processo de proletarização do trabalho deles; falta de valorização social; crise de identidade profissional e as questões relacionadas com a precária condição do trabalho docente no exercício de sua atividade. Esses aspectos incidem diretamente na escassa atuação do professor na gestão da escola e também na qualidade do ensino. Assim, constatamos a relevância da implementação de políticas públicas de caráter estrutural que enfrentem os problemas mensurados e intervenham no ponto crucial para a qualidade do ensino público mineiro – o trabalhador docente.

Palavras-chave: Trabalho docente. Precarização. Gestão escolar. Qualidade no ensino.

ABSTRACT

This research aims to examine issues regarding the teaching in face to current educational policies and restructuring process. To this end, we contextualize the precariousness of employment in teaching at the public educational network of Minas Gerais, as well as its relation to the teacher's participation in the school management and the quality of public education. The research sheds light on the perception of teachers inserted in the daily working at school on the multiple determinations capable of constituting its pedagogical practice through an empirical research conducted with teachers working in state schools in the municipalities of Formiga and Uberlândia in Minas Gerais. This study demonstrated through empirical data and discussed theoretical framework that teachers undergo a significant weakening of employment, which rely on a process of precarious teacher's employment due to several factors such as wages squeezed, intensification of work, loss of labor guarantees, lack of a plan position and salary that encourages teacher category, beyond decline in their autonomy and a process of proletarianization of their work, lack of social recognition, professional identity crisis and issues related to the precarious condition of teaching in the exercise of their activity. These aspects directly results the poor performance of teachers in school management, and the quality of education. Thus, we see the importance of implementation of structural public policies facing the measured problems, intervening at the crucial point for the quality in public education of Minas Gerais: the education worker.

Keywords: Teaching. Insecurity in the Labor Market. School management. Quality in teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Cepal	Comissão Econômica para América Latina
CCQs	Círculos de Controle de Qualidade
CEP	Controle Estatístico do Processo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EE	Escola Estadual
ER	Escola Referência
GDP	Grupo de Desenvolvimento Profissional
Grupo Polis	Grupo de Pesquisa em Educação, Cidadania e Políticas
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Preal	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina
Propp	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Provão	Exame Nacional de Cursos
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SER	Superintendência Regional de Ensino
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Atuação laboral dos docentes	82
Tabela 2 - Número de cargos ocupados pelos docentes	83
Tabela 3 - Remuneração total dos docentes	83
Tabela 4 - Perfil cultural dos docentes	89
Tabela 5 - Participação dos professores em eventos relacionados à sua disciplina de atuação ou na área pedagógica durante o ano.....	90
Tabela 6 - Formação acadêmica dos docentes.....	90
Tabela 7 - Professores vítimas de violência física ou simbólica em sua profissão	95
Tabela 8 - Carga horária total de trabalho dos docentes.....	99
Tabela 9 - Carga horária total dos docentes em sala de aula	99
Tabela 10 - A percepção dos professores sobre a intensificação do seu trabalho	99
Tabela 11 - A percepção dos professores sobre os recursos governamentais direcionados à escola	111
Tabela 12 - A percepção dos professores se as condições físicas da escola e os recursos materiais didático-pedagógicos são favoráveis	112
Tabela 13 - A percepção dos professores sobre a existência de recursos humanos para atender às necessidades da escola	113
Tabela 14 - A percepção dos professores sobre o apoio que o docente tem numa eventualidade	113
Tabela 15 - A percepção dos professores sobre o número de alunos em uma sala de aula....	115
Tabela 16 - A percepção dos professores sobre o plano de saúde oferecido para os docentes	116
Tabela 17 - A percepção dos professores sobre a existência de incentivo para a formação continuada do docente	117
Tabela 18 - A percepção dos professores se os docentes realizam um trabalho em equipe...	121

Tabela 19 - A percepção dos professores sobre autonomia do docente para exercer o seu ofício.....	122
Tabela 20 - A percepção dos professores sobre a participação docente na definição da estrutura curricular da escola.....	123
Tabela 21 - A percepção dos professores sobre a participação docente na seleção dos conteúdos ministrados e dos livros didáticos	124
Tabela 22 - A percepção dos professores sobre a desvalorização da sua profissão	130
Tabela 23 - A percepção dos professores sobre a satisfação do docente em relação a sua profissão	133
Tabela 24 - Percepção dos professores sobre a sindicalização dos docentes	135
Tabela 25 - A percepção dos professores se a categoria dos docentes é unida e articulada...	135
Tabela 26 - Professores que conhecem sobre a composição dos membros do colegiado escolar e da forma como são escolhidos	144
Tabela 27 - A percepção dos professores se as opiniões dos docentes são levadas em consideração nas reuniões da escola.....	148
Tabela 28 - A percepção dos professores sobre a importância da participação docente na gestão da escola	148
Tabela 29 - Percepção dos professores sobre o aprendizado dos alunos em sua sala de aula	151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1	
AS ATUAIS CONFIGURAÇÕES DO ESTADO E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO	25
1.1 As configurações do Estado na contemporaneidade.....	25
1.2 O atual contexto das reformas educacionais e suas consequências para a Educação Básica	33
CAPÍTULO 2	
AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	45
2.1 O processo de reestruturação do trabalho: Elementos para compreensão da precarização do trabalho docente	45
2.2 Magistério na Educação Básica: O trabalho docente em questão	55
2.3 As políticas educacionais e seus reflexos no trabalho docente.....	63
CAPÍTULO 3	
O TRABALHO DOCENTE E A GESTÃO ESCOLAR	69
3.1 Elementos constitutivos da Gestão Democrática na Escola: Limitações e potencialidades	69
CAPÍTULO 4	
AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DO TRABALHO DOCENTE E DA GESTÃO ESCOLAR	81
4.1 Perfil geral dos docentes	82
4.2 A percepção dos professores sobre as condições de trabalho.....	92
4.3 A percepção dos professores sobre as condições da profissionalização docente	126
4.4 A percepção dos professores sobre a gestão escolar	137
4.5 A percepção dos professores sobre o aprendizado dos alunos	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	161

APÊNDICES E ANEXO

APÊNDICE 1 - Código e descrição dos dados profissionais das pessoas entrevistadas.....	171
APÊNDICE 2 – Questionário.....	173
APÊNDICE 3 - Entrevista.....	178
APÊNDICE 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento	179
ANEXO 1 - Resolução SEE n.º 1059 de 22 de fevereiro de 2008.	181

INTRODUÇÃO

O presente estudo é vinculado à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGE/UFU), e ao Projeto do Grupo de Pesquisa em Educação, Cidadania e Políticas (Grupo Polis)¹. Tem como objeto de investigação a precarização do trabalho docente e seus impactos na participação do professor na gestão escolar e na qualidade de ensino².

A problematização precípua que fundamenta a investigação pode ser traduzida a partir das seguintes questões: Que relações são possíveis de se estabelecer entre as mudanças macrosociais e a precarização do trabalho docente? Como ocorre o processo de precarização dos trabalhadores docentes? Como se configura a participação docente na gestão escolar? Qual a influência dos processos de intensificação e precarização do trabalho docente na participação do professor na gestão escolar nos municípios de Uberlândia e Formiga? Quais as consequências da precarização docente na qualidade do ensino?

Temos como pressuposto que as mudanças nas relações de trabalho e papéis exercidos no contexto educacional se caracterizam pela subordinação ao mercado, segundo as reorientações e políticas educacionais implementadas. Estas apresentam uma finalidade educacional voltada ao atendimento das necessidades de formação de um indivíduo flexível, competitivo e adaptável às diversas mudanças introduzidas no contexto da organização produtiva em que se insere. Assim, as políticas educacionais vão repercutir na natureza do trabalho escolar, especificamente no do professor em termos de precarização do trabalho docente.

O processo de precarização do trabalho docente se materializa por meio de múltiplas formas, dentre elas destacamos: baixos salários, o que ocasiona o aumento da jornada de trabalho; falta de tempo para o professor preparar as aulas e atualizar-se; falta de material didático-pedagógico e de recursos humanos na escola; desarticulação da categoria dos professores; e por um processo de diminuição da autonomia docente para realizar o seu trabalho.

Pressupomos que a precarização do trabalho docente impacta em mecanismos concretos de degradação da qualidade do ensino e constitui-se em um dos aspectos

¹ O referido projeto é intitulado Trabalho docente e gestão escolar: realidades e perspectivas atuais no Brasil, França e Itália, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Polis, sob a coordenação da Professora Dra. Maria Vieira Silva.

² A abordagem concernente a "qualidade de ensino" será trabalhada de forma tangencial nesta dissertação, mediante elementos analíticos ensejados pelo campo empírico e pelo referencial teórico.

determinantes para a fragilidade da atuação do professor no âmbito da gestão escolar. Perante esses pressupostos, elegemos como objetivo geral a análise dos impactos da reestruturação produtiva no trabalho docente. Mais especificamente buscamos:

a) Aprofundar reflexões sobre os aspectos concernentes às novas demandas do trabalho docente no contexto das atuais políticas educacionais e da reestruturação produtiva.

b) Identificar e analisar os processos de intensificação e precarização do trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

c) Estabelecer relação entre o processo de precarização do trabalho dos professores com a participação docente na gestão escolar na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

O interesse por essa temática surgiu no ano de 1998 durante o meu segundo período de graduação no curso de Educação Física da UFU. Naquela época, despertou-me a vontade de atuar como professora devido a uma identificação com as disciplinas relacionadas à área escolar, em detrimento de outras áreas afins ao curso, tal como o treinamento desportivo ou *personal trainer*. No ano de 2000, tive a oportunidade de trabalhar como professora de Educação Física, numa escola da periferia de Uberlândia, no sistema público estadual de ensino de Minas Gerais. Posteriormente, com a minha formação acadêmica concluída, em 2002, continuei atuando como professora da escola pública até o ano de 2007.

Além dessa experiência como docente, tenho a oportunidade de conviver com professores desde a minha infância fora do ambiente escolar. É que pertenço a uma família em que predomina a atuação docente na ocupação profissional dentro da educação básica do ensino público. Nos vários momentos de convívio com esses meus familiares, hoje a maioria aposentados, reportávamos ao descaso que a profissão docente vem sofrendo seja mediante a perda do reconhecimento social seja por meio da precarização salarial e do aviltamento das condições de trabalho. Por isso, há alguns anos, a questão da precarização docente é uma temática que tem instigado minhas reflexões, as quais se intensificaram perpassando do âmbito subjetivo e individual para a problematização dos seus aspectos objetivos e sociais.

Além dessas circunstâncias, nos meus últimos anos de atuação, presenciei, em meu ambiente de trabalho, situações atinentes à deserção da participação docente nos fóruns participativos da escola. É emblemática essa situação tendo em vista a convocação para a participação no colegiado escolar e nos demais espaços que envolvem a atuação coletiva.

Na escola que trabalhava, era recorrente a ausência da participação docente nos fóruns consultivos e deliberativos como o colegiado. Um fato bastante comum era a convocatória para eleições de representantes de docentes nesses fóruns sem que houvesse profissionais

dispostos à candidatura. Também era comum o descrédito na realização de tarefas coletivas, como a elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP , dentre outros.

Esses acontecimentos causam-nos perplexidades, considerando a história de luta dos educadores em prol da democratização da escola e de todos os mecanismos participativos. Tais questionamentos instigaram-nos a aprofundar reflexões sobre esse fenômeno que, nos anos 2000, encontra-se em franca ascensão.

Sob tal perspectiva, a presente investigação poderá contribuir para fomentar o debate sobre as condições do trabalho docente na atual realidade brasileira, na medida em que problematiza uma questão crucial na educação: o exercício da profissão do magistério. Esta pesquisa poderá contribuir também com os processos avaliativos das políticas educacionais em Minas Gerais no âmbito dos sistemas de ensino.

Do ponto de vista metodológico, em um primeiro momento, realizamos uma pesquisa bibliográfica referenciando-nos, sobretudo, na produção teórica sobre a conjuntura atual para compreensão da dinâmica macrossocial, como os aspectos da reestruturação produtiva no âmbito econômico e cultural, a fim de problematizarmos seus efeitos na atuação docente e no “chão da escola”.

Posteriormente, realizamos uma pesquisa de campo que se propôs a apreender dados, mediante a percepção dos professores sobre as novas configurações do trabalho docente e a gestão escolar. Para tanto, referenciamos-nos em quatro eixos temáticos para a coleta e sistematização dos dados:

- a) a percepção dos professores sobre as condições de trabalho do docente;
- b) a percepção dos professores sobre as condições da profissionalização docente;
- c) a percepção dos professores sobre a gestão escolar;
- d) a avaliação dos professores sobre o aprendizado dos alunos.

Além desses aspectos, também enfatizamos o perfil socioeconômico, cultural, acadêmico e profissional dos docentes. Esta investigação tem como campo empírico as escolas públicas estaduais³ JR, no município de Formiga⁴, e a escola LC, em Uberlândia⁵.

³ Os nomes das escolas foram alterados para garantir sua privacidade, conforme normas vigentes do Comitê de Ética da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propp-UFU).

⁴ Formiga está localizada no centro-oeste de Minas Gerais, a 194 km de Belo Horizonte. O município possui uma área de 1.503,8 km² e 65.869 habitantes (de acordo com estimativa do IBGE). A rede de ensino da educação básica da cidade é composta por 17 escolas municipais, 10 estaduais e oito particulares. Além disso, o Centro Universitário de Formiga – Unifor oferece 22 cursos de graduação e pós-graduação *lato-sensu* (Disponível em: <<http://www.formiga.mg.gov.br>>, acesso em:12/05/2009).

Para a realização da pesquisa, optamos por entrevistar e solicitar o preenchimento do questionário para dez professores⁶ sendo cinco da cidade de Uberlândia e cinco da cidade de Formiga⁷. Eles participaram tanto da entrevista semiestruturada e individual como da aplicação de questionário.

O critério de escolha dos professores foi estratificado, a fim de obtermos convergências e divergências em seus discursos e ampliar nossas interpretações das informações. Assim, escolhemos uma amostra de professores integrantes do colegiado escolar e outra daqueles que não participam; um grupo que atua nas séries finais no ensino fundamental (5ª a 8ª série) e outro que leciona no ensino médio; um grupo de contratados e um de efetivos ou efetivados⁸; um grupo do sexo masculino e um do sexo feminino; um grupo que está no início de sua carreira profissional e outro no final dela. Desse modo, ao desenvolvermos as análises qualitativas foram possibilitadas comparações entre os profissionais de diferentes categorias.

Anteriormente às participações dos dez professores selecionados para a pesquisa, realizamos uma entrevista e um questionário piloto com uma professora da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, a fim de observar o potencial da exequibilidade dos roteiros para a coleta de dados. Após as aplicações deles, verificamos a necessidade de fazer algumas mudanças tanto no questionário como na entrevista semiestruturada para garantir maior grau de objetividade. Assim, as propostas iniciais de pesquisa foram superadas, dando origem a novos questionamentos. Vale destacar que a utilização da técnica semiestruturada de entrevista requer a implementação de um bom planejamento e organização para a sua realização. Utilizamos também como recurso para o trabalho de campo o “diário de bordo”.

Dessa forma, o questionário ficou composto por perguntas objetivas e subjetivas; e ainda por quatorze afirmativas, onde o participante deveria marcar apenas uma opção, diante das seguintes alternativas: *discordo totalmente* ou *discordo em parte*; *concordo totalmente* ou

⁵ A cidade de Uberlândia pertence à região do Triângulo Mineiro, possui uma população de mais de 600 mil habitantes e uma área de mais de 4.000 km². Está localizada próxima aos grandes centros do País como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Goiânia e Brasília (Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br>>, acesso em: 12/05/2009). A rede de ensino da educação básica da cidade é composta por três escolas federais, 103 municipais, 69 estaduais e 141 particulares (Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>, acesso em: 12/05/2009). Também conta com uma Universidade Federal (UFU) e várias particulares.

⁶ Antes da entrevista e da entrega do questionário, achamos conveniente apresentar o “Termo de consentimento livre e esclarecido” (cf. apêndice 4) para cada entrevistado, de acordo com as orientações do Comitê de Ética da Propp-UFU.

⁷ Gonçalves Rey (2005) afirma que o conhecimento produzido no estudo de grupos grandes, na pesquisa qualitativa, apoia-se nos mesmos princípios epistemológicos que nos do estudo de casos, ou seja, não é o tamanho do grupo que define os procedimentos de construção do conhecimento, mas sim as exigências de informação quanto ao modelo em construção que caracteriza a pesquisa.

⁸ Na Rede Estadual de Ensino, os professores apresentam três situações funcionais: os efetivos ou os efetivados e os contratados. Os efetivados referem-se à categoria de professores que foram nomeados sem concurso.

concordo em parte, para cada frase mencionada⁹. Quanto à entrevista semiestruturada, ela foi composta por treze perguntas. Os modelos do questionário e do roteiro da entrevista seguem nos apêndice 2 e 3, respectivamente.

Assim, selecionamos primeiramente, para participarem da pesquisa, os cinco professores da EEJR pertencente ao município de Formiga. Sendo que esses docentes, conforme propusemos, constituíram um grupo estratificado por categoria: com dois do sexo masculino, dois membros do colegiado, três deles em início da carreira e os que atuam no ensino médio e no ensino fundamental (5ª a 8ª série) e em ambos. Entretanto, não encontramos nenhum docente contratado disponível para participação na EEJR. Apesar de existir na escola essa categoria, o número deles foi sensivelmente reduzido e quando tentávamos localizá-los, não estava mais atuando. Isso ocorreu devido à Lei Complementar nº100/07, que efetivou cerca de 98 mil servidores do Estado de Minas sem concurso¹⁰. Posteriormente, na EELC de Uberlândia também obtivemos membros estratificados e conseguimos entrevistar uma professora da modalidade contratada. A descrição dos dados profissionais e o código dos dez entrevistados¹¹ encontram-se no apêndice 1.

Todos os professores convidados aceitaram participar das entrevistas com muito entusiasmo. Elas foram realizadas ora em minha residência ou na casa deles, ficando a critério deles a escolha. Apesar disso, percebemos certo receio por parte de alguns, pois alegavam que as questões seriam muito difíceis. Outros comentaram que não tinham a voz boa, quando foi mencionado que a entrevista seria gravada. No entanto, notamos uma sinceridade nas exposições de todos eles, que ficaram bem à vontade ao falar o que realmente pensam.

No decorrer das entrevistas, sempre deixava o depoente expressar-se com liberdade e sem interrupções, evitando a indução de respostas. Com isso, pautamo-nos na crítica, reflexão e criatividade dos entrevistados que também são sujeitos da pesquisa. Cada um contribui com suas histórias de vida de seu cotidiano e de suas formações culturais e escolares, entre outras que se constituem, no conjunto, a base de seus currículos.

Além disso, fizemos uma análise de documental oriunda da Secretaria Estadual de Educação – SEE que regulamenta a gestão escolar. O objetivo foi contribuir com o adensamento de dados sobre a percepção dos professores no que concerne à gestão da escola.

⁹ Este critério foi utilizado quando averiguamos, por meio do questionário piloto, a necessidade dos participantes quererem expressar não de forma extremista e por isso reclamavam quando tinham apenas as alternativas “sim” e “não”. Daí, criamos esse modelo.

¹⁰ “Com a efetivação, a designação na Rede Estadual é apenas residual” (Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>, acesso em: 12/05/2009).

¹¹ Os nomes dos entrevistados foram preservados para garantir a privacidade deles, conforme normas vigentes do Comitê de Ética da Propp/UFU.

A partir dos elementos apreendidos pela pesquisa empírica, foram sistematizados os dados, realizando-se análises mediante interfaces estabelecidas entre o referencial teórico, documental e empírico, culminando na síntese final deste trabalho.

O presente relatório de pesquisa está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, intitulado *As atuais configurações do Estado e as mudanças na educação*, estabelecemos relações entre os aspectos concernentes ao Estado na contemporaneidade e à racionalidade das reformas educacionais, analisando o significado delas tanto externa como internamente no sistema educacional. Assim, procuramos averiguar suas implicações na economia do País, no mundo do trabalho e consequentemente no âmbito da educação básica e pública. Além disso, problematizamos os indicadores governamentais para as instituições escolares, as práticas educacionais e também para a profissionalização docente.

O segundo capítulo, *As mudanças no mundo do trabalho e a precarização do trabalho docente*, tem como objetivo contextualizar o processo de reestruturação do mundo do trabalho, desencadeado pela atual conjuntura e marcado por uma intensa crise estrutural. Ao enfocar esse panorama, analisamos também o processo de reconfiguração do trabalho docente, que ocorre devido a fatores tanto externos como internos ao sistema educacional. Para tanto, abordaremos suas reais condições de trabalho frente aos seus atuais desafios profissionais, bem como a intensificação das atividades laborais e as patologias do trabalho docente.

Já o capítulo 3, *O trabalho docente e a gestão escolar*, visa averiguar a concepção de gestão democrática e o que se tem feito para sua concretização dentro e fora da instituição escolar por intermédio das políticas educacionais.

O último capítulo, *As percepções dos professores acerca do trabalho docente e da gestão escolar*, constitui a parte empírica da pesquisa. Nele, são expostos os dados empíricos da realidade micro investigada, juntamente com o quadro teórico analisado.

Finalmente, nas *Considerações finais* foram retomados os aspectos centrais que nortearam o estudo, acompanhados das principais constatações e análises no processo de pesquisa, sintetizando a discussão realizada ao longo deste trabalho. Além disso, mensuramos outras possibilidades de investigações que não abordamos nesta pesquisa. Entretanto, indicaram para a necessidade de se realizar outros processos investigativos, a fim de melhor compreendermos os aspectos concernentes ao trabalhador docente.

CAPÍTULO 1

AS ATUAIS CONFIGURAÇÕES DO ESTADO E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre as atuais configurações do Estado, enfocando a redefinição de seu papel, a partir do processo de reestruturação produtiva e das políticas neoliberais.

Depois disso, discutiremos as reformas educacionais que se encontram em conformidade com a reestruturação produtiva e a reforma administrativa do Estado. Acreditamos que tal estudo nos possibilitará compreender as implicações dessas mudanças em curso, em nível macrossocial no interior da escola e especificamente no trabalho docente.

1.1 As configurações do Estado na contemporaneidade

O neoliberalismo é a mais recente doutrina política e econômica de sustentação da sociedade capitalista. Sumariamente, um de seus principais pressupostos é a diminuição drástica das funções do Estado para permitir uma maior liberdade dos intercâmbios comerciais, em escala mundial, tendo como objetivo a dinamização da economia e a autonomia do Estado. É o capitalismo “desregulado”, sem fronteiras, sem pátria. São exemplos as políticas de desmonte do Estado Social implementadas, em 1973, por Pinochet, no Chile; e nos anos de 1980 por Ronald Reagan, nos Estados Unidos; Margareth Thatcher, na Inglaterra; e Helmut Kohl, na Alemanha (BIANCHETTI, 1999).

Os pressupostos neoliberais se efetivam por um intenso processo de privatizações do patrimônio público, entregando as empresas públicas à iniciativa privada, inclusive serviços como aposentadoria, saúde, educação e transporte (mesmo que em alguns casos as desestatizações ocorram de forma tênue). Além disso, há um processo de desregulamentação das relações trabalhistas, incluindo a flexibilização para as contratações trabalhistas (contratações e dispensas temporárias), terceirizações de atividades e bancos de horas. Isto acaba sendo uma regulamentação por outros meios, já que passa a garantir a sobrevivência dos grandes (dos oligopólios) na área econômica e enfraquece as modernas corporações – os

sindicatos e centrais sindicais. Essa linha de atuação leva os trabalhadores às condições de trabalho do Estado liberal, ou seja, o retorno a jornadas de trabalho cada vez maiores com salário cada vez menores. Com isso, o Estado sai da intervenção e passa ser apenas um administrador (BESTER, 2005).

A política neoliberal possibilita também a internacionalização cada vez mais acelerada da economia e a interdependência mundial torna-se mais volátil. A tradicional definição de soberania estatal, sendo o governo que detém o poder de fato, fica muitas vezes menor que o dos grandes conglomerados industriais e financeiros, pois permanece à mercê dos investimentos desses oligopólios, refém do ritmo do mercado, o que tem levado muitos países à falência. A “mão invisível” do mercado, mencionado por Adam Smith em 1776, substituiria os controles governamentais até então existentes e as restrições ao livre fluxo de mercadorias, criando assim uma economia globalmente liberalizada. Porém, encontramos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI “ditando as regras” do atual contexto, por meio de mecanismos que costumam denominar de ajuste das economias à nova ordem mundial globalizada.

A alternativa neoliberal que avassala o mundo neste final de século, apoiada ideologicamente pela ideia de fim da história, fim das ideologias e impossibilidades de uma alternativa socialista, constitui-se na verdade num ataque frontal à classe trabalhadora, seus ganhos históricos e à utopia de estruturação de uma sociedade fundada na solidariedade e na igualdade. O avanço das forças produtivas embasam uma materialidade efetiva para esta possibilidade. A opção neoliberal implica o retrocesso à barbárie com a exclusão das maiorias. (BIANCHETTI, 1999, p. 12)

Os precursores das premissas neoliberais asseguram que o Estado de Bem-Estar Social é uma ameaça à liberdade individual ou, pelo menos, inibidor da livre iniciativa. Justificam que os cidadãos, ao se acostumarem com a ampla proteção do Estado, perdem a capacidade de competição e o estímulo ao trabalho e tornam-se menos aptos para assumir os riscos e obter vantagens num mundo competitivo. Defendem a autonomia do mercado por entender que somente esta assegura a justiça nas relações humanas estabelecidas na liberdade de negociação, onde todos os problemas serão superados. Assim, os fundamentos da liberdade e do individualismo são tomados para confluir o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, compreendendo-se que, quando são potencializadas as habilidades e competitividades individuais, possibilita-se a busca ilimitada do ganho e o mercado produz, inexoravelmente, o bem-estar social (AZEVEDO, 2001).

Com isso, a meta é deixar o indivíduo isolado no mercado, “é cada um por si”, daí seu ataque ao Estado. Para o neoliberalismo, o ideal seria um Estado reduzido à função de polícia que se limita a defender os direitos de propriedade.

[...] estas reformas orientadas para o mercado, que apoiou e ajudou a formular, trariam automaticamente o desenvolvimento de volta, desde que estivessem firmemente direcionadas para o objetivo do Estado mínimo e do pleno controle da economia de mercado. Em decorrência era necessário privatizar, liberalizar, desregular, flexibilizar os mercados de trabalho, mas fazê-lo de forma radical, já que para o neoliberal o Estado deve limitar-se a garantir a propriedade e os contratos, devendo, portanto, desvencilhar-se de todas as suas funções de intervenção no plano econômico e social. (PEREIRA, B., 1997, p. 16)

A proposta oficial para a Reforma do Estado na realidade brasileira, propugnada por Bresser Pereira, permite-nos compreender vários aspectos da materialização dos pressupostos neoliberais vigentes em escala mundial. Em 1995, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – Mare apresentou o Plano Diretor da Reforma do Estado com o objetivo de melhorar o desempenho da máquina governamental para, ao final, proporcionar serviços melhores em benefício do cidadão. Entretanto, as reformas que perpetuaram diante do governo foram basicamente a ociosidade dos serviços públicos e questões referentes a tributos, com o objetivo de atender aos interesses dos organismos internacionais.

Apesar de o projeto priorizar o Estado mínimo, nem sempre isso aconteceu. O que assistimos foi um Estado mínimo quando se retira da esfera produtiva e máximo no aumento significativo da carga tributária. De um lado, o Estado teve como tarefa a administração pública de garantir a existência dos recursos fiscais necessários para manter o funcionamento e a permanência da máquina administrativa, segundo os moldes patrimonialistas. De outro, a administração pública assumiu um caráter empresarial, desenvolvendo estratégias que definem o cidadão como cliente (GANDINI, R. e RISCAL, S., 2002).

Com a intensificação dos processos de diminuição da intervenção estatal nas questões sociais são delegadas à comunidade a responsabilidade como provedora dos serviços sociais, outorgando-as a sujeitos que também são portadores de necessidades, a entidades filantrópicas e as empresas “responsabilidade solidária”, ou ainda políticas de parcerias com ONG, instituições, como o Instituto Ayrton Senna, e projetos, como Amigos da Escola. Essa tendência torna-se candente e tem constituído o “terceiro setor” como um dos maiores protagonistas para a legitimação dessa conjuntura global.

Dessa maneira, a concepção de cidadania – compreendida como o exercício dos direitos sociais pelos membros do Estado – é modificada, pois os cidadãos ficam à mercê das

instituições que têm como lema a “solidariedade social” ou dos estabelecimentos do setor privado. Desse modo, ocorre, mesmo que de forma paulatina, as publicizações. Ou seja, as diversas políticas sociais, que eram função do Estado, são transferidas para instituições que fazem parcerias com a sociedade civil e quando acontece para o âmbito privado são chamadas privatizações. “O debate dominante sobre ‘terceiro setor’ torna-se, assim, funcional ao processo de reformulação do padrão de resposta às sequelas da ‘questão social’, propiciado no interior da estratégia neoliberal de reestruturação do capital” (MONTAÑO, 2007, p. 15).

Nesse contexto, a atuação de cooperativas, fundações empresariais, empresas autodenominadas cidadãs, braços empresariais e alguns tipos específicos de movimentos sociais contribuem sistematicamente para a desresponsabilização do Estado como provedor de políticas sociais.

Por isso, observamos que:

[...] no lugar de **centrais de lutas de classes**, temos as atividades de **ONGs e fundações**; no lugar da contradição **capital/trabalho**, temos a parceria entre as *classes por supostos* ‘**interesses comuns**’; no lugar da **superação da ordem como horizonte**, temos a **confirmação e ‘humanização’ desta**. (MONTAÑO, 2007, p.18 – grifos nossos)

Esses são os aspectos constituintes das organizações sociais que compõem o “terceiro setor”. Devido a essa ideologia, anula-se uma fonte importante de proteção do trabalhador e do cidadão e também da relativa regulação da contradição capital/trabalho nos marcos de uma “lógica democrática” de legitimação social, pois o Estado passa a ser desconsiderado como espaço significativo de lutas de classes e sociais, mas sim como mantenedor da ordem e da acumulação capitalista (MONTAÑO, 2007).

Enfim, o Estado consegue manobrar dois de seus interesses, mas com apenas uma artimanha, ou seja, encobre todas aquelas conquistas (constitutivas de direito) como os direitos trabalhistas, políticos e se destituir de suas responsabilidades de promover o Bem-Estar Social. Isso porque a ideologia do “terceiro setor” implica em atividades de consenso, interação, parceira de bem comum geral da população e solidariedade, perdendo, assim, a dimensão de luta e confronto.

Do mesmo modo, são inúmeras as mudanças impostas pelo atual contexto globalizado, como as alterações na relação de trabalho. Os novos sistemas de especialização flexível e a fábrica global tornaram mais fáceis a produção local em muitas partes do mundo, o que permite a terceirização e a subcontratação, dando surgimento a um novo padrão de produção e do mercado de trabalho. As empresas mais dinâmicas e o mercado cada vez mais integrado tendem

a usar unidades autônomas de produção menor, mais flexível e especializada, e ainda subcontratam grande parte do trabalho de outras empresas. Essa utilização de mão de obra mais flexível implica também uma tendência de tornar o emprego de tempo parcial e inseguro.

A economia mundial encontra-se em formato de rede. No mundo todo surgem mercados gigantescos e modernas possibilidades de comunicação. Com isso, os mercados e a produção, nos diferentes países, tornam-se cada vez mais independentes. Por meio da dinâmica do comércio de bens e serviços e pelos movimentos de tecnologia, concedem-se globalmente novas estruturas de poder.

Conforme discute Gómez (2000), a globalização se caracteriza primeiramente por ser uma mudança histórica fundamental na escala das organizações econômicas e sociais contemporâneas. Também não se constitui em uma condição singular, mas em um processo multidimensional em que o crescimento dos padrões de interconexão global alcança todos os domínios institucionais-chaves da vida social moderna. E envolve essencialmente organização e exercício de poder social em escala transnacional e intercontinental.

Nesse sentido, a globalização descreve-se como uma nova fase para onde caminha o capitalismo mundial, marcada pela transformação dos arranjos institucionais (econômicos e políticos), hábitos, cultura e modo de organização da escola e do trabalho. Evidência-se, pois, que as transformações não ocorrem apenas no plano político-econômico, mas também na vida social.

No plano político, é nítida a perda do Estado-Nação nas influências das decisões inerentes ao desenvolvimento dos países, o que concede às grandes empresas autonomia de prosseguirem táticas peculiares, independentes dos governos tanto dos países onde se estabelecem as matrizes como naqueles onde se têm as filiais. Podemos exemplificar o enfraquecimento do Estado através do endividamento dele perante aos grandes fundos de aplicação privada e às privatizações em diversos setores. Isso explica o ganho de poder das empresas.

Bernardo (1998) conceitua Estado Amplo, o funcionamento das empresas, enquanto disposição de poder e o Estado Restrito como o aparelho político reconhecido juridicamente, e tal como é definido pelas Constituições dos vários países, ou seja, governo, parlamento e tribunais. Segundo o autor, esse processo iniciou-se com a concentração de capital, permitindo às grandes empresas a autonomia para relacionar e ocupar-se das Condições Gerais de Produção, sem necessitar da intervenção do Estado Restrito.

Com efeito, as grandes multinacionais estão agora capacitadas a expandir tanto a produção como outras operações por todo mundo. Além de mudar as fábricas de um país para

outro, seu potencial de negociação aumentou consideravelmente. As regras internacionais que promovem o livre comércio de mercadoria, bens e serviços têm efeitos diretos na legislação interna dos Estados, que se adaptam aos princípios internacionais. Cada importante grupo industrial ou financeiro tem, hoje, estratégias para atuação em todas as regiões do mundo. O número dessas empresas multinacionais aumentou vertiginosamente nas últimas décadas. O forte crescimento ocorreu pelo aumento de organizações multinacionais de tamanho médio, não por megaempresa como a General Motors¹² ou a Toyota¹³.

O corporativismo foi um dos passos para equilibrar os poderes entre o Estado Amplo e o Restrito. Mas o declínio deste último foi inevitável devido à concentração de riquezas do Estado Amplo e a progressiva transnacionalização da economia, tendo como os principais agentes do comércio mundial, as companhias transnacionais e não os países com os quais estão situados. Assim, essa soberania ocorre pelo fato de conseguir atrair uma quantidade de capitais superiores aos próprios centros econômicos dos países, mesmo com suas elevadas taxa de impostos.

Entretanto, conforme já mencionamos, as atuais mudanças não ocorrem apenas no âmbito político e econômico. De maneira que as questões sociais e corriqueiras também são afetadas. Por exemplo, as empresas não influenciam apenas na vida do trabalhador quando ele está sob atuação, mas também têm repercussões na vida dele fora do trabalho. Bernardo (1998), ao falar das empresas, retrata que sua importância econômica incide no tecido social e urbano em redor, condicionando a vida do resto da população. Além dele, Antunes e Alves (2004, p. 349) também advertem para este fato:

Múltiplas formas de fetichizações e reificações poluem e permeiam o mundo do trabalho, com repercussões enormes na vida fora do trabalho, na esfera da reprodução societal, na qual o consumo de mercadorias, materiais ou imateriais, também está em enorme medida estruturado pelo capital. Dos serviços públicos cada vez mais privatizados, até o turismo, no qual o “tempo livre” é instigado a ser gasto no consumo dos shoppings, são enormes as evidências do domínio do capital na vida fora do trabalho [...].

Nessa nova situação, tais perspectivas de análise corroboram com o pressuposto de que o atual contexto ocorreu a partir de ampla reestruturação produtiva do capital pós-70, embasada pelos fundamentos do modelo neoliberal e desejada pela reconfiguração do papel do

¹² Entretanto, no ano de 2009, devido à crise financeira mundial, a General Motors anunciou o início do seu processo de falência.

¹³ Segundo Capella Hernández (1999), nos anos de 1970, o número de empresas multinacionais não passava de umas poucas centenas. Em 1997, eram mais de 40 mil. As duzentas multinacionais mais importantes possuem um volume de negócios superior à quarta parte da atividade econômica mundial, ainda que empreguem apenas 18,8 milhões de pessoas, o que é menos de 0,75% da mão de obra do planeta.

Estado. Na América Latina, esse processo aconteceu principalmente a partir dos ditames do Consenso de Washington – um conjunto de medidas que se compõe de dez regras básicas. Ele foi formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras baseadas em Washington, como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos.

As dez regras básicas do Consenso de Washington constitui-se em: disciplina fiscal, redução dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização financeira; câmbio de mercado; abertura comercial; investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições; privatização das estatais; desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas) e direito à propriedade intelectual (CARCANHOLO, 2002, p. 25-26).

Dessa forma, verifica-se uma forte ofensiva contra o trabalho, com o fim de aumentar os níveis de extração de mais-valia, intensificar o trabalho e diminuir os custos de produção por via da redução/eliminação de gastos atrelados ao salário (conquistados até o período do chamado “pacto keynesiano”). Isto é, o aumento da exploração da força de trabalho, permitindo a ampliação da concentração de capital. Estabelece-se, assim, a “flexibilização” (precarização) dos contratos de trabalho; o esvaziamento ou atenuação da legislação trabalhista; a retirada dos direitos sociais e até políticos do horizonte da cidadania e dos trabalhadores; a subcontratação/terceirização das relações de trabalho, criando formas de exploração de mais-valia absoluta combinadas com a mais-valia relativa; a redução do poder sindical, subsumindo o sindicato à empresa; a automação que, combinada como o aumento do desemprego estrutural, leva a uma constante redução salarial; e precarização das condições de trabalho e emprego (MONTAÑO, 2007).

Essas mudanças político-sociais e culturais instauraram-se no Brasil e em diversos países do mundo. Elas têm como consequência um processo de enfraquecimento do Estado-Nação, sobre o pretexto de modernizar e melhorar a eficiência e eficácia dos serviços prestados pelo Estado e de entrar em sintonia com a lógica de mundo globalizado para “não perder o bonde da história”. Dessa maneira, o Estado vai funcionar em conformidade com o modelo empresarial, ou seja, com os princípios de gerenciamento dos resultados. Há uma diminuição da responsabilidade do Estado perante a oferta dos serviços sociais e em contrapartida um aumento da fiscalização.

Percebemos claramente essas ideologias nos documentos do Banco Mundial, especialmente os ideais de descentralização, ou seja, a transferência de responsabilidade do Estado às comunidades e a transferência de serviços sociais dele para o setor privado; bem como o tratamento dado de forma homogênea a todos os países, o que provoca incompatibilidade nas políticas internas. Assim, os governos nacionais realizam mudanças

constitucionais e jurídicas, a fim de facilitar o enquadramento às exigências do Banco (KRAWCZYK, 2002).

Na análise da produção recente dos organismos internacionais sobre sua avaliação da reforma educacional na região, pôde-se corroborar que a liberdade – financeira e administrativa – cada vez maior nas escolas é a variável central utilizada nos estudos do Banco Mundial, do PREAL¹⁴, da Cepal¹⁵ e do BID¹⁶ para evidenciar a eficiência e a eficácia do processo de descentralização e da reforma como um todo. (KRAWCZYK, 2002, p. 70)

O poder dos organismos internacionais é cada vez mais crescente, notadamente do Banco Mundial que se destaca pela participação tanto nas políticas econômicas quanto nas políticas sociais. Ele influencia muitos ajustes estruturais, políticas públicas e até mesmo o gerenciamento econômico dos países, os quais são obrigados a adotar mudanças vertiginosas para não serem punidos.

Gentili (1996) afirma que o neoliberalismo chegou à maioria dos países da América Latina, a partir da década de 1980, pela via do voto popular, bem como por meio de programas, projetos e reformas de ajuste econômico impostos como desdobramentos dos processos de renegociação da dívida e de monitoração das economias locais por organismos internacionais financiadores. Dessa maneira, a corrente neoliberal se tornou uma boa alternativa de poder no interior das principais potências do mundo capitalista, no qual se implementa através de um conjunto de estratégias que reafirmam ser as reformas as únicas opções para o contexto atual de nossa sociedade. Com isso, transforma tanto a realidade como a mentalidade das pessoas.

Em conformidade com a reestruturação produtiva e a reforma administrativa do Estado ocorrem as reformas educacionais, sob as perspectivas neoliberais onde os princípios empresariais de livre mercado, gestão na qualidade total, flexibilidade, descentralização, autonomia e competitividade vão acompanhar as mudanças ocorridas na educação; e os organismos internacionais continuarão “ditando as regras” também para as mudanças no setor educacional, como ocorreu na Reforma do Estado de maneira geral.

¹⁴ Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina.

¹⁵ Comissão Econômica para a América Latina.

¹⁶ Banco Interamericano de Desenvolvimento.

1.2 O atual contexto das reformas educacionais e suas consequências para a Educação Básica

Esta seção tem como propósito precípua focar a racionalidade das reformas educacionais, bem como suas influências no âmbito da educação básica e pública, contribuindo para a compreensão dos aspectos relacionados à profissionalização docente, às práticas educacionais e às instituições escolares.

O campo educacional, de acordo com os neoliberais, enfrenta uma crise de eficiência e produtividade resultante de sua expansão desordenada, sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficaz dos serviços prestados. Para eles, a crise educacional é gerencial e de qualidade, enfatizando a ineficiência do Estado e a falta de um mercado educacional. Nesse sentido, sugerem a construção de um mercado que, por meio da competição interna, da valorização do mérito, do esforço individual, de um sistema de prêmios e castigos baseados em critérios verdadeiramente meritocráticos garantirão a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos pelo sistema escolar. Nesse contexto, a concorrência é fundamental para se garantir a equidade proposta pela corrente neoliberal. Diante disso, precisamos saber que o ideal neoliberal de mercado educacional, da livre concorrência, apenas reforçará o privilégio que alguns possuem para as melhores escolhas, ou seja, apenas perpetuará as diferenças entre os alunos (GENTILI, 1996).

Para Gentili (1996), a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando, assim, seu caráter de direito e reduzindo-a à sua condição de propriedade. É nesse quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, por meio de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário e indivíduo que luta por conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversas índoles, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privado, o consumidor.

Para a construção desse consenso, as agências internacionais desempenham um papel central, pois intervêm na área educacional, propõem medidas e induzem políticas de menor custo, a fim de apenas manter a demanda e controlar a expansão das matrículas. Segundo Carr¹⁷ (1989 *apud* SACRISTÁN, 1996), os pontos de vista dominantes de políticos e economistas tendem a interpretar e avaliar a qualidade do ensino em termos de valores externos ao processo educacional, porque a educação serve a interesses e demandas externas. Esse enfoque é dominante porque, por sua vez, é o mesmo utilizado pelas agências

¹⁷ CARR, W. (Org.) *Quality in teaching*. Londres: The Falmer Press, 1989.

internacionais para comparar e avaliar os sistemas educacionais. Esses indicadores nos falam de fracassos escolares, de pontos num sistema de classificação, de rendimento em matemática, leitura, entre outros, e especialmente de transição ao sistema de trabalho; mas muito pouco de critérios qualitativos pedagógicos e sociais de outra ordem.

Dentro dessa lógica, as avaliações feitas pelo governo como, por exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb e o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem onde encontramos informações no site <http://portal.mec.gov.br>, possuem dentre outros, os seguintes desígnios:

a) avaliar somente os resultados e não os processos pelos quais ocorrem a aprendizagem, de maneira que verificam apenas o produto da ação da escola, certificando sua “qualidade”;

b) fazer com que os processos avaliativos induzam a procedimentos competitivos entre as escolas.

Essa competição acontece porque o desempenho adquirido na avaliação está atrelado ao financiamento obtido, ou seja, quanto maior a pontuação mais recursos financeiros a escola obterá do governo. Além dessa trágica consequência, que incentiva a rivalidade e o individualismo, teremos remunerações diferenciadas dentro dos sistemas de ensino.

O delineamento assumido pelo Saeb encontra respaldo em argumentos que se alinham na direção de justificar a avaliação como instrumento de gestão educacional, tais como: possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultado pelo Estado, estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação de desempenho, estímulo por meio da premiação, [...] que tem como finalidade a instalação de mecanismo que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar. (SOUZA e OLIVEIRA, 2003, p. 881)

Como podemos observar, esses mecanismos de avaliação parecem ser um dos requisitos fundamentais para a implementação dos ideais neoliberais no setor educacional, no sentido de, por exemplo: adotar uma cultura gerencialista, criar estratégias para dividir as responsabilidades, estimular a competitividade e com tudo isso diminuir as despesas públicas. Essas táticas utilizadas no âmbito educacional pertencem a mesma ideologia da nefasta política neoliberal.

A perspectiva de competição interinstitucional estimulada pela avaliação não se esgota apenas no contexto macrossocial, pois no interior dessas instituições, ou seja, na própria sala de aula há vestígios de concorrência, classificação e hierarquização. Tendo como lógica formar os alunos, ou melhor, fornecer certas habilidades para que eles tenham condições de

atuar competitivamente num mercado de trabalho altamente selecionador e cada vez mais limitado.

A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais, nisso reside a “função social da escola”. Semelhante “desafio” só pode ter êxito num mercado educacional que seja ele próprio, uma instância de seleção meritocrática, em suma, um espaço altamente competitivo. (GENTILI, 1996, p. 32)

Após mais de uma década, as formulações de Gentili são pertinentes e atuais para análise do fenômeno, pois atualmente são intensificados os mecanismos para associar a educação ao trabalho como forma de superação do *déficit* estatal, ou seja, se o País não vai bem economicamente culpam a educação. Daí as justificativas para as reformas educacionais enfatizarem mais os aspectos econômicos do que os aspectos político-culturais. Segundo Popkewitz (1997), embora ambos os aspectos – o cultural e o econômico – estejam presentes nos acordos institucionais para as reformas, as justificativas são mais explícitas na sua correlação com os aspectos econômicos e mais sutis na sua correlação com os aspectos culturais e políticos. Dessa forma, o autor menciona: “[...] a discussão pública sugere que as atuais propostas de reforma de ensino e na formação de professores sejam colocadas como uma resposta ligada diretamente aos aspectos econômicos” (POPKEWITZ, 1997, p. 121).

No entanto, Sacristán (1996) considera que para fazer uma análise das reformas educacionais estima-se obter a avaliação tanto dos projetos econômicos como políticos e culturais do atual momento histórico, pois manifestam o comportamento da totalidade do sistema educacional e de seus componentes diante dos programas que se tentam implementar, além de verificar em que papel desempenha a educação na trama social. Entretanto, percebe-se que inúmeras reformas fracassam devido a erros no diagnóstico dos problemas, pois não reveem o passado e não partem de uma análise da globalidade do sistema, tendo um caráter fragmentário que não muda sensivelmente o todo ou não institucionaliza essa mudança, ou seja, não promovem soluções corretas. Assim, as reformas carecem de medidas inovadoras e atuais, de uma política cotidiana, para melhorar as condições do sistema educacional.

Mais um fator negativo da reforma é que algumas delas seguem a outras como se fossem “convulsões periódicas”, pois quando não se abordam as necessidades de forma cotidiana aparecem como uma intervenção salvadora e surpreendente, mas que voltam repetidamente (SACRISTÁN, 1996). Dessa forma, esse processo não considera o que foi produzido anteriormente e também há um desinteresse em se ter uma conclusão, pois, resolvendo os problemas educacionais, os governantes não têm como deixar a sua nova

marca, ou seja, sua ideologia para sair da crise. Isso acontece da seguinte forma: o governo tem que mostrar para a população a existência de uma crise na educação que precisa ser superada. A estratégia de superação dela consiste na elaboração de ações, planos, programa e meandros. É através dessas propostas que ocorre a mobilização pública ou a legitimidade social da reforma educacional.

As políticas educacionais possuem o mérito de estimular consensos em torno de ideias. Por isso, a reforma lida com o pressuposto de promessas, ou seja, com o discurso de convencimento para um melhoramento social, progresso ou de inovação. Entretanto, isso é uma herança da origem do Estado Moderno que surgiu em cima de várias promessas, dentre elas: igualdade, progresso, desenvolvimento e fraternidade. Dessa forma, a educação contribui para o reforço desse paradigma.

Embora anunciadas sob rótulos que enunciam propósitos louváveis e muito variados de transformação, não podemos esquecer que na linguagem política as reformas têm outra função: servem para se fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional. [...] essa política de transformação educacional pode gerar um certo consenso em torno de algumas ideias-forças, o que não deixa de ser importante, mas dessa tática não se deduz a mudança da realidade. [...] Cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas e isso parece provocar por si mesmo a mudança, embora em poucas ocasiões, ao menos em nosso contexto, se analise e se preste conta, depois, do que realmente ocorreu. (SACRISTÁN, 1996, p. 52-53)

Os temas de reformas em geral são os mesmos:

- a) qualidade da educação pública, haja vista que a questão da demanda da oferta educacional, pelo menos em nível do ensino fundamental, já foi superada;
- b) adequar o ensino, segundo as exigências do mercado de trabalho, a fim de melhorar a empregabilidade;
- c) efetuar uma modificação de estrutura de níveis ou de ciclos com a intenção de tornar o sistema mais equitativo;
- d) incorporar conteúdos novos ou novas tecnologias, ao se pretender melhorar os estilos pedagógicos predominante;
- e) buscar melhorar o rendimento dos alunos, diminuindo o fracasso escolar;
- f) descentralizar a administração do sistema, através da municipalização;
- h) incentivar a autonomia da gestão escolar;
- i) ou quando se fala em aumentar a qualidade dos professores, através da formação continuada do docente e/ou do plano de carreira.

Podemos averiguar, por meio de seus temas, que a reforma não é apenas uma mera burocratização administrativa, mas também uma administração das questões relativas ao ser humano. Isso recai especificamente ao professor, pois fornecem estratégias para a formação e a carreira docente, além de definir sua atuação de maneira geral, de modo que acabam tendo severa influência na profissão docente.

Mesmo que as reformas educacionais tenham uma forte ligação com as estatais, nos seus objetivos, elas querem mesmo é atingir as reformas das pessoas. Por isso que dependem essencialmente do convencimento do público. “O discurso educacional tem ligado as racionalidades políticas da democracia às estratégias solucionadoras de problemas da pedagogia que regem os professores e seus ‘clientes’, princípios que distinguem as ações do professor” (POPKEWITZ, 1998, p.147).

A reforma como política social e as ciências sociais e educacionais são práticas de governar emergentes no século XIX, pois antes disso não tinha governança a partir do Estado. Tais práticas são fenômenos modernos que articulam o governo da sociedade e o governo do indivíduo, no sentido de autogoverno (biopoder). Por isso que as reformas querem atingir as pessoas.

As ciências sociais forneciam o conhecimento disciplinar que vinculava as novas instituições civis ao Estado, através da atenção que se dava à construção de um novo tipo de cidadão, o qual, numa democracia liberal, seria um sujeito autônomo e livre de policiamento externo. O problema da governança envolvia não apenas a construção do cidadão adulto, mas também a produção de uma criança capaz de se autogovernar e que se desenvolveria como adulto responsável, produtivo e bem socializado. (POPKEWITZ, 1998, p. 148-149)

Nesse sentido, o Estado fica sendo constituído como parte de uma cultura de redenção, na qual as ideias acerca do progresso social eram desviadas para o próprio indivíduo. Isso implica, na pedagogia moderna, a relação entre ideia de mudança/progresso social e sua internalização pela subjetividade como mudança pessoal. “[...] uma prática que vinculava racionalidades políticas sobre o progresso às disposições, sensibilidades e consciência, através das quais os indivíduos participam e agem. Discorro sobre este processo como ‘governo da alma’” (POPKEWITZ, 1998, p. 149).

Entretanto, essa cultura da redenção e a retórica do populismo são fundamentais para o exercício do poder, pois ao mesmo tempo em que asseguram que a governança da política e da pesquisa seja feita em nome do povo e pelo povo ajudam também a consolidar e a disfarçar o poder dos governantes. Esses princípios da cultura redentora são expressivos no

discurso educacional atual na medida em que são reembutidos nas reformas contemporâneas, embora de forma adaptada. Assim, surgem os novos conjuntos de padrões culturais da reforma, um processo que repetem os padrões históricos. Daí, fica manifesto que uma investigação sobre a reforma educacional requer conhecer o real problematizado a partir da hipótese de sua historicidade.

Segundo Popkewitz (1997), o conjunto dos seguintes “padrões históricos estruturais” envolvidos na reforma educacional são:

- 1) A escola está ligada ao papel do Estado na produção do progresso.
- 2) A reforma está associada ao conhecimento profissional, ou seja, ao mundo do trabalho.
- 3) A individualização da pessoa recebe uma forma institucional específica através das práticas da pedagogia.

Em termos das reformas educacionais contemporâneas, esses elementos fazem parte de um novo campo social – não como uma história cronológica, mas como a das transformações das relações institucionais, do conhecimento e do poder.

Dessa forma, a base da teoria da mudança da reforma, proposta por Popkewitz, envolve três categorias: o conhecimento (epistemologia), o poder e as instituições. Engloba o conhecimento, porque ele estrutura e classifica o mundo e a natureza do trabalho, além de ser produzido e aceito como práticas sociais dentro de acordos institucionais; o poder, porque a reforma tem capacidade de organizar e formar a identidade individual, ou seja, mecanismos através dos quais certos personagens sociais dominam e são dominados pelo trabalho da escolarização; e considera as instituições, porque a teoria da mudança da reforma sofre modificações dentro de um meio institucional em contínua transformação.

Os padrões históricos estruturais da reforma educacional são as continuidades, ou seja, características mais ou menos comuns quando se trata de reforma. Então, ao estudar as mudanças tanto nos países anglo-saxões como na Europa e também na América Latina, vamos encontrar muitas peculiaridades em comum, não apenas nas questões educacionais, mas também quando se refere à mudança social e econômica. Atualmente, há uma tendência de que todos os países do globo adotem determinadas políticas e comportamentos administrativos por parte do Estado, e também algumas culturas que são comuns a todos. Esse é o modelo atual de modernização, chamado de globalização.

Em certo nível, as práticas de mudança envolvem de fato certos princípios de globalização. O mesmo conjunto de transformações na educação circula em diversas nações, discursos que se instalam e promovem como globais suas normas e princípios de classificação. [...] Mudanças afins estão ocorrendo no modo jurídico-administrativo de se governar a educação. As reformas “descentralizadoras” da “tomada de decisões compartilhada”, da “gestão local” e das pedagogias construtivistas nas escolas norte-americanas sucederam-se ao longo das três décadas passadas em outros países, da Argentina e da Islândia à Suécia e aos EUA. (POPKEWITZ, 1998, p.162-167)

No entanto, especialmente no âmbito das mudanças educacionais, podemos considerar que nem sempre as mudanças são semelhantes, podendo haver variações, pois um determinado país pode dar mais ênfase a um aspecto do que em outro. Um exemplo disso é que nos EUA há grande preocupação por parte dos pais em ter liberdade para escolher as escolas dos seus filhos. Já no Brasil, a apreensão é em torno da gestão democrática escolar. Por isso, é necessário historicizar os distintos modelos de transformação, mudança social e/ou de reforma educacional.

Popkewitz cita que antes de começar as políticas neoliberais na América Latina, elas já possuíam diferenciações das européias em relação às norte-americanas. No caso das políticas neoliberais européias houve uma maior interatividade do Estado com a sociedade, apesar de viabilizar apenas projetos de bem-estar do Estado; e nas norte-americanas predominou uma concepção mais liberal e individualista de sociedade. Este liberalismo não se limitava à governança, mas a reenquadrava como um individualismo ampliado. É dessa maneira que cada região tem os seus sistemas discursivos que interagem e transformam de acordo com cada momento histórico.

As mudanças que estão acontecendo em diferentes instituições, sistemas de ideias e tecnologias não são as mesmas na Europa, nos Estados Unidos ou na América Latina. Isto introduz uma das maiores limitações às análises críticas concentradas na mudança em sua relação com o liberalismo. (POPKEWITZ, 1998, p. 167)

Atualmente, quando referendamos as Políticas e Gestões Educacionais Brasileiras, a descentralização é um dos mecanismos mais visíveis e pode ocorrer de três formas: “A descentralização das diferentes instâncias governamentais, a descentralização para a escola e a descentralização para o mercado” (KRAWCZYK, 2002, p. 59).

No âmbito macro, ocorre a transferência de responsabilidade da administração do sistema de ensino das esferas estaduais para as municipais, processo chamado de municipalização. Isto é feito com a justificativa de obter maior aproximação das escolas com seu órgão responsável, o que facilitaria a negociação para conseguir recursos públicos, ou

seja, promover um maior intercâmbio entre os problemas e a gestão. Porém, a municipalização nem sempre foi positiva. Em alguns casos, existiu uma falta de compromisso da União com a redução de financiamento para educação e/ou uma prefeitura sem preparo para assumir tamanha tarefa devido às condições de desenvolvimento do município. Dessa maneira, esse processo de descentralização foi caracterizado como fragmentário e focalista.

A outra forma de descentralização é com a escola. Conhecida por autonomia escolar, essa descentralização é justificada pelo princípio de se obter maior participação dos atores envolvidos no seu âmbito escolar. Eles teriam maior liberdade para participar de decisões e administrar os recursos da instituição e, conseqüentemente, ter maior interesse e comprometimento. Dessa forma, as escolas teriam maior flexibilidade, diversidade e também competitividade. Assim, essa “liberdade” que a escola adquiriu foi muito questionada, sendo considerada, muitas vezes, como negativa e acunhada com a matriz liberal conservadora, porque tem como “pano de fundo” uma redução da ação governamental, especialmente no que se refere ao financiamento e sobre a carreira de seus funcionários. Como afirma o relatório: “A autonomia pode melhorar a eficiência da aprendizagem e o rendimento escolar, o financiamento local pode ser uma forma de diminuição dos gastos educacionais e de aumento das responsabilidades da comunidade para com a educação” (BIRD¹⁸, 1996 apud SOUZA, 2002, p. 92).

Entretanto, dependendo do sistema escolar brasileiro, podemos considerar que a questão da sua autonomia obteve alguns avanços como, por exemplo: a elaboração de seu próprio calendário, eleição de diretor, elaboração do projeto político pedagógico e constituição de conselhos gestores (colegiados). Todavia, isso ainda está longe de atender todo o universo do sistema educacional brasileiro.

Há, ainda, outros indícios que contribuem sensivelmente para a ocorrência da autonomia limitada da escola. Um dos principais aspectos diz respeito ao processo de avaliação externa feita pelo Governo, no qual o professorado não tem nenhuma participação na elaboração, restringindo a autonomia pedagógica. Isso delimita o trabalho docente, visto que se devem ensinar os conteúdos que serão cobrados nos sistemas avaliativos.

A autonomia financeira é outro fator que limita as ações da escola. Quando ela tem de arcar com suas despesas empregando recursos oriundos de voluntários ou do setor privado, não pode sequer divulgar os nomes deles. Impedida de dar retorno a esses colaboradores, a

¹⁸ BANCO MUNDIAL. El Desarrollo em la Practica – Prioridades y Estratégias para la Educación: examen del Banco Mundial. Washington: D.C., 1996.

consequência é uma escola vulnerável financeiramente e de recursos físicos e humanos. Assim sendo, a concepção de autonomia financeira é impresumível.

A última esfera da descentralização cria uma espécie de “quase mercado em educação” extremamente atraente para a iniciativa privada. Só que com um detalhe: nem sempre acontece uma transferência de responsabilidade direta do setor público para o setor privado, mas uma aproximação de decisões entre eles. Desta maneira, são configurados os mecanismos da empresa para a escola, com o incentivo na competitividade, no individualismo, a fim de formar um cidadão pronto para o mercado de trabalho. Além de incentivar – mesmo de maneira sutil – a redução com os gastos escolares, por parte do Estado, já que estimula o financiamento das empresas nas escolas públicas. Há também um estímulo para o setor privado entrar no âmbito educacional, com o intuito de ajudar o Estado na oferta e criar uma maior diversidade na escolha do ensino.

Sacristán (1996) também faz referência à descentralização como uma característica marcante da reforma educacional. Entretanto, questiona severamente os seus reflexos na prática e adverte que, em muitos casos, o esquema de conflito que se desenha é quanto ao controle da educação, que parece desaparecer em nome de uma euforia democratizadora.

Produziu-se uma descentralização administrativa, fala-se da maior autonomia dos professores, declara-se a autonomia das escolas, defende-se a flexibilidade curricular, postula-se a participação dos pais, preconiza-se a participação dos estudantes. Estamos diante de simples enunciados, sem reflexo real na prática? Estamos caindo em um sistema anônimo onde ninguém responde a ninguém? Ou se mantém tudo igual, exceto a linguagem, porque o controle estava (e está) nas inércias assentadas e não nos mecanismos formais? (SACRISTÁN, 1996, p. 69)

Diante desses questionamentos, o autor sugere que o fundamental é ter um projeto desenhado e sentido como próprio por todos os membros da comunidade educacional criando um clima de inovação continuada. Para que a autonomia e a profundidade democratizadora, com a chamada participação, tenham sentido, todos os agentes que participam da comunidade devem ter algo com que se comprometer. O que certamente acontece ao desenvolver atividades tais como;

- A) Coordenar o desenvolvimento do currículo e a ação dos professores.
- B) Propor e facilitar o desenvolvimento profissional dos professores.
- C) Envolver na dinâmica deles as forças sociais e culturais externas.

Todavia, Sacristán conclui que o desenvolvimento autônomo das escolas é economicamente mais custoso.

Essas tendências descentralizadoras que veem a necessidade de uma transferência do poder de decisão que chega às escolas não são alheias à ascensão de um novo neoliberalismo conservador que, receoso diante de qualquer serviço público regulado pelo Estado, condena a sua intervenção na vida dos indivíduos, reclamando para esses e para toda iniciativa privada a capacidade de se autorregular. (SACRISTÁN, 1996, p. 71)

Porém, quando essa questão entra no mérito da participação dos pais na escola, torna-se bem mais complexa. Dois autores norte-americanos, ao realizar uma pesquisa sobre como as políticas educacionais contemporâneas, usam o conceito de envolvimento das comunidades, com base em exemplos da Austrália, Inglaterra, País de Gales, Nova Zelândia e dos EUA. Eles chegaram à conclusão de que essa dinâmica pode ser bem-sucedida ou não:

O modo de trazer as comunidades, independente de como essas possam ser definidas, para mais perto de suas escolas nada tem de simples. Também não deveríamos presumir que os resultados de um maior envolvimento vão sempre ser progressistas ou mesmo favoráveis. [...] Ao fazer isso, devemos reconhecer que a abertura das escolas à “atividade democrática local pode desencadear dinâmicas tanto reacionárias como progressistas” (HATCHER¹⁹, 1996, p.55). Em contrapartida, isso tem tantas chances de acontecer se os profissionais buscarem excluir as comunidades das escolas e das tomadas de decisão educacionais. Ora, como observou Hatcher (1996), devemos estar preparados a correr riscos para estabelecer uma política educacional democrática. (POWER, S. e WHITTY, G. 2003, p. 810)

Mesmo diante desse impasse e dos riscos, mencionados pelos autores acima, acreditamos que a escola é um espaço essencial para o exercício da democracia, pois sendo o local onde forma os futuros cidadãos e trabalhadores, essas concepções democráticas devem ser enraizadas neles desde a infância. Afim de que, quando chegarem à fase adulta, lutem por princípios vivenciados na instituição escolar que frequentaram. Enfim, é necessário o povo crescer com a mentalidade de participação.

Nessa linha de raciocínio, Mészáros (2005) ressalta que a função da escola não implica em uma mera transferência de conhecimentos, mas sim na conscientização e testemunho de vida. É construir, liberar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Considera ser necessário romper com a lógica mercantilista se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. “Educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 13).

¹⁹ HATCHER, R. The limitations of the new social democratic agendas. In: Hatcher, R.; Jones, K. (Eds.) Education after the Conservatives. Stoke-on-Trent: Trentham, 1996.

Assim, diante dessa riqueza teórica e possibilidades analíticas, concluímos que a nova ordem global supõe-se um ciclo de mudanças que ocorrem concomitantes, sendo elas: mudança Social/modernização (mudança na sociedade no mundo do trabalho); reforma do Estado (mudança na gestão pública); reforma educacional (mudança no sistema educativo); reforma da escola (mudança ou “inovações” no contexto escolar) e reforma da profissão (mudança pessoal profissional de professores e/ou gestores)²⁰.

De fato, nesse processo de reestruturação produtiva, de redefinição do papel do Estado frente ao avanço da globalização e do ideário neoliberal, tem-se igualmente uma sequência de redefinição do mundo do trabalho que se apoia exclusivamente na flexibilidade dos processos de trabalho e dos mercados de trabalho. Isso é um “trampolim” para tornar o trabalho mais denso, desregulamentar seus direitos socialmente conquistados e enfraquecer os sindicatos. Assim, procuramos analisar esses aspectos da precarização do trabalho no capítulo seguinte.

²⁰ Comunicação oral realizada pela professora Dra. Mara Rúbia Alves Marques, durante a aula presencial da disciplina **Tópicos especiais em Política, Gestão e Educação II**, no período de out./2007. MARQUES, Mara Rúbia Alves. **Avaliação da educação superior em Uberlândia – MG nos anos de 1990**: avaliação institucional, estratégias de marketing e imagens projetadas pelas instituições de ensino superior privadas. Projeto de pesquisa vinculado ao Núcleo de Políticas Públicas e Gestão em Educação, do PPGE-UFU, realizado em mar./2007.

CAPÍTULO 2

AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O presente capítulo tem como objetivo contextualizar as transformações do mundo do trabalho, desencadeadas pela atual conjuntura e marcadas por uma intensa crise estrutural, como o dissolvimento de políticas sociais características do Estado de Bem-Estar; a implantação de reajustes social e político e a emergência de um novo modelo tendo como alicerce a dinâmica do mercado livre enquanto dogma e reguladora dos novos cenários competitivos promovendo, por sua vez, a constituição de novos paradigmas organizacionais, típicas do modelo neoliberal.

Ao enfocarmos esse contexto, abordamos as reais condições do trabalho docente frente aos seus atuais desafios profissionais, bem como a intensificação das suas atividades laborais e a patologia oriunda do seu trabalho. Posteriormente, realizamos um paralelo sobre os reflexos no trabalho docente diante das políticas públicas recentemente formuladas para a educação.

2.1 O processo de reestruturação do trabalho: *Elementos para compreensão da precarização do trabalho docente*

Num primeiro momento, para entendermos o processo de redefinição do mundo do trabalho, temos que compreender o significado dele para a vida do homem. Segundo Marx e Engels (2007, p. 33), “o trabalho é um dos pressupostos da existência humana”. O caráter transformador do trabalho, originado na intencionalidade, concretiza-se pela produção dos meios e instrumentos – a técnica. Sendo esta intrínseca ao trabalho humano, atua como elemento transformador e de adequação da natureza pelos meios usados com saber e pelos instrumentos criados com intencionalidade. Assim, o trabalho é um processo pelo qual o homem regula e controla sua interação com a natureza, “a fim de apropriar-se de matéria natural numa forma útil para sua própria vida” (MARX, 1983, p.149).

O processo do trabalho humano implica simultaneamente as seguintes características: a) A ideação, enquanto objetivo e intencionalidade, ou seja, a imaginação do trabalhador interfere no resultado de sua atividade. b) O objeto é formado pelas coisas já

prontas da natureza e encontradas sem a contribuição do homem ou então já são filtradas como matéria-prima por meio do trabalho anterior. c) O meio de trabalho como conjunto de instrumentos e ferramentas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho para conduzir a atividade em conformidade com o objetivo (MARX, 1983).

Os meios de trabalho produzidos pela técnica evoluem com a própria história do homem e incorporam o seu modo de ser. Assim, tornam-se também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha e integram a infraestrutura e as condições de trabalho:

O processo de trabalho conta, em sentido lato, entre seus meios com todas as condições objetivas que são exigidas para que o processo se realize. [...] Por fim, o produto como uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o início. O trabalho se uniu com seu objetivo. (MARX, 1983, p.151)

Contudo, o trabalho, no conjunto da sociedade capitalista, onde a força produtiva tornou-se uma propriedade particular, assume um caráter negativo que foi expresso por Marx na afirmação: “O trabalho é o homem que se perdeu a si mesmo”. Nesse contexto, realmente se pode afirmar que “todo homem, subsumido pela divisão do trabalho, aparece unilateral e incompleto” (MANACORDA, M, 1991, p. 46).

As condições materiais de formação do novo estilo de vida se transformam com a revolução científica e tecnológica, exigindo novas relações de trabalho e novas relações sociais. Nesse sentido, é fundamental assumir nova postura diante do trabalho e buscar desenvolver os trabalhadores como sujeitos nessas novas relações (KLEIN, O. e RICHTA, R, 1969).

Nessas novas relações, o trabalho simples da civilização industrial é substituído pelo trabalho complexo dos sistemas informatizados. Nestes, a produção se transforma e a conexão entre a força de trabalho vivo e o produto se faz a partir de um novo conceito de trabalho. O homem fica distanciado do processo imediato da produção e se volta para atividades “preparatórias da produção e aquelas que têm por objeto a vida e as relações dos homens, setor onde adquirem uma qualidade totalmente diferente” (KLEIN, O. e RICHTA, R, 1969, p. 60).

Nesse novo espaço, a criatividade domina o trabalho humano pela sua relação com a ciência e a tecnologia, com grande envolvimento do sujeito com o conhecimento e as atividades predominantemente mentais. A divisão entre trabalho material e trabalho mental, típica da produção industrial, é substituída pelas relações organizacionais. “Disso resulta que o índice de acumulação e o capital investido não mais têm que crescer proporcionalmente ao

crescimento da produção, e o conjunto das relações na fábrica e na economia é modificado” (KLEIN, O. e RICHTA, R, 1969, p. 57).

Segundo Antunes (2007), a produção em série e de massa são substituídas pela flexibilização da produção, pela especialização flexível. Assim, novos padrões de busca de produtividade e novas formas de adequação da produção à lógica do mercado são constituídos de maneira que intervenha nos processos de trabalho.

No entanto, essas novas concepções advindas do toyotismo geram um dos maiores dilemas de nosso tempo: a crescente elevação das taxas de desemprego estrutural. Essas se referem a mecanismos de destruição de postos de trabalho, não como resultado de alguma crise econômica, mas sim devido às novas tecnologias, especialmente a robótica e a informática, além da intensificação do ritmo de trabalho como fator determinante para agravar o quadro.

Juntamente com a problemática do desemprego aparecem como consequências diversas instâncias do trabalho precário, por meio das terceirizações e do subemprego. Essa situação possui como características a desregulamentação trabalhista nos contratos temporários, *part-time*, na perda de direitos adquiridos durante o *Welfare State*, ou seja, no abandono e na informalidade que situam as condições do trabalho.

Vasapollo (2005) caracteriza o trabalho atípico como todas as formas de prestação de serviços diferentes do modelo padrão, ou seja, do trabalho efetivo, com garantias formais e contratuais, por tempo indeterminado e *full-time*. Ainda segundo o autor: “Formas de trabalho autônomas estão presentes em todo o setor terciário, desde o mais pobre àquele mediano, e nas atividades precárias, como acontece nas temporadas dos setores de agricultura e de turismo, nos transportes e nas telecomunicações” (VASAPOLLO, 2005, p.35). Daí, concluímos que a problemática da precarização do trabalho abrange um conjunto de fatores que vai além do desemprego estrutural e da intensificação do trabalho. Refere-se também e especialmente à flexibilização das leis trabalhistas.

Entretanto, o trabalho não está no fim, ainda que esteja sofrendo transformações significativas. Conforme Antunes, o mundo produtivo e de serviços ainda carecem de uma dada forma de trabalho, seja ele material, produtivo ou imaterial. O trabalho não se tornou mera virtualidade, ou seja, não é ficção que a Nike se utiliza de cerca de 85 mil trabalhadoras e trabalhadores, esparramados em tantas partes do mundo, que recebem salários degradantes (ANTUNES, R., 2005, p. 26).

Vasapollo corrobora com essas ideias de que o trabalho não está desaparecendo. No entanto, ele argumenta que mesmo com os aumentos impressionantes dos lucros e das formas

de remuneração do capital, o fator trabalho não ganhou nenhuma vantagem em termos de redistribuição real dos tais incrementos em produtividade. Isto é, não aumentaram as vagas de emprego, nem tão pouco os salários reais, ou sequer foram reduzidas as jornadas de trabalho (VASAPOLLO, 2005). Pelo contrário, acreditamos que a drástica ocorrência dos fenômenos desemprego e intensificação do trabalho são indiscutíveis em nossos tempos.

Gounet (1999), em relação à intensificação do trabalho, salienta que além da atuação simultânea dos trabalhadores com várias máquinas há o *gerenciamento por stress*, através do sistema de luzes, que permite uma elevação da velocidade da cadeia produtiva e, conseqüentemente, uma maior exploração do trabalhador.

Em toda a cadeia de produção há sinais luminosos com três luzes: verde, tudo em ordem; laranja, há superaquecimento, a cadeia avança em velocidade excessiva; vermelha, há um problema [...]. Se a luz está verde é sinal de que existem problemas latentes, que não aparecem. É preciso então acelerar o fluxo. Assim, a cadeia estará no limite da ruptura. Os problemas aparecerão. A empresa poderá remediá-los e elevar a produtividade, o desempenho, à capacidade de fabricar carros de qualidade. É preciso, portanto, que os sinais oscilem permanentemente entre o verde e o laranja, o que significa uma elevação constante do ritmo da produção. (GOUNET, 1999, p. 29-30)

Nesta fase de reestruturação produtiva, podemos mencionar outras formas de intensificação como os trabalhos em equipe, os círculos de controle e as sugestões oriundas dos funcionários que são absorvidas pelo capital. Conforme afirmam Antunes e Alves (2004), apesar do operário contar com uma maior “participação” ou “envolvimento” nos projetos que nascem nas discussões dos círculos de controle de qualidade, o envolvimento interativo aumenta ainda mais o estranhamento do trabalho. Isso se dá pelo fato de a subjetividade que se manifesta ainda se encontrar estranhada com relação ao que se produz e para quem se produz, ou seja, o funcionário não tem nenhum poder de decisão e nem acesso ao material produzido. Assim, o trabalhador é fortemente agregado à empresa e ocorre uma captura integral da subjetividade operária que é própria da subsunção do trabalho ao capital.

Além desses, há também o método células ou ilhas de fabricação. Ele consiste em uma forma de organização na qual as máquinas são ordenadas de acordo com o fluxo das peças e não mais pelo tipo de máquinas. Existe um grupo de trabalhadores coordenados por conjunto de operações afins de um processo de montagem. O número de integrantes de uma equipe pode variar de algumas unidades de trabalhadores até algumas dezenas (WOMACK; JONES; ROOS, 1992). Com isso, instaura a polivalência no processo produtivo de trabalho, pois os

componentes de uma célula devem saber executar todas as operações que estão sob a responsabilidade do grupo, gerando a necessidade de todos colaborarem em comum.

Silva (2001) afirma que na avaliação da Confederação Nacional dos Metalúrgicos, da Central Única dos Trabalhadores (CUT), esse processo geralmente traz embutido o controle do trabalhador pelo grupo e o incentivo à competição entre os trabalhadores de diferentes células.

Como as metas são estipuladas para o grupo, a cobrança para atingi-las se dá entre seus próprios membros. A existência dessa cobrança mútua contribui para eliminar a necessidade da chefia ou da supervisão externa. É também comum a empresa promover a comparação do desempenho entre diferentes grupos de trabalhadores, através de registros automáticos. (REVISTA DOS METALÚRGICOS²¹, 1997, p.12 apud SILVA, 2001)

Essas mudanças atuais na organização do processo de produção e de trabalho das empresas são desencadeadas pelo toyotismo ou “Modelo Japonês”. Com amplas implicações sociais, sua origem remonta à experiência pioneira de Ohno, engenheiro da Toyota, empresa japonesa, que nos anos de 1950 introduziu conceitos interpretados ora como rompimento ora como renovação e re-significação do taylorismo-fordismo. Tais inovações visam à maior produtividade e competitividade. Elas se definem pelo uso das chamadas ferramentas de Controle da Qualidade Total, de técnicas e métodos de organização do trabalho e da gestão da produção como o Controle Estatístico do Processo (CEP)²², o *Just-in-time*²³, o Kanban²⁴, os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs)²⁵, o Kaisen, entre outros (FIDALGO, F.e MACHADO, L., 2000).

Entretanto, Silva (2001) assegura que, de acordo com o ex-líder sindical japonês, Ben Watanabe, na técnica do CCQs está previsto o cancelamento da disposição autônoma dos trabalhadores. Fato esse que revela o processo de intensificação do trabalho e do controle

²¹ **REVISTA DOS METALÚRGICOS**, São Paulo, CUT/CNM, dez.1997. (Formação em reestruturação produtiva e ação sindical).

²² O CEP é uma ferramenta da qualidade utilizada nas indústrias e nos processos produtivos com objetivo de aumentar a economia, evitando desperdícios de matéria-prima, insumos e outros produtos de industrialização. Visa à otimização de trabalhos, acompanha e avalia o produto durante o processo de fabricação e não após o seu término.

²³ O *Just-in-time* tem como fundamento o melhor aproveitamento possível do tempo de produção. É um sistema de administração da produção que determina que nada deve ser produzido, transportado ou comprado antes da hora exata. Pode ser aplicado em qualquer organização para reduzir estoques e os custos decorrentes. Dessa maneira, ocorre uma inversão no fluxo da produção, pois agora passa a ser de acordo com a demanda, variada e heterogênea distinguindo-se da produção em série do taylorismo.

²⁴ O Kanban é um cartão de sinalização que controla os fluxos de produção em uma indústria para reposição de peças e de estoque, ou seja, o *just-in-time* funciona como auxílio desse sistema. O cartão pode ser substituído por outro sistema de sinalização como luzes, caixas vazias e até locais vazios demarcados.

²⁵ CCQs é um conjunto de trabalhadores que são instigados a realizar reuniões regularmente em busca da qualidade em suas organizações, com vista a melhorar a produtividade da empresa e a redução dos custos da produção.

exercido pelos próprios trabalhadores presentes nessas novas técnicas. A autora afirma ainda, que conforme explicitações de Watanabe, na Toyota, o modelo dos grupos é de oito trabalhadores. Todavia, se apenas um deles falha, o grupo perde o aumento, assim este garante a produtividade, que nos sistemas antecedentes eram ostentados pela gerência e o mesmo tipo de comando também é feito sobre o absenteísmo.

Katz (1995) corrobora com essa ideia ao contextualizar que a subalternidade política dos trabalhadores implica em uma realidade onde o movimento de massa deles não consegue responder à altura aos desafios impostos. E explicita:

[...] ao mesmo tempo em que o patronato busca “afrouxar” a aplicação da legislação trabalhista ou a prestação de serviços e benefícios sociais, aos trabalhadores são articuladas iniciativas como os recentes programas de **Qualidade de Vida no Trabalho** ou os já conhecidos **Círculos de Controle de Qualidade (CCQs)**, configurando uma tentativa gerencial de invadir os espaços criados pelos trabalhadores sob o período anterior e, assim, mobilizar o consenso com vistas ao aumento da produtividade [...]. (KATZ, 1995, p.121-122 – grifos do autor)

Outra particularidade das empresas toyotistas que não devemos deixar de mencionar é o fato delas possuírem uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalidade fordista. Enquanto na fábrica fordista aproximadamente 75% da produção era realizada no seu interior, na toyotista é responsável por somente 25% da produção, intenção essa que se ativa ainda mais. A fábrica toyotista prioriza o que é central em sua especialidade no processo produtivo (a chamada “teoria do foco”) e transfere, a “terceiros”, grande parte do que antes era produzido dentro do seu espaço produtivo. Essa horizontalização alarga-se às subcontratadas, às firmas “terceirizadas”, desencadeando a expansão dos métodos e procedimentos para toda a rede de fornecedores (ANTUNES, 2002).

Destarte, para se compreender a nova configuração do trabalho e como se compõe a classe trabalhadora hoje, é necessário partir de uma concepção ampliada de trabalho. Ela abrange a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, em troca de salário, desprovida dos meios de produção, não restrita aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho social e coletivo (ANTUNES, 2005).

Essa concepção da classe trabalhadora incorpora tanto o núcleo central do proletariado industrial e rural, que vendem sua força de trabalho para o capital como, por exemplo, os assalariados das regiões agroindustriais. Inclui também os proletariados modernos, fabris e de serviços, *part-time*, que se caracterizam pelo vínculo de trabalho temporário, precarizado,

terceirizado e os trabalhadores assalariados da chamada “economia informal”. Além desses, tem-se os trabalhadores desempregados que constituem o exército de reserva de mão de obra. Estão excluídos dessa classe, os gestores do capital e seus altos funcionários, os proprietários dos meios de produção, sejam os pequenos, médios ou grandes dos setores urbanos e rurais que exercem controle na gestão e no sistema de mando do capital. Também estão excluídos da “classe-que-vive-do-trabalho”, aqueles que movimentam a especulação e os juros (ANTUNES, 2005).

Marx (1987) considera que a classe trabalhadora é composta por trabalhadores produtivos e improdutivos. Aos trabalhadores produtivos refere-se àqueles que – no sistema de produção capitalista – produzem mais-valia para o empregador ou que transformam as condições materiais de trabalho em capital. Assim, trabalho produtivo constitui o que se troca diretamente por dinheiro na qualidade de capital, ou apenas abreviando, o que diretamente se troca por capital, isto é, por dinheiro que em si é capital.

Quanto aos trabalhadores improdutivos, cujo trabalho não cria diretamente mais-valia, uma vez que é utilizado como serviço, seja para o uso público, como os serviços públicos, seja para uso capitalista. Nesse caso, o dinheiro se troca diretamente pelo trabalho, sem produzir capital e sem ser, portanto, produtivo. Compra-se trabalho como serviço. Aí, dinheiro e trabalho se trocam apenas nas condições de mercadoria. A troca, nesse caso, ao invés de produzir capital, é dispêndio de renda. Podemos também acrescentar que os trabalhadores improdutivos, criadores de antivalor no processo de trabalho, vivenciam situações muito próximas com aquelas experimentadas pelo conjunto dos trabalhadores produtivos.

Considerando que o trabalho produtivo é constituído pelo valor de uso específico para o capital e não o seu caráter útil particular, tampouco as propriedades especiais úteis do produto em que se materializou e, sim, seu caráter como elemento criador do valor de troca, como trabalho abstrato, podemos aferir que:

[...] a mesma espécie de trabalho pode ser produtiva ou improdutiva. Milton, por exemplo, que escreveu o Paraíso Perdido por 5 libras esterlinas, era um trabalhador improdutivo. Ao revés, o escritor que fornece à editora, trabalho como produto industrial é um trabalhador produtivo. Milton produziu o Paraíso Perdido pelo mesmo motivo por que o bicho-da-seda produz seda. Era uma atividade própria de sua natureza. Depois vendeu o produto por 5 libras. Mas o proletário intelectual de Leipzig, que sob a direção da editora produz livros (por exemplo, compêndios de economia), é um trabalhador produtivo; pois, desde o começo, seu produto se subsume ao capital e só para crescer o valor deste vem à luz. Uma cantora que vende seu canto por conta própria é um trabalhador improdutivo. Mas, a mesma cantora, se um

empresário a contrata para ganhar dinheiro com seu canto, é um trabalho produtivo, pois produz capital. (MARX, 1987, s/p)

No que se refere ao trabalho docente, constatamos que pode ser considerado como produtivo ou improdutivo. No caso do professor exercer suas atividades profissionais como assalariado do setor privado, permite a seus empresários embolsarem uma quantidade de dinheiro superior ao que lhes custam, já produzem uma mais-valia, independentemente de que o resultado de seu trabalho ser um bem ou um serviço. Quanto aos professores do setor público, não produzem para o mercado e também não produzem valor e nem mais-valia, sendo um trabalho improdutivo. Entretanto, no contexto atual, em ambos os casos (no setor público ou privado), a tendência é limitar os gastos em salários e os docentes costumam ser uma das categorias de funcionários mais vulneráveis, compartilhando alguns traços com a precarização das condições de trabalho imposta à classe operária (ENGUITA, 1991).

A precarização das condições de trabalho e a desregulamentação dos direitos trabalhistas configuram esses novos contingentes de trabalhadores, que têm uma conformação mais fragmentada, heterogênea e complexificada, enfim, mais multifacética. Entretanto, apresentar essa processualidade multiforme não quer dizer o fim da classe trabalhadora, até porque não seria possível produzir capital, uma vez que os assalariados não poderiam consumir. “A articulação entre trabalho vivo e trabalho morto é condição para que o sistema produtivo do capital se mantenha” (ANTUNES, 2002, p. 120).

Quanto à fragmentação dos trabalhadores, podemos aferir que ela é mensurada por meio da diminuição do operário industrial tradicional e aumento do subproletário, transforma a antiga concepção da empresa fordista e diminui a existência do trabalho assalariado com a existência de outras novas modalidades. Assim, temos as prestações de serviços com a intensificação das jornadas maleáveis e atípicas que representam a precariedade de toda uma configuração de vida. “Quase 50% das ocupações da Itália se situam na posição clássica do trabalho padrão, enquanto a outra metade pratica uma outra variedade de trabalho” (VASAPOLLO, 2005, p. 98) ²⁶.

²⁶ Outros exemplos dessa tendência seria o caso da França: em 1962, o contingente de operário era de sete milhões, 488 mil, o que representa 39% da população ativa; em 1989, reduziu-se para sete milhões, 121 mil, o que representa 29% da população ativa. Na França, enquanto se deu uma redução de 501 mil empregos por tempo completo, houve um aumento de 111 mil empregos em tempo parcial, no período de 1982 a 88. Gorz acrescenta que 35% a 50% da população ativa britânica, francesa, alemã e americana encontra-se desempregada ou desenvolvendo trabalhos precários, parciais. Esses dados evidenciam uma nítida redução do proletariado fabril, industrial e manual nos países de capitalismo avançado, quer em decorrência do quadro recessivo quer especialmente em função da automação, da robótica e dos múltiplos processos de flexibilização do trabalho (ANTUNES, 2002, p. 211-212).

O diamante do trabalho, que tinha três faces que refletiam luz de variadas intensidades, o trabalho assalariado e regulamentado, o trabalho autônomo e as profissões liberais, foi fragmentado em uma multiplicidade de lascas, em que mais do que formas de trabalho, o que conta é o quanto um trabalhador se transforma em nômade durante o ciclo produtivo e o quanto pode ser polivalente, ou seja, disponível para as mais variadas atividades durante sua existência. Isso vale para quem está fora do ciclo produtivo e também para aqueles que fazem trabalho ilegal ou nas denominadas redes de serviços. (CNEL²⁷: Informe apud VASAPOLLO, 2005, p. 98)

A heterogeinização da classe trabalhadora é constatada por meio do aumento da inserção da mulher no mercado de trabalho²⁸. Essa expansão tem como concepção o capital apropriando-se do trabalho feminino, pois os níveis de remuneração das mulheres são, em média, inferiores comparados com dos trabalhadores, a exemplo do que acontece com questões relativas aos direitos sociais e do trabalho, que não são uniformes.

Muitos estudos têm apontado que, na nova divisão sexual do trabalho, as atividades de concepção ou aquelas de capital intensivo são realizadas predominantemente pelos homens, ao passo que aquelas de maior trabalho intensivo, frequentemente com menores níveis de qualificação, são preferencialmente destinadas às mulheres trabalhadores (e também a trabalhadores (as) imigrantes, negros, indígenas etc.). (HIRATA²⁹, 2002 apud ANTUNES e ALVES, 2004, p. 338)

Nessa perspectiva da heterogeinização, destacamos ainda um outro dado: a inclusão de crianças no mundo do capital. Apesar de ser uma prática criminosa, elas são inseridas no mercado de trabalho, de forma cruel, nas mais diversas atividades e regiões do nosso País. Em contrapartida, mas com a mesma ideologia perversa, temos a crescente exclusão de jovens e pessoas consideradas velhas. Ocorre que muitos jovens, ao completarem a idade de iniciar na carreira profissional, estão sem perspectiva de emprego. Por sua vez, as pessoas com mais de 40 anos também encontram sérias dificuldades para reingressar no mercado de trabalho. Assim, como consequência dessa realidade, tem-se o aumento da fila dos desempregados e dos trabalhos precários.

No que se refere à complexificação da classe trabalhadora, é relevante lembrar que ela é decorrente da própria fragmentação e heterogeinização. “Não se esgotam aqui as metamorfoses no interior do mundo do trabalho” (ANTUNES, 2002, p. 105). Diante disso, a classe produtora demonstra uma expressiva diversidade interna e uma subjetividade peculiar.

²⁷ CNEL: Informe: Postfordismo e nuova composizione sociale. Roma: CNEL, 2000, p. 34.

²⁸ Conforme Antunes (2002), a força de trabalho feminina representa, em média, cerca de 40% ou mais do conjunto da força de trabalho em diversos países avançados e tem sido absorvida pelo capital, preferencialmente no universo do trabalho *part-time*, precarizado e desregulamentado. No Reino Unido, por exemplo, desde 1998, o contingente feminino tornou-se superior ao masculino na composição da força de trabalho britânica.

²⁹ HIRATA, H. **Nova divisão sexual do trabalho?** São Paulo: Boitempo, 2002.

De maneira que as formas de consciência do trabalhador e a forma com que ele se percebe alteram-se (ANTUNES, 2007).

Paralelamente às transformações societais em curso, na “era da empresa flexível” ou “era da empresa enxuta”, termos utilizados por Antunes (2002) e (2005), há significativas mudanças ocorridas na forma de ser do trabalhador, onde se exige um trabalho mais intelectualizado em que os saberes científico e o laborativo se difundem. Assim, com o objetivo de aumentar a produtividade do trabalho, intensificam-se as formas de extração do sobretrabalho em um tempo cada vez mais reduzido. Há uma significativa redução do proletariado estável do período taylorista e fordista e um aumento do trabalho intelectual e abstrato³⁰ no interior das fábricas, além da ampliação desenfreada dos trabalhos precarizados, *part-time* e terceirizados.

Mesmo com a redução do trabalho manual, a ampliação do trabalho dito “qualificado” e com toda a política que envolve novos modelos de proletários precarizados, o capital se retroalimenta e autovaloriza. Entretanto, uma coisa é certa: o trabalho vivo não pode ser eliminado, pois o capital depende dele para continuar se reproduzindo.

No mundo do trabalho contemporâneo, o saber científico e o saber laborativo mesclam-se ainda mais diretamente. As máquinas inteligentes podem substituir grande parte do trabalho vivo, mas não podem eliminá-lo definitivamente. Ao contrário, sua introdução utiliza-se do trabalho intelectual dos trabalhadores que, ao atuarem na máquina informatizada, transferem parte dos seus novos atributos intelectuais à nova máquina que resulta desse processo, dando novas conformações à teoria de valor. Estabelece-se um complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva, que não leva à extinção do trabalho, como imaginou Habermas, mas a um processo de retroalimentação que necessita cada vez mais de uma força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensificada e sofisticada, ao menos nos ramos produtivos dotados de maior incremento tecnológico. (ANTUNES, 2005, p. 62)

Com isso, exige um trabalhador polivalente no sentido de multiquificado, capaz de desenvolver distintas competências e habilidades profissionais, diferentemente da produção no sistema fordista baseado no esquema “um homem/uma máquina”, onde as tarefas eram simples, e limitadas àquela parcela que os trabalhadores devem desenvolver no trabalho produtivo. A nova concepção de trabalho passa a exigir uma série de conhecimentos onde os indivíduos concentram suas tarefas tanto na programação e como no controle. Isto traz como consequência a preocupação com a formação dos indivíduos para o trabalho de acordo com as

³⁰ É considerado também abstrato, porque mesmo sendo um trabalho que exige capacidades da mente, do pensamento, do raciocínio, ainda continua como produtor de valor das mercadorias para o capitalismo.

novas habilidades que estão sendo requeridas. Assim, há um aumento das exigências de competências para o trabalho, considerando-se uma base de conhecimentos mais amplos como, por exemplo: capacidade para resolução de problemas, criatividade, tomada de decisões, espírito de grupo, capacidade de abstração, raciocínio lógico e comunicação escrita e verbal.

Nesta conjuntura, observamos que se instaura, no âmbito educacional, a Pedagogia da Habituação que intensifica a regulação comportamental e a cultura dos futuros trabalhadores à lógica do capital. Os comportamentos e as habilidades necessárias aos trabalhadores são incorporados na escola como algo neutro e/ou a-político, reduzindo a educação a transmitir conhecimentos nos moldes da demanda do mercado (SILVA, 2001). Desenvolvem-se mecanismos para a produção do trabalhador flexível para executar as mais diversas tarefas. Diante disso, o sistema educacional fica propício a fazer parcerias com as empresas e estas marcam um forte teor ideológico na ação da educação escolar.

Sob tais perspectivas, responsabiliza-se a escola e os professores por conseguir êxito dos alunos, da escola e do sistema. “Muito se tem discutido sobre a centralidade dos professores, nos programas governamentais, como agentes responsáveis pela mudança nos contextos de reforma” (OLIVEIRA, 2004, p.1131). Paradoxalmente, o trabalho docente encontra-se, na atual situação do mundo do trabalho, em um intenso processo de precarização e com um crônico estado de intensificação de suas atividades laborais.

Na seção que se segue, colocaremos em evidência aspectos do trabalho docente em suas conexões com os processos e fenômenos produzidos pela reestruturação produtiva.

2.2 Magistério na Educação Básica: *O trabalho docente em questão*

Farber³¹ (1991 *apud* CARLOTTO, 2002) afirma que a categoria docente sofre muitas críticas, é extremamente cobrada em seus fracassos e raramente reconhecida por seu sucesso. Para o autor, mesmo que essa seja uma tendência de todas as profissões, nenhuma categoria

³¹ FARBER, B.A. Inconsequentiality – The Key to understanding teacher burnout. Em Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.) **Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research**. Cambridge: University Press, 1999, p. 159-165.

tem sido tão severamente avaliada e cobrada pela população em geral, nas últimas duas décadas, com a dos professores³².

Conforme Ludke e Boing (2004), o discurso e as expectativas recaem sobre o professor pautado em uma perspectiva redentora, mas na prática não são dadas a esse profissional as condições necessárias de responder adequadamente ao que se espera dele.

De forma análoga à dinâmica social do mundo do trabalho no âmbito escolar, presenciamos um aumento excessivo no número de professores trabalhando com contrato temporário³³, e verifica-se um significativo número de terceirizados no segmento dos funcionários das escolas. Quadro esse que corresponde à tendência das relações de trabalho em geral; apresentam possibilidades de flexibilização e até mesmo a desregulamentação da legislação trabalhista, ou seja, são os efeitos da precarização do trabalho no exercício docente.

No seu processo de trabalho, o professor é submetido a uma situação idêntica ao proletário, na medida em que a classe dominante procura associar educação ao trabalho, acentuando a responsabilidade social do professor e de seu papel como guardião do sistema. Neste processo, o professor contratado ou precário (sem contrato e sem estabilidade) – [...] substitui o efetivo ou estável, conforme as determinações do mercado colocando-o em uma situação idêntica ao proletário. (TRAGTENBERG, 2002, p. 13)

Junto a essa problemática, temos um número excessivo de alunos por sala de aula (aproximadamente de 35 alunos); falta de recursos didático-pedagógicos, carência de condições físicas e matérias para implementar suas ações junto aos alunos³⁴, e a jornada de trabalho dos professores é majoritariamente de 40 horas semanais ou mais, haja vista que muitas vezes o professor se vê obrigado a enfrentar duas ou três jornadas de trabalho para complementar a renda, em diferentes escolas, ou até assumir outro emprego fora da docência (CNTE, 2003).

Devido à excessiva e desgastante jornada, o tempo dos profissionais em educação torna-se curto. Na maioria das vezes, a preparação do conteúdo a ser desenvolvido no turno posterior, ou mesmo no dia seguinte, acontece na própria sala de aula. O professor aproveita o tempo enquanto à turma revolve questões apresentadas para fazer à preparação. (CNTE, 2008, p. 39)

³² Uma investigação feita na França, com pais de alunos e publicada pelo jornal Le Parisien, confirma o julgamento feito ao professor como o responsável por tudo na escola. Tornava-se manifesto que 56% dos pais achavam que a disciplina tinha-se degradado consideravelmente. Sendo curioso observar que tanto nesse aspecto quanto em muitos outros simplificam os males da escola, declarando os professores responsáveis universais por tudo o que dela possa haver de errado, inclusive quando se trata de problemas em que a responsabilidade real do professor e sua capacidade de evitá-los é muito limitada (ESTEVE, 1999a, p. 33 e 34).

³³ Em alguns casos, o período dos contratos chega a ser de apenas três meses.

³⁴ A Revista Matria retrata as condições de trabalho oferecidas nas escolas que, em Pernambuco, grande parte das 1.105 instituições não apresenta condições adequadas para o processo de ensino-aprendizagem: 80% não têm acessibilidade para estudante com deficiência, 60% não possuem laboratórios de informática (CNTE, 2008).

Os professores ficam sem horários definidos de trabalho e até para as atividades básicas da vida humana como o seu almoço, especialmente pela crescente demanda de novas atribuições. Boa parte de seu trabalho é levado para casa, o que torna difícil desligar-se no fim do dia, havendo um cansaço mediante à excessiva carga de trabalho.

Há uma fragmentação acentuada do trabalho do professor pelo excesso de funções que ele procura cumprir simultaneamente, por exemplo, quando é exigida aos professores a execução de atividades não relacionadas à sua profissão ou tarefas burocráticas, ao desempenhar trabalho de secretaria. Os docentes sentem-se desrespeitados com situações dessa natureza.

Além da falta de estímulo e reconhecimento profissional³⁵, constatamos também uma perda real e simbólica no espaço social bem como com a falta de vontade política dos governantes na criação de intervenções estruturais:

O investimento em políticas sociais é desprovido apenas de vontade política e não de recursos financeiros. [...], as fragilidades do investimento em políticas sociais, como educação, são os principais coresponsáveis pela precarização do trabalho docente. (SILVA e LIMA, 2009, p. 72)

Carlotto (2002) contextualiza a falta de um suporte social, considerando a categoria docente uma profissão solitária, uma vez que há a tendência do professor vincular suas atividades ao atendimento de alunos, ficando à parte de atividades de afiliação de grupos de classe e/ou engajamento social. Além disso, no seu dia a dia, o professor tem um campo limitado para buscar conselhos ou discutir dificuldades com os colegas. Em vários casos, cada professor fica fechado com seus problemas do início ao fim de cada aula.

Com relação aos familiares dos alunos, o acompanhamento nem sempre é satisfatório, deixando a escola como a única responsável. Existe uma falta de envolvimento dos pais no processo educacional seja pela descrença na instituição escolar ou por outros motivos, os quais, de qualquer forma, não justificam a ausência da família do aluno.

Assim, um conjunto de componentes leva os professores a ficarem desmotivados e a sujeitarem-se a trabalhar exaustivamente, com salários aviltantes, sem as condições necessárias à qualidade do ensino e da administração. Dados do Siniscalco atestam que a

³⁵ Quanto ao enquadramento no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério, a maioria dos professores não foi enquadrada. Existe a falta de uma formação para os docentes, os salários são indignos, há marginalização dos trabalhadores em educação nas decisões das políticas educacionais e falta espaço para eles prepararem suas aulas, atualizarem-se e, realizarem estudo individual ou em grupo, pesquisa e desenvolvimento de projetos pedagógicos. Também falta uma maior participação do professorado nas decisões da escola, como eleições para diretor, o colegiado e grêmios estudantis (CNTE, 1999).

questão salarial dos professores no Brasil, comparada com outros países do mundo, está acima apenas da Indonésia e quase empata com o Peru. Os outros países oferecem melhores condições salariais na educação primária. Quanto à educação secundária, o nosso País também é um dos sete piores do mundo (SINISCALCO³⁶, 2003 *apud* SAMPAIO & MARIN, 2004).

Essa situação consequentemente interfere no perfil cultural dos professores. É compreensível que as condições materiais dificultem o acesso a serviços culturais como cinema, teatro, museus e revistas. “[...] a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais” (SAMPALIO & MARIN, 2004, p.1210).

Porém, quando constatamos que o docente dobra ou até triplica a carga horária para obter um salário que seja o mínimo para a sua sobrevivência, este fator acaba elencando em uma autonomia limitada para exercer seu papel. Devido à diversificação e intensificação de responsabilidades, consequentemente há menos tempo para o lazer e convívio social e também poucas oportunidades de trabalho criativo. Ou seja, quanto mais os professores são sobrecarregados de tarefas, maior seu o distanciamento entre o planejamento e a execução das políticas norteadoras de seu trabalho, que acabam sendo efetivados por outras pessoas.

Conforme Pinto (2002), o trabalho docente mantém uma dissociabilidade entre a sua execução e a concepção de quem o realiza, na medida em que se verifica, por exemplo, uma centralização nacional de currículos impossibilitando os docentes de elaborarem a sua prática pedagógica. “Os que elaboram não são os que executam e se desfaz, no cotidiano do trabalho, a mágica da concretização do produto idealizado” (PINTO, 2002, p. 57).

Assim, o docente fica submisso às definições “do que” e “como” ensinar. Ele perde a sua base moral da profissão e é excluído das decisões político-pedagógicas sobre as finalidades da educação e das decisões “técnicas” no que se refere aos procedimentos de ensinar, ou seja, sua opinião não é levada em consideração. Dessa forma, os pacotes pedagógicos, o currículo e as avaliações nacionais chegam às escolas prontos, sem nenhuma participação do professor.

Os processos de avaliação externa, realizados pelo Governo Federal, contribuem para a “autonomia limitada” onde o professorado, além de não obter nenhum envolvimento em sua elaboração e diretrizes, acaba tendo o seu trabalho delimitado, haja vista a cobrança em ensinar aqueles conteúdos existentes nos sistemas avaliativos.

³⁶ SINISCALCO, M.T. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

As reformas em curso tendem a retirar deles [professores] a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. [...] Tais reformas traziam novas normas de organização de ensino que tendiam a padronização de importantes processos, tais como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras. A padronização de tais procedimentos era justificada pela necessária expansão da escolarização, o que tendia a uma massificação do ensino, também preocupante. (OLIVEIRA, 2004, p.1132 e 1134)

Ludke e Boing (2004) relacionam este aspecto da ausência de autonomia do professorado com o processo de estatização da educação. Mencionam que apesar da estatização ter sido um passo rumo à profissionalização docente, quando destituiu a ideia da profissão ser ligada à relação sacerdotal, não implicou necessariamente em uma autonomia docente. Isso porque, juntamente com a imposição da estatização, tivemos instituições mediadoras de regulação docente. Como exemplo são as inspetoras de ensino que sempre exerceram um controle penhorado sobre a atuação do professorado. Dessa forma, os docentes sofrem o processo de “funcionarização”. “Esta falta de autonomia do professorado coloca em dúvida a existência de uma ‘profissão’ docente. Quando muito, podemos falar de um processo de profissionalização” (LUDKE e BOING, 2004, p.1174).

Corroboramos com as ideias dos autores, uma vez que a formação acadêmica e profissional é desqualificada, quando um professor não tem independência de planejar os conteúdos a serem ministrados ou, ainda, não podem direcionar a metodologia a ser aplicada em seu trabalho.

Oliveira (2004) constata que a profissionalização está na condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a autorregulação, vantagens e benefícios próprios, autonomia, etc. A ameaça de proletarianização caracteriza-se pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho. Com isso, a autora aborda o pensamento de Braverman ao citar que quando o trabalhador perde o controle sobre o processo de trabalho perde também a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção. Dessa forma, a profissionalização aparece como uma saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no seu trabalho e de desqualificação (OLIVEIRA, 2004). Assim, torna-se fundamental o professor ser sujeito de suas ações profissionais e não apenas objeto da sociedade de produção.

Ludke e Boing (2004) retratam que apenas a formação inicial de nível superior não é suficiente para obter o processo de profissionalização e averigam que no caso específico dos

professores existe uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalização docente. Ou seja, não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino. Sob essas condições, demonstra-se:

A escola é praticamente o único espaço onde o professor é considerado profissional ou onde dele se exige, pelo menos, um comportamento profissional (BOING, 2002)³⁷. Fora do estabelecimento de ensino, qualquer outro profissional pode exercer a docência, como no caso das aulas particulares. O único critério parece ser o da competência pessoal, de acordo com os diferentes graus de exigência da clientela. (LUDKE e BOING, 2004, p.1174)

Contudo, os autores ressaltam que para recuperar o mérito das funções docentes e reverter a tendência histórica da falta de prestígio dessa profissão, algumas condições seriam necessárias, dentre elas, a parceria e a pesquisa. A parceria refere-se à integração entre Estado, agências formadoras e instituições contratantes, no desenvolvimento profissional dos professores. Essas instituições, através da obtenção de uma formação para a pesquisa, acenderam nos docentes uma perspectiva capaz de lhes permitir, com mais autonomia, lidar com as transformações cada vez mais aceleradas no mundo e na educação (LUDKE e BOING, 2004).

O indiscutível pelos teóricos da área é que a falta de imposição dos professores perante suas intencionalidades reforça a desprofissionalização docente. Para a profissão docente se estruturar, não basta ter apenas competência técnica, discernimento emocional, responsabilidade, justa remuneração e condições adequadas de trabalho. Também não basta a profissão ser regulamentada ou ter um código de ética, mas, sim, o professor impor sua ideologia e autonomia. “Os mestres no centro da pedagogia, e não apêndices” (ARROYO, 2000, p.10). Entretanto, quando o professor não desenvolve o aprendizado adquirido no decorrer de sua carreira profissional surgem a ansiedade e a angústia, ambas muito intensas. Prova disto é que o ofício docente está no ranking das profissões que mais prescrevem licenças médicas.

Além disso, atualmente as exigências impostas aos professores são grandes e coincidem com o processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual se tem traduzido em uma modificação do papel do professor. Com as novas tecnologias, o aluno passa a ter acesso a uma elevada quantidade de informação sobre o assunto a ser ensinado, que se converte em fontes paralelas de informações. Isso reconfigura a função do

³⁷ BOING, L.A. **A escola como instituição de trabalho e de formação de professores**. 2002. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro.

professor em relação à transmissão de conhecimentos, pois ele passa a ser um mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, instaura-se um conflito nas instituições quando se pretende definir qual é a função do professor, que valores e qual conhecimento ele deve transmitir. “As transformações apontadas supõem um profundo e exigente desafio profissional para os professores que se propõem a responder às novas expectativas projetadas sobre eles. Já não existe o amparo do consenso social” (ESTEVE, 1999a, p. 31).

Com efeito, diminuiu-se o apoio oferecido aos educadores tanto interna como externamente à comunidade escolar, enquanto se produziu uma transformação social muito rápida do contexto social, o que gerou muitos transtornos para os professores. Assim, é inquestionável que eles estejam envolvidos em profundas transformações em seu trabalho e será inevitável que tenham de encarar uma crise de identidade para vencer os mecanismos de resistência à mudança e à inovação (ESTEVE, 1999a).

Diante de um todo complexo movimento atual de mudanças de paradigmas, os docentes são conduzidos para as transformações, enfrentam o desafio de educar com as novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs e, ao mesmo tempo, são instigados a buscar outra relação com a profissão e a ação educadora. Como consequência, os professores são impulsionados a adquirir novos saberes, habilidades e competências, ainda que, muitas vezes, tais demandas estejam além de sua formação profissional e das condições que lhes são oferecidas para a realização de um trabalho de qualidade.

Assim, os objetivos dos professores para com os alunos nunca são totalmente assegurados. Os dilemas, as controversas, as ambiguidades e os conflitos são frequentes no dia a dia do seu trabalho. Por exemplo:

Exige-se que os professores sejam companheiro e amigo do aluno, lhe proporcione apoio para o seu desenvolvimento pessoal, mas ao final do curso adote um papel de julgamento, contrário ao anterior. Deve estimular a autonomia do aluno, mas ao mesmo tempo pede que se acomode às regras do grupo e da instituição. Algumas vezes é proposto que o professor atenda aos seus alunos individualmente e em outras tem que lidar com as políticas educacionais para as quais as necessidades sociais o direcionam, tornando professor e alunos submissos, a serviços das necessidades políticas e econômicas do momento. (CARLOTTO, 2002, p. 23)

Alves e Aredes (2008) mencionam, em sua pesquisa, que os professores enfrentam constantemente uma gama de pressões das crianças, dos colegas, dos pais, de políticos e administradores, muitas delas conflitantes e quase impossíveis de atender. Têm o desafio

contínuo de manter o controle da classe. Além disso, estão sujeitos a críticas de inspetores, diretores e meios de comunicação.

Como podemos observar, a atuação do professor vai muito além da tarefa de ensinar o conhecimento da sua disciplina de formação. Outras habilidades, especialmente de ordem psicológicas, são exigidas no labor de sua profissão devido principalmente ao envolvimento de natureza pessoal³⁸ e juntamente com a falta de resultado imediato, apesar da sua dedicação, educação é sempre um longo processo.

Diante desse quadro, um tipo de estresse ocupacional vem atingindo a classe dos professores e afeta sua saúde e, conseqüentemente, o seu desempenho profissional. Esse estresse, se persistir, provoca mal-estar físico e emocional, denominado por alguns pesquisadores como “ Síndrome de Burnout”³⁹.

Assim, quando esse quadro de sofrimento psíquico se instaura, às vezes, o professor não se da conta do que está se passando, o que torna a situação ainda mais grave. Daí, a docência ser um tipo de profissão mais delicado em termos psicológicos. “O nome da dor de um profissional encalacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração” (CODO, 1999, p. 13).

Alves e Aredes (2008), em sua pesquisa, verificaram o número de professores que se afastam de suas atividades para tratamento de saúde e/ou de suas correlacionadas. Constataram que na Caixa de Assistência dos Servidores de Mato Grosso do Sul – Cassems –, de Nova Andradina, durante o ano de 2006 e início de 2007 (1º semestre), houve 552 licenças. Deste total, 412 ou 74,63% estão diretamente ligadas à “Síndrome de Burnout”.

³⁸ [...] o educador faz parte do tipo de trabalhador que vem sendo chamado de *care-givers*, doadores de cuidado, como os enfermeiros ou assistentes sociais: desenvolve um trabalho onde a atenção particularizada ao outro atua como um diferencial entre fazer e não fazer sua obrigação. Em outras palavras, é um trabalhador impossível de ser taylorizado, de se enquadrar em uma linha de montagem fordista, um trabalho que ou leva em conta os vínculos afetivos com o aluno, com o produto, com as tarefas ou simplesmente não se viabiliza. (CODO e GAZZOTTI, 1999, p. 51)

³⁹ O termo “Síndrome de Burnout” procedeu da junção de *burn* (queima) e *out* (exterior) para caracterizar uma patologia durante a qual a pessoa consome-se física e emocionalmente, resultando em exaustão e em um comportamento agressivo e irritadiço. Tipo de estresse de caráter persistente vinculado às situações de trabalho, associado com intenso envolvimento com pessoas por longo tempo. A síndrome geralmente agrupa sentimentos de frustração e seus principais sintomas são: cansaço físico e emocional, apatia, falta de efetivação do eu, desmotivação, insatisfação ocupacional, deterioração do rendimento e perda de responsabilidade, depressão, fadiga, tensão, nervosismo, dificuldades em descansar, transtorno gástrico e dores nas costas (ALVES e AREDES, 2008).

Conforme Iwanicki & Schwab⁴⁰ (1981 *apud* CARLOTTO, 2002, p. 21), a severidade de *burnout* entre os profissionais de ensino já é, atualmente, superior a dos profissionais de saúde, o que coloca o magistério como uma das profissões de alto risco.

Desse modo, por ser uma síndrome que afeta cerca de 30% dos professores em todo País⁴¹, e como consequência interfere no desempenho profissional e acadêmico dos docentes, acredita-se que algumas medidas se fazem necessárias para transformar a realidade do trabalho docente no Brasil.

2.3 As políticas educacionais e seus reflexos no trabalho docente

Diante do exposto na seção anterior, depreende-se que as patologias oriundas das atividades laborais têm alcances sobre a atuação docente e obviamente há implicações diretas no cotidiano escolar como o absenteísmo e o conjunto de elementos que constitui a qualidade do ensino. Por outro lado, as atuais políticas educacionais emanadas da esfera governamental parecem não provocar mudanças estruturais nesse quadro marcado, sobretudo, pela lógica mercantil mediante a instauração de práticas meritocráticas e competitivas.

Nesse sentido, uma das estratégias é fomentar a competição entre os estabelecimentos de ensino, por meio de avaliações meritocráticas realizadas pelo governo⁴². Como efeito desses mecanismos há a responsabilização do professor quando os alunos não são bem-sucedidos.

As reformas educacionais dos anos 90 atuaram fortemente sobre a organização escolar, trazendo novas formas de ensinar e de avaliar. Tais mudanças exigiram novos critérios para enturmação dos alunos, novos procedimentos na avaliação, o que tem implicado mudanças nos métodos e instrumentos de observação e registro, o que, por sua vez, tem resultado em dispêndio de maior tempo do professor para atendimento aos alunos e reuniões com colegas para planejamento e avaliação do trabalho. Essas mudanças, por sua vez, repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar, pois exigem mais tempo do trabalho do professor, tempo este que, se não aumentado na sua jornada objetivamente, acaba se traduzindo numa intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de atividade em menos tempo. (OLIVEIRA, 2002, p. 132)

⁴⁰ IWANICKI, E. F. & SCHWAB, R. L. A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. **Educational and Psychological Measurement**, n. 41, 1981, p. 1167-1174.

⁴¹ Segundo pesquisa realizada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília – UNB –, cujo levantamento ouviu 52 mil professores, funcionários e especialistas em educação de 1440 escolas públicas. Este levantamento foi feito em conjunto com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2007).

⁴² No Estado São Paulo, período do governo de Mário Covas, as escolas foram pintadas conforme sua atuação nos exames.

Além desses aspectos mencionados, Ferreira (2004) aponta outros fatores que denotam a negligência da esfera governamental para com os docentes, tais como: descomprometimento com a formação inicial dos professores, a formação em serviço de forma aligeirada e a inexistência de política de valorização desses profissionais.

Segundo Ferreira (2004, p. 1240), “[...] é possível questionar sobre o papel e as finalidades da formação dos profissionais da educação, por parte do Estado brasileiro, quando no contexto da reforma educacional se desrespeita essa formação pela desprofissionalização docente”. Nesse sentido, o autor questiona que a política de formação continuada de professores tem-se tornado uma política de descontinuidade, pois:

Caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um ‘tempo zero’. O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetiva-se o sujeito. (COLLARES et al.⁴³, 1999, p. 212 *apud* FERREIRA, 2004, p.1240)

Faz-se visível a perda do valor social dos professores. Parte da responsabilidade por essa precarização deve ser imputada às políticas educacionais, pois muitas vezes deixam de assumir sua função de adequar e equipar as instituições públicas de educação e oferecer remuneração digna, condições de formação inicial e continuada aos docentes (OLIVEIRA e GONÇALVES, 2008).

Destarte, ao analisarmos o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE –, o que se apresenta nele não implica em significativa melhora para a recorrente situação do trabalho docente e nem para a almejada qualidade da educação pública brasileira.

[...] as medidas propostas pelas políticas públicas na atualidade para minimizar os efeitos da precarização do trabalho docente seguem a tradição da descontinuidade e superficialidade, característica essa que não possibilita medidas estruturais para atingir o cerne dos problemas educacionais, como é o caso do atual PDE, proposto pelo MEC em abril de 2007⁴⁴. (SILVA e LIMA, 2009, p. 81)

Apesar de o programa trazer algumas proposições positivas como, por exemplo, a criação de condições favoráveis ao acesso e permanência dos alunos na escola, e o

⁴³ COLLARES *et al.* Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, nº 68, dez. 1999, p. 202-219.

⁴⁴ Trata-se de um conjunto de cinco Decretos, promulgados em 24/04/07 pelo Governo Federal: Decretos 6.092, 6.093 (Brasil Alfabetizado), 6.094 (Todos pela Educação), 6.095 (IFET) e 6.096/07 (REUNI).

enriquecimento e instituição de bibliotecas escolares, há aspectos que têm sido alvo de críticas como, por exemplo, as políticas para o trabalho docente⁴⁵.

As avaliações do PDE realizadas por Mancebo (2008) vão ao encontro das ideias de Saviani (2009) quando este assegura que o Plano é eficaz em algumas circunstâncias especialmente no seu aspecto técnico, mas apresenta deficiências graves referentes a questões cruciais como o financiamento e a formação, salário e condições de trabalho do magistério. Para o autor:

[...] deve-se reconhecer que o IDEB⁴⁶ representa um avanço importante, ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados da evasão e repetência e ao possibilitar aferir, por um padrão comum em âmbito nacional, os resultados da aprendizagem de cada aluno, em cada escola. É acertada, também, a iniciativa de construir um processo sistemático e continuado de assistência técnica aos municípios como apoio e condição para incentivos financeiros adicionais. (SAVIANI, 2009, p. 36)

Entretanto, do ponto de vista financeiro, os recursos básicos com que conta o PDE são aqueles constitutivos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Trata-se de um fundo contábil que não chegou a resolver o problema do financiamento da educação. Isso porque, apesar do dinheiro do Fundeb (base de sustentação financeira do Plano) aumentar de R\$ 35,2 bilhões para R\$ 48 bilhões (36,3%), o número de estudantes contemplados pelo Fundo aumentou de 30 milhões para 47 milhões (56,6%). Ou seja, proporcionalmente não significou aumento nos recursos. Além disso, a União, que deveria entrar com 30% do seu orçamento para a educação, não conseguiu cumpri-lo, pois, com um orçamento total de R\$ 9,130 bilhões, 30% corresponderiam a R\$ 2,739 bilhões, no entanto, a contemplação prevista da União para 2007 se limita a 2 bilhões (SAVIANI, 2009).

Na verdade, os recursos nele alocados, se efetivamente aplicados e corretamente geridos, podem melhorar o financiamento da educação comparativamente à situação anterior, mas não terão força para alterar o *status quo* vigente. Ou seja, uma boa gestão do fundo permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes

⁴⁵ Um dos aspectos considerados mais graves é a formação inicial e continuada de professores realizada a distância, desconsiderando que a formação deles não se esgota nas aquisições de caráter cognitivo e técnico – que duvidosamente poderiam ser desenvolvidas por essa modalidade de estudo –, mas demandam a constituição de valores, atitudes e habilidades, cujo cultivo implica a relação não só com os encarregados da formação, mas com os próprios colegas (MANCEBO, 2008, p. 09).

⁴⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos Estados e municípios (SAVIANI, 2009).

O atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou, em julho de 2008, a lei nº. 11.738/08, que vigora um piso salarial nacional unificado para os professores da Educação Básica da Rede Pública de R\$ 950,00 para 40 horas/semanais, a partir de 2010⁴⁷. Valor ainda irrisório para um cumprimento de extensa carga horária semanal e também um salário consideravelmente baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação de nível superior. Além disso, tal medida ainda é insatisfatória para alguns segmentos do professorado nacional, tendo em vista que seus salários já estão equiparados com esse piso proposto⁴⁸.

Saviani (2009) afirma que quanto ao magistério é consenso o reconhecimento de dois requisitos fundamentais: condições de trabalho e de salário e a formação. Ele retrata a necessidade de o professor atuar em um único estabelecimento de ensino, comparecendo todos os dias, e com a carga horária de trabalho dividida entre metade do tempo para lecionar e os outros 50% para as demais atividades de planejamento, organização de seu trabalho e até as questões que dizem respeito à gestão da escola.

Ainda segundo o autor, o PDE recorre à Universidade Aberta do Brasil – UAB para a formação docente, proporcionando cursos a distância de formação inicial e continuada. Saviani (2009, p. 41), em suas análises, demonstra:

O ensino a distância, nas condições atuais do avanço tecnológico, é um importante auxiliar do processo educativo. Pode, pois, ser utilizado com proveito no enriquecimento dos cursos de formação de professores. Tomá-lo, entretanto, com a base dos cursos de formação docente não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva. Esta exige cursos regulares, de longa duração, ministradas em instituições sólidas e organizadas, preferencialmente na forma de universidades.

Esses aspectos confirmam nossas afirmações anteriores dando conta de que as políticas educacionais brasileiras não possuem nenhum avanço para alterar a conjuntura da

⁴⁷ A União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar ou adequar seus planos de carreira e remuneração a fim de adequá-los ao novo piso.

⁴⁸ Um levantamento realizado, pela Revista Nova Escola, na edição de abril de 2007, com secretarias estaduais de Educação no País, revelou que dentre os Estados brasileiros pesquisados o de Tocantins é o que melhor paga o professor, com um piso salarial de R\$ 2.020,00 para 40 horas semanais. Outros Estados como Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Alagoas, Ceará, São Paulo e Distrito Federal também apresentam um piso salarial superior a R\$1.000,00 (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2007).

precarização docente, inclusive no que se refere a pouca participação do professor na gestão da escola⁴⁹.

Além disso, o PDE configura-se como um conjunto de mais de três dezenas de ações voltadas para dimensão específica e tópicos da educação e, por seu caráter temporário, compensatório e emergencial, pretende uma intervenção pragmática no campo educacional, que deixa intocados os determinantes da baixa qualidade do nosso ensino, a qual o próprio programa se propõe a erradicar. No que tange especificamente ao trabalho docente, a raiz das problemáticas postas – a criação de condições de trabalho dignas e permanentes – não são atacadas, o que compromete até mesmo a edição das medidas emergenciais. (MANCEBO, 2008, p. 10)

Ferreira (2004) ressalta que para serem concretizadas alterações substanciais na atuação dos professores, seria necessária sólida formação e salários dignos que lhes permitissem não só adquirir os bens culturais necessários à sua profissão como às condições de contínua qualificação.

Em última instância, pontuamos que para pensar em qualidade da educação pública temos que analisar os mecanismos de precarização docente. Entretanto, esse quadro deve ser fundamentalmente reconhecido e estudado pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e pelo MEC, a fim de traçarem políticas que possibilitem amenizar essa situação.

Saviani (2009, p. 46) assevera que:

Permito-me, pois, sugerir ao MEC um caminho distinto: que a linha mestra do PDE seja uma medida de impacto que permita imediatamente mudar a situações das escolas e levantar o ânimo dos professores, que passariam a desenvolver suas atividades com entusiasmo e dedicação. Para viabilizar essa mudança, propus, em 1997, para o PNE, que se dobrasse imediatamente o percentual do PIB investido em educação, passando dos atuais cerca de 4% para 8%.

Entretanto, infelizmente a realidade é que os processos de reversão do quadro de precarização do trabalho docente ainda são frágeis. Isso gera implicações sobre a gestão democrática na escola. Obviamente que professores desestimulados, com sentimento de fracasso e sobrecarregados devido a uma gama de tarefas além de suas possibilidades, não desejarão algo que poderá intensificar ainda mais o cotidiano e, conseqüentemente, não contribuirão para a almejada gestão democrática na escola.

⁴⁹ A Revista *Mátria* constata algumas das necessidades elencadas pelos profissionais da educação, tais como: jornada integral com hora atividade, mais segurança, condições de trabalho para evitar as doenças profissionais e maior participação nas decisões da escola, como nas eleições para diretor, conselho escolar e grêmios estudantis (CNTE, 2008, p. 38).

Silva e Lima (2009) asseguram que a fragilidade do trabalho coletivo na escola é devida fundamentalmente à precarização do trabalho docente. “As condições de trabalho do professor têm sido obstáculos significativos da não participação, assim como ocorre na prática social mais ampla” (SILVA e LIMA, 2009, p. 78).

Em contrapartida, poderíamos dizer que na medida em que instala nas escolas um estilo de administração democrática e participativa constitui-se um fator de prevenção da exaustão emocional dos professores. Trata-se portanto de um fator que intervém estruturando e dando um tinte peculiar às diversas situações que caracterizam e configuram a dinâmica escolar (BATISTA E ODELIUS, 1999). Com isso, a importância da participação do professor na gestão democrática da escola se faz para a própria instituição e até mesmo pelo aspecto do docente sentir-se mais motivado quando compartilha das decisões no local onde atua profissionalmente. Daí, precisamos conhecer quais as atuais configurações da gestão democrática no contexto da escola pública brasileira.

CAPÍTULO 3

O TRABALHO DOCENTE E A GESTÃO ESCOLAR

Um dos pressupostos desta pesquisa diz respeito à fragilidade da participação do professor na gestão escolar devido à precarização do seu trabalho. Sob tal perspectiva, este capítulo visa analisar diferentes dimensões da gestão democrática no âmbito escolar e as interfaces com o trabalho docente e a qualidade do ensino.

3.1 Elementos constitutivos da Gestão Democrática na Escola: *Limitações e potencialidades*

A “gestão democrática da educação pública na forma de lei” foi estabelecida primeiramente na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, inciso VI. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº. 9.394/96) apresenta um apoio ao trabalho coletivo e a necessidade de participação e envolvimento da comunidade na gestão da escola.

É recorrente também a utilização da expressão “gestão democrática” como sinônima de gestão gerenciada, estratégica e ou de qualidade total. Assim, seu significado é polissêmico e, em muitas circunstâncias, o discurso da gestão democrática escolar vincula-se a uma concepção conservadora que tem como princípio a desobrigação da ação direta do Estado para com as questões educacionais, especialmente as de ordem financeira. Dessa forma, a gestão da escola assume a responsabilidade pela viabilização de seus próprios recursos, contando com a participação do voluntariado e de diversos tipos de parcerias como empresas, fundações ou ONGs.

Considerando essa perspectiva, há uma tendência da gestão escolar pautar-se na lógica gerencialista análoga aos padrões existentes no setor produtivo. Esse fato desconfigura o efetivo conceito de gestão democrática na educação. Segundo Silva e Lima (2009, p. 80-81):

A gestão escolar torna-se crescentemente permeável às atividades de gerenciamento levando para as margens as perspectivas político-pedagógicas alimentando e legitimando no interior da escola atitudes por parte de seus profissionais de crítica e de ridicularização à dimensão política do trabalho pedagógico. São os efeitos do neoliberalismo e da economia globalizada no “chão da escola”.

Embora a educação escolar tenha tido significativos avanços democráticos na esfera política, ainda há uma intensa tendência autocrática de seus gestores, diferentemente de uma participação compartilhada com toda comunidade escolar (SILVA, 2008). Entretanto, a gestão democrática consiste nas possibilidades ou nos primeiros passos de contraposição à cultura e gestão autoritárias instaladas tradicionalmente no País.

A década de 80, no Brasil, apresentou-se como um período fecundo de conquistas democráticas para a sociedade brasileira e especificamente para a educação pública. Após vinte e um anos de ditadura militar, os anos 80 representaram o momento de abertura política, o que veio acompanhado de manifestações de lutas dos trabalhadores muito diversas nas suas formas e conteúdos. [...] O envolvimento da comunidade nas lutas em defesa da escola pública e de melhores condições de trabalho e remuneração dos professores imprimiu a essas greves uma legitimidade a que jamais se assistiu. Tais manifestações tiveram como eixo as mudanças na gestão escolar e a valorização do magistério como profissão. Nesse contexto é que o termo “gestão democrática da educação” emerge significando a defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar. A gestão democrática da educação passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho, onde diferentes interesses podem se confrontar e, ao mesmo tempo, dialogar em busca de conquistas maiores. (OLIVEIRA, 2002, p. 135-136)

Paro (1997) evidencia a participação como um dos elementos centrais da concepção de gestão democrática. Para o autor, esta se constitui na ação de administrar com a efetiva participação nas decisões – que, no caso da escola, seus componentes são: educadores, alunos, funcionários e pais – promovendo a distribuição da autoridade e formas democráticas de alcance dos objetivos educacionais. Assim, a preparação dos propósitos educativos deve ocorrer conforme os anseios da comunidade local para que ela tenha uma significativa compreensão da dinâmica do funcionamento escolar e, dessa forma, poder, reivindicar melhorias em sua atuação junto ao Estado.

Com esse ponto de vista, a criação e o desenvolvimento de mecanismos mais participativos e democráticos de decisão nas escolas são objetos de constante preocupação nos movimentos sociais em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos (OLIVEIRA, 2004). Nessa mesma linha de raciocínio, Paro (2000, p. 331) adverte:

Se insisti na preocupação com a participação, não foi certamente pretendendo impingir aos usuários da escola pública um acréscimo de esforços em suas penosas vidas de trabalhadores, mas reconhecendo a necessidade de se lutar por um direito que ainda não faz real. Obviamente, o ideal seria que o ensino satisfatório para todos já fosse uma realidade sem precisar reivindicá-lo. Mas assim não é e por isso é preciso buscar formas de controlar democraticamente o Estado no local mesmo onde o serviço deveria ser prestado.

Uma das justificativas da gestão democrática na escola consiste no fato de que ela expressa o anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e o crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Além disso, ressalta também que sendo a educação um direito do cidadão, ela supõe questionamento e participação por parte dele (CURY, 2000). Dessa maneira, enfatiza a participação como meio de fazer da educação um direito social.

Mendonça (2001) alude que vários estudos sobre gestão democrática retratam a participação como temática principal. Entretanto, foi possível constatar, em sua pesquisa, que os mecanismos adotados pelos sistemas são contrários à convivência que se idealizava. É que diretores, professores e funcionários – com prevalência dos primeiros – ainda monopolizam os fóruns de participação. Ou seja, a escola pública continua sendo vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha. “Apesar das várias tentativas legais de correção das distorções que privilegiam os segmentos docentes e administrativos, observa-se algumas legislações que chegam a legitimar a restrição à participação dos pais e responsáveis” (MENDONÇA, 2001, p. 87).

Em decorrência disso, advém o alinhamento dos dirigentes escolares com o autoritarismo do Estado, uma vez que buscam atender precipuamente aos seus ditames e não a realizar propósitos educativos da comunidade, mas sim proporcionar a esta apenas a participação na gestão escolar como contribuinte no financiamento do ensino. Por isso, os elementos essenciais da gestão democrática são os mecanismos de escolha dos dirigentes e os conselhos deliberativos escolares para o compartilhamento dos gestores nas decisões.

A eleição de diretores é um dos mecanismos da gestão democrática que melhor materializou a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração da educação. Entretanto, os problemas e as limitações desse processo, apontados em vários estudos, abrangem vários fatores. Alguns deles: excesso de personalismo na figura do candidato, falta de preparo de alguns deles, populismo e atitudes clientelistas típicos da velha política partidária, aprofundamento de conflitos entre os segmentos da comunidade escolar e comportamento de apropriação do cargo pelo candidato eleito (MENDONÇA, 2001). Assim, a eleição de diretor por si só não é garantia de democracia na escola nem de gestão eficaz. Além de exigir muita cautela durante o processo e posteriormente a ele, será preciso o acompanhamento de outros critérios de competência técnica e de instrumentos de avaliação para auxiliar o diretor, tal como a existência de um conselho escolar atuante. Este órgão deve atender aos seguintes requisitos (ALVES, 2008):

1. Apresentar dinâmica de participação, de abertura e de diálogo que estejam a serviço da educação.
2. Cooperar com o zelo da aprendizagem e defender o interesse comum e coletivo.
3. Assegurar a participação ativa de toda comunidade escolar (especialmente o professor, tendo em vista, sua atuação direta com os alunos) no processo e no produto de políticas públicas e na educação nacional para controlar e fiscalizar o Estado.
4. Constituir como elo entre o Estado, a escola e a sociedade, possibilitando o caminho que vai da comunidade à escola e vice-versa.

Observamos, então que a mera rotatividade no poder, bem como as eleições para diretores, não garante a democracia se também não forem consolidados outros mecanismos democráticos. Por exemplo, um conselho escolar deliberativo, patrocinador do exercício legítimo do conflito social, do questionamento e do direito na criação de identidades distintas capazes de relativizar a força política eleita durante o exercício do seu mandato (FORTUNA, 2002).

Entretanto, acreditamos que a gestão democrática da escola e a presença institucionalizada de órgãos colegiados, por si sós, não garantem o atendimento das reais demandas apresentadas pelas comunidades locais. A escola não está imune às dimensões subjetivadas da primazia da estrutura produtiva nas relações sociais e nem das condições materiais desfavoráveis à formação e desenvolvimento de consciências críticas e práticas revolucionárias (FÉLIX, 2007).

No campo da educação pública um outro elemento, tido como fundamental entre os teóricos da gestão democrática e pela esfera governamental, é a necessidade da descentralização. Entretanto, os processos descentralizadores não implicam na transferência de poder às escolas, mas sim em sua autonomia financeira. Isso resulta em apenas a escola ter que arcar com seus recursos financeiros, pois a dependência das instituições escolares com seus órgãos superiores de administração ainda é marcante.

Martins (2002), em seu estudo, observou a realidade do Estado de São Paulo. Com base na análise do conjunto de dispositivos normativo-legais da política educacional paulista – que regulamenta a delegação de autonomia à rede de escolas – constatou sua considerável distância do conceito de autonomia da perspectiva histórica, filosófica e política e sua utilização como panacéia para os problemas que afetam a educação no Estado. A possível substituição da normalização pedagógica exercida fortemente no momento histórico anterior

(anos de 1970), pela delegação de autonomia à escola no que se refere à elaboração de seus próprios projetos pedagógicos, fica explicitada nas diretrizes oficiais e medidas legais. Porém, os documentos também esclarecem que em relação às questões financeiras, a liberdade outorgada (entendida como autonomia) não ultrapassa o limite de buscar parcerias com as instituições privadas e/ou instituições não lucrativas. A autora adverte:

Os equívocos cometidos em torno dos conceitos de descentralização e desconcentração de medidas administrativas ficam evidentes. Desconcentrar não significa descentralizar, pois esse processo implica compartilhar o poder, cuja dinâmica promoveria uma mudança significativa no padrão interativo governamental. A análise de implementação das recentes diretrizes oficiais da educação paulista indica que não houve compartilhamento de poder, mas sim uma dinamização do processo de desconcentração iniciado em meados dos anos 80, transferindo responsabilidades administrativas e financeiras às instâncias gestoras do sistema e à própria rede de escolas. (MARTINS, 2002, p. 110)

Martins concluiu que o interessante seria a possibilidade de exercício efetivo de autonomia das escolas, respeitando o conceito da perspectiva filosófica e política:

O conjunto normativo deveria preconizar a instauração de conselhos gestores com mandato revogável; a liberdade das escolas para gerenciar recursos próprios e aplicá-los em suas prioridades, a possibilidade de elaborar suas normas regimentais a partir de um documento norteador da organização político-pedagógica da rede de escolas; a revisão do conceito e da organização dos procedimentos da avaliação externa realizada sobre a rede de escolas, incluindo-se procedimentos de autoavaliação e transformando seus objetivos de modo a torná-los favoráveis ao planejamento escolar. Porém, na teoria e tampouco na prática não é isso que vem ocorrendo [...]. (MARTINS, 2002, p. 110)

O que estaria ocorrendo seria um processo de desconcentração de funções, mas com a manutenção intacta do núcleo do poder central. É mais lógico aceitar a ideia de que a descentralização era e continua como um desejo comum do Estado e da sociedade civil, mas com motivações distintas. O Estado capitalista tem motivações instrumentais enquanto a sociedade tem motivações políticas (LORDÊLO, 2001).

Com relação à autonomia escolar, Mendonça (2001) relata que não se estabelecem mecanismos concretos para sua efetiva ação. Ele considera que mesmo sendo a elaboração de projetos pedagógicos pelos colegiados uma das atribuições mais abordadas pelas legislações dos sistemas de ensino, não há registro de que as administrações centrais tenham realizado adaptações radicais, no sentido de considerar a escola como centro e razão de ser da existência de sua burocracia. Pelo contrário, o que se pode averiguar nas leis é que os documentos são muito sucintos e lacunares nos mecanismos que referenciam a escola

governar-se por si própria, mas abundantes em estabelecer limites que barram a sua autonomia.

Além das questões de descentralização e autonomia escolar, a perspectiva de uma gestão verdadeiramente democrática engloba também, conforme Rosar (2002, p.167), a implementação de um Plano Nacional de Educação que permita concretizar um sistema educacional que seja:

- a) financiado integralmente com recursos públicos;
- b) administrado pela conjugação de formas de gestão, em que os segmentos da sociedade implicados no seu funcionamento sejam também os seus gestores;
- c) avaliado pela sua capacidade de realizar os objetivos em relação à educação básica destinada a todos os cidadãos, assegurando-lhes a possibilidade real de progressão no sistema educacional, no nível do ensino médio e do ensino superior.

Conforme afirmamos anteriormente, uma gestão democrática e participativa nas escolas consiste na efetivação de diferentes mecanismos, tais como: escolha democrática do diretor; descentralização das decisões mediante a participação dos diferentes segmentos da escola; funcionamento real do conselho escolar – o que implicaria a participação efetiva dos membros; e processos de integração da escola com a comunidade local. Assim:

O resultado desse tipo de gestão não deveria ser apenas uma administração eficiente da escola em sentido estrito, mas o fato da escola chegar a traduzir, por diferentes dinâmicas, as esperanças, desejos e, porque não ilusões de seus usuários e trabalhadores. (BATISTA e ODELIUS, 1999, p. 337)

Contudo, um olhar atento sobre a dinâmica de funcionamento da escola permite-nos perceber o quão distante ela se encontra de uma cultura democrática e autônoma, envolvendo a participação efetiva da comunidade escolar. Caracterizada pelo abandono e pela carência de material, submetida a uma carga de trabalho e obrigações que só tem aumentado nos últimos anos, fica difícil esperar de seus usuários, em especial dos professores, que tenham tempo e disposição para uma participação diferenciada e politizada no cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2002).

A característica patrimonial do Estado brasileiro também é um eixo explicativo para as dificuldades de implementação dos processos de gestão democrática do ensino público. Estruturado de forma arbitrária, o Estado abarca os sistemas de ensino e lhes forja a organização, a realização dos movimentos e a dinâmica multidimensional. As imposições das secretarias de educação com relação a métodos, processos e técnicas administrativas como condição para o repasse das verbas para a manutenção da escola; a desativação, pelos governos neoliberais, dos

fóruns de educação e vetos aos movimentos democráticos, limitando os espaços de debate das escolas a reuniões administrativas e pedagógicas são exemplos de entraves da gestão democrática.

Há muitos dissensos sobre os mecanismos de implementação da gestão democrática. Alguns teóricos acreditam que a própria comunidade escolar não tem interesse na participação. As atitudes de acomodação ou falta de consciência sobre a importância dos processos democráticos produzem focos, muitas vezes, intransponíveis para a aplicação de mecanismos de gestão participativa. Assim, devido à falta de inserção política da comunidade para participar efetivamente de órgãos colegiados, instaura-se uma cultura expectadora e de espera das decisões do Estado, acontecendo as reformas pelo alto, a tradição de conciliação das elites e a política do favor.

Entretanto, as autoridades, elites político-administrativas e responsáveis direta ou indiretamente pelos sistemas de ensino, e os demais atores sociais envolvidos encontram-se na relação nem sempre tranquila com respeito à administração na instituição escolar. Mendonça (2001) afirma que as análises produzidas, em seu estudo, evidenciam as dificuldades na implementação de processo de gestão democrática, como as resistências identificadas são de diversas naturezas e diferentes instâncias, e como cada qual coloca a responsabilidade da não efetivação da gestão democrática no outro.

Daí, LORDÊLO (2001, p. 175) adverte:

Quando se responsabiliza o poder central pelo fracasso das políticas de descentralização e democratização da educação, sobretudo pela forma – autoritária – como essas políticas são implementadas, pressupõe-se uma comunidade escolar desejosa, mas impedida de participar. É uma percepção maniqueísta. Muitos que fazem esse discurso ingênuo da participação como fonte de prazer e realização humana, pouco frequentam o sindicato da sua categoria, não sabem onde fica a associação do seu bairro, não têm nenhum engajamento cívico ou qualquer outro compromisso com a comunidade.

Mas um fator é indiscutível: a falta de vontade política das autoridades perante a educação. Corroboramos com as ideias de Paro (2000), quando ele ressalta que os discursos de nossas autoridades estão repletos de belas propostas que nunca chegam a concretizar-se inteiramente. Acreditamos que esse fato ocorre especialmente na área educacional, haja vista que o resultado de seu investimento é de longo prazo. “Por isso, parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços significativos no sentido da democratização do saber, sem que isso seja compelido pela sociedade civil” (PARO, 2000, p. 19).

Prosseguindo com as ideias de Paro (2000), ele retrata a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola para que esta possua autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. Para o autor, esse aspecto será efetivado

quando os que mais se beneficiam da gestão democrática participarem das decisões da escola, atribuindo os seus interesses. Daí, o autor realizou um estudo de caso de cunho etnográfico, no sentido de transpor os muros da própria unidade escolar e averiguar, em nível concreto, quais condições são favoráveis para essa participação se tornar realidade. “É preciso verificar o que a comunidade pode fazer por si própria no momento presente e quais os obstáculos que se apresentam para que esta sua potencialidade se consubstancie em ações que possam levar a uma participação mais efetiva nas decisões da escola” (PARO, 2000, p. 21).

Paro (2000) concluiu que os condicionantes da participação da comunidade são decorrentes de fatores externos e internos da unidade escolar. O autor assegura que essa participação é geralmente determinada pelos seguintes elementos externos:

1) Os condicionantes socioeconômicos ou as reais condições de vida da população e na medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar.

2) Os condicionantes culturais ou a visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade da participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça ou não à vontade de participar.

3) Os condicionantes institucionais ou mecanismos coletivos, formalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa.

Esses condicionantes devem ter uma relação de interdependência com os determinantes da participação interna da unidade escolar, onde dependem dos múltiplos interesses dos grupos que interagem com ela, bem como dos condicionantes materiais e ideológicos.

A diversidade de interesse dos grupos no interior da escola é algo comum nas múltiplas relações do dia a dia, pois cada um tem uma história de vida diferenciada, concepções, valores, etc. Por isso, as relações no interior da escola, como reunião do Conselho, reunião de pais, dentre outras, não ocorrerão de forma harmoniosa ou sem conflitos. Entretanto, é interessante pontuar algo que todos têm em comum, tanto o diretor e os professores, como os funcionários da escola e os pais dos alunos. Todos são trabalhadores que vendem sua força de trabalho ao Estado ou aos detentores dos meios de produção para ter acesso às condições materiais (PARO, 2000).

Sob essa perspectiva, “já que estão todos no mesmo barco”, seria interessante a comunidade escolar, em massa, unir-se para o bem comum. No entanto, não devemos fazer de

conta que conflitos não existem, pois é devido à sua existência que podemos constatar a efetivação da democratização da gestão escolar e a luta para o alcance de objetivos coletivos.

O outro condicionante da participação interna da escola é com relação ao aspecto físico ou material. O oferecimento de condições para que a comunidade ou mesmo os alunos possam se reunir é essencial. A falta de espaço adequado, com certeza, dificulta a prática da gestão democrática. Uma diretora da escola pesquisada por Paro (2000, p. 302), ao comentar a necessidade de os representantes do Conselho se reunirem com seus representados, ressalta:

[...] pela falta de um salão ou auditório, a escola não tem condições de suprir essa necessidade e mesmo as reuniões que se faz com a comunidade, no início do ano, têm que ser realizadas na quadra descoberta, que é inadequada para o evento.

Todavia, é preciso tomar cuidado para não se erigir essas dificuldades materiais em mera desculpa para nada fazer na escola em prol da participação. Pelo contrário, isso deve ser mais um motivo para que a comunidade escolar se una com o objetivo de superar os problemas e lutar para melhorar a situação, pressionando o Estado.

Além desses, há também o condicionante de ordem institucional, que consiste na estrutura hierárquica da escola, na distribuição da autoridade. De maneira que, quando um grupo apenas acata as ordens de um líder autoritário, as atitudes procedem das ideias dominantes dele, mas quando resulta da negociação com o grupo, assumem as características das ideias dominantes desse grupo. Isso favorece o envolvimento democrático e participativo.

A verticalidade das relações se assenta no princípio de autoridade do chefe e estabelece o clima propício às relações autoritárias, de dominação e subserviência, aptas a formar indivíduos que se tornam objetos passivos na relação social, e não indivíduos que sejam sujeitos ativos e participantes de seu tempo. Essas relações permitem ao (à) secretário (a) de Educação e ao (à) diretor (a) da Escola administrar segundo sua idiossincrasia, ou seja, sua maneira de ver e conceber a educação. A superação dessas relações de verticalidade, estabelecendo relações de reconhecimento, acontece a partir de concepção de cidadania que ressalta a dimensão do coletivo. (BORDIGNON e GRACINDO, 2001, p. 151)

Paro (2000) revela a natureza monocrática da direção da escola pública estadual paulista com mandato estável do diretor, que é provido por concurso, sem o referendo dos usuários da escola que dirige. De forma que o diretor aparece, diante do Estado, como responsável último pelo funcionamento da escola e, diante dos usuários e do pessoal escolar, como sua autoridade máxima. Além disso, na escola que o autor realizou a pesquisa, a Associação de Pais e Mestres tem existência meramente formal e o Conselho Escolar, apesar de importante local de discussão e de explicitação de conflitos, não tem logrado constituir um

foro significativo de decisões, de modo a promover qualquer tipo de democratização das relações no interior da escola.

Diante de tudo isso, e tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado. (PARO, 2000, p. 304)

Há ainda os efeitos dos condicionantes ideológicos na participação democrática da escola pública, sendo compostos por todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa, que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros. Ou seja, se estamos abordando o processo de gestão democrática desenvolvido nas escolas, temos que averiguar as concepções mais amplas de homem e sociedade, que cada qual envolvido no processo possui. Além disso, devemos considerar o entendimento de paradigma que diz respeito a ideias e valores assumidos coletivamente, consciente ou inconscientemente, e representa o cenário da sociedade que temos ou que queremos (BORDIGNON e GRACINDO, 2001, p.150).

Na visão de Bordignon e Gracindo (2001), a gestão que comumente é desenvolvida nas escolas baseia-se numa concepção educacional que deriva do paradigma racional positivista, no qual a relação sujeito-objeto é vista de forma fragmentada, gerando daí as relações de verticalidade encontradas no interior das organizações (sistemas e escolas). Com isso, podemos compreender a postura de dominação presente nos organogramas piramidais⁵⁰ das escolas. Essas relações são fundamentadas na concepção estrutural-funcionalista.

Paro (2000) afirma que no tratamento oferecido aos usuários do cotidiano da escola como, por exemplo, o relacionamento com pais e outros elementos da comunidade, quer em reuniões quer em contatos individuais, a postura é de paternalismo ou de imposição pura e simples ou ainda a de quem está “aturando” as pessoas por condescendência ou por falta de opção. De um modo ou de outro, prevalece a impressão de que os usuários, por sua condição econômica e cultural, precisam ser tutelados como se lhes faltasse algo para serem considerados cidadãos por inteiro. “Uma escola perpassada pelo autoritarismo em suas relações cotidianas muito dificilmente permitirá que a comunidade aí se faça presente para participar autonomamente de relações democráticas” (p. 305).

⁵⁰ Tipo de estrutura organizada em forma de pirâmide onde, quase sempre, o secretário (a) de Educação/diretor da escola situa-se no topo da figura e na base – como os últimos e com menor poder – estão as escolas e/ou os alunos.

Dessa forma, a concepção de participação ativa da comunidade escolar é um importante fator dos condicionantes ideológicos que interferem na participação democrática. Ou seja, o que a direção, professores, funcionários, pais e alunos estão pensando quanto à questão da participação e de que forma ela deve ocorrer. Por exemplo, Paro (2000) constatou, que uma diretora da escola onde desenvolveu a pesquisa é favorável à participação coletiva, mas ela entende como uma forma de execução de tarefas ou contribuição financeira e não no compartilhamento de decisões. O que parece é que a diretora nem cogita outra participação senão com respeito à realização de eventos.

Além disso, Paro (2000) evidencia que essa mesma escola não possui mecanismos institucionais que por si conduzam efetivamente a um processo de participação coletiva em seu interior. Constata-se que a escola não inclui nada além do que o previsto nas normas e nas expectativas oficiais e que não há um programa ou algo preparado intencionalmente para propiciar a participação. Como consequência disso, podemos afirmar que temos diversos empecilhos na implementação de um trabalho cooperativo na escola. E também um impedimento da defesa dos direitos de cidadão de fiscalizar a ação da escola e colaborar com ela na pressão junto aos órgãos superiores do Estado, para que este ofereça condições objetivas e possibilitadoras da realização de um ensino de boa qualidade.

Batista e Odelius (1999) afirmam que uma gestão de tipo democrática e participativa tem efeito bastante positivo sobre a solução de alguns problemas que enfrentam hoje as escolas, tais como de segurança e de uma série de aspectos com respeito à infraestrutura dos estabelecimentos, bem como da produtividade da escola em termos dos índices de evasão e repetência. Com isso, a gestão com características democráticas está atrelada a uma sensível melhora na qualidade de ensino.

Prosseguindo a análise dos autores, eles advertem também quanto à questão da cidadania:

Se queremos, neste país, expandir a cidadania (sempre criticamos que há um grande déficit de cidadania neste país); propiciar a luta pelos direitos cidadãos de uma população à qual se há negado historicamente esse direito; se queremos que aqueles que são cidadãos o continuem sendo; se almejamos, por uma questão de justiça, que as pessoas deixem de se sentirem apenas pobres desamparadas ou excluídas, há que se ter clareza de que a primeira lição de cidadania deve vir da escola. E, como sabemos muito bem, cidadania e participação caminham juntas, cidadania e autoestima também. (BATISTA E ODELIUS, 1999, p. 337)

Por conseguinte, a gestão da escola pública brasileira necessita de uma mudança de paradigma, o que carece agir na especificidade das organizações educacionais, evidenciando a

construção da cidadania, juntamente com a questão da autonomia e da participação, aspectos básicos para a almejada escola pública de qualidade. Assim, desejamos a construção de novas práticas de processos democráticos da gestão, novas concepções, novo paradigma e principalmente a participação efetiva da comunidade escolar nos processos decisórios, especialmente do profissional que está diretamente em contato com o aluno – o professor.

Diante disso, no capítulo seguinte passamos a analisar as configurações do trabalho docente e sua atuação na gestão escolar, por meio do recolhimento dos dados referentes às informações mensuradas de cada sujeito participante da pesquisa e, posteriormente, realizamos a interpretação entre o dado empírico e o referencial teórico.

CAPÍTULO 4

AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DO TRABALHO DOCENTE E DA GESTÃO ESCOLAR

Diante do panorama das políticas educacionais e da gestão da escola enfocada nos capítulos anteriores, consideramos imprescindível colocar em relevo as percepções dos professores inseridos no cotidiano escolar, sobre as múltiplas determinações constituintes e constituidoras de sua práxis pedagógica. A partir de nossa imersão no campo empírico propomo-nos a problematizar as atuais configurações do trabalho docente, em suas dimensões adversas. O objetivo é elucidar as possíveis conexões entre a precarização do trabalho docente e as limitações para a efetivação dos processos de autonomia.

Para tanto, ressaltamos as condições de trabalho do docente e de salário; a intensificação de suas atividades laborais; a valorização da profissão docente; as relações interpessoais na escola; a união da classe docente; a participação do professor na gestão da escola; e o aprendizado dos alunos em sua sala de aula. Além disso, apreendemos os focos de desencantamento e de dificuldades dos docentes com relação à sua profissão.

Os dados coletados no questionário e na entrevista foram agrupados, primeiramente, quanto ao perfil geral dos docentes⁵¹ e em quatro categorias temáticas com ênfase para a percepção dos professores sobre suas condições de trabalho, profissionalização, a gestão escolar e a avaliação dos docentes sobre o aprendizado dos alunos⁵².

Além da categorização dos depoimentos dos entrevistados, elaboramos também tabelas numéricas que possibilitaram nossa compreensão e análise dos dados, especialmente nos itens relativos ao questionário. Posteriormente, fizemos uma análise documental da resolução de nº. 1059 de 22/02/2008, da Secretaria Estadual de Educação, que dispõe sobre a estrutura e funcionamento do colegiado escolar na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (cf. anexo 1), para contribuir com o adensamento de dados sobre a percepção dos professores no que concerne à gestão escolar. Por fim, analisamos os diferentes mecanismos que

⁵¹ Lembramos que foram dez professores participantes da pesquisa, atuantes no ensino fundamental (5ª a 8ª série) e no ensino médio; os seus dados profissionais encontram-se no apêndice 1. Os códigos das pessoas entrevistadas são: P1F, P2F, P3F, P4F, P5F – para os professores do município de Formiga e P1U, P2U, P3U, P4U, P5U – para os docentes de Uberlândia.

⁵² Às vezes, um mesmo assunto pode ser mencionado dentro de duas categorias ou mais. Como por exemplo, a questão salarial do professor.

contribuem com a precarização do trabalho docente e as implicações na participação do professor na organização do trabalho escolar e na qualidade de ensino.

4.1 Perfil geral dos docentes

Nesta seção, vamos elencar o perfil socioeconômico, cultural, acadêmico e profissional de cada docente selecionado para contextualizar os diferentes aspectos do profissional docente da Rede Pública Estadual de Minas Gerais. Além disso, analisamos a opinião dos professores no que diz respeito ao Plano de Cargos e Salários⁵³ – um fator influente na sua condição econômica.

Tabela 1- Atuação laboral dos docentes

	Número de docentes	Porcentagem
Atuam apenas no magistério	8	80%
Atuam em outro sistema de ensino, além da Rede Estadual	6	60%
Atuam apenas na Rede Estadual de ensino	2	20%
Atuam em outra área, além do magistério	2	20%
Número total de docentes	10	100%

Do total de dez docentes, dois atuam em outra área, além do magistério, uma professora que é empresária e o outro que é técnico em alimentos. Dois professores atuam apenas na Rede Estadual, sendo um com dois cargos completos⁵⁴, e uma professora com um cargo apenas. Seis professores atuam em outro sistema de ensino, além da Rede Estadual.

Esses dados demonstram que a maioria dos professores atua profissionalmente em outras instituições, além da escola estadual onde encontramos os que participaram da pesquisa.

⁵³ Também chamado de Plano de Carreiras ou Plano de Cargos, Carreira e Remuneração.

⁵⁴ Um cargo completo na Rede Pública de Ensino, tanto a municipal como a estadual, compõe-se de 18 aulas semanais.

Tabela 2 - Número de cargos ocupados pelos docentes

	Número de docentes	Porcentagem
Com mais de um cargo no magistério	8	80%
Com um cargo no magistério	2	20%
Número total de docentes	10	100%

Do total de dez professores, oito trabalham em mais de um cargo. Uma professora, além de atuar em dois cargos, ainda exerce outra atividade remunerativa. No conjunto dos dois professores que lecionam em apenas um cargo, um deles possui outro emprego fora da docência. Ou seja, dos dez professores somente uma docente exerce atividades remuneradas em apenas um cargo no magistério. Todos os demais professores atuam com uma carga horária de trabalho superior a 18 aulas semanais.

Ambas as TAB. 01 e 02 demonstram o acúmulo de atividades profissionais, pelos quais, os docentes atuam independente da escola estudada. Na TAB. 03, demonstraremos o ganho salarial dos docentes, em salários mínimos.

Tabela 3 - Remuneração total dos docentes

	Número de docentes	Porcentagem
Ganham entre 1 a 2 salários mínimos	1	10%
Ganham entre 2 a 4 salários mínimos	7	70%
Ganham entre 4 a 6 salários mínimos	2	20%
Número total de docentes	10	100%

A professora, com remuneração total entre um a dois salários mínimos, leciona apenas em um cargo na Rede Estadual de Ensino. Os dois docentes que ganham entre quatro a seis salários, um tem 23 anos de atuação na Rede Estadual de Ensino, com dois cargos completos. E a professora, que também possui uma remuneração total nesse patamar, revelou que sua renda é acrescida com recursos de outra área de atuação. Ao responder sobre o seu salário apenas na Rede Estadual de Ensino, assinalou ganhar entre dois a quatro salários mínimos, mesmo com exercício em dois cargos.

Além dessa professora, outro docente também não atua apenas no magistério, o que faz com que sua renda total seja de dois a quatro salários mínimos. O seu ganho referente à escola estadual é de um a dois salários mínimos. Os demais seis docentes, que possuem renda

entre dois a quatro salários mínimos, atuam em dois cargos no magistério, sejam ambos na Rede Estadual ou em outro sistema de ensino.

Desse modo, a média salarial dos professores é entre dois a quatro salários mínimos, quando lecionam em dois cargos, como é o caso da maioria dos docentes. Assim, percebemos que a ampliação da carga horária é uma estratégia que os docentes encontram para melhorar sua renda salarial que é desproporcional ao seu esforço.

Os dez professores entrevistados nesta investigação mencionam, em algum momento, a questão salarial ora como um aspecto negativo da profissão docente ou como uma dificuldade ou ainda quando questionados sobre as condições de trabalho. Sendo esta questão um fator influente na sua desvalorização, conforme a fala do professor P1U: “A gente está sendo desvalorizado a cada momento. Quando comecei há 22 anos, eu ganhava cerca de dez salários mínimos, hoje não dão cinco salários mínimos e isso vai desmotivando o professorado a fazer um bom trabalho” (PROFESSOR P1U).

O professor P4U menciona que nos seus oito anos de docência nunca teve um aumento real no seu salário e os professores P5F, P1F, P3F, P2U e P2F revelaram respectivamente: “Se a gente não tiver um salário digno, ninguém vai querer ficar nesta profissão, porque por mais que gostamos, a pessoa tem que ter uma dignidade e ter boa qualidade de vida” (PROFESSORA P5F). “Uma professora não consegue manter a renda de uma casa com o salário que ganha hoje” (PROFESSORA P1F). “A questão do professor como sacerdócio, como aquela pessoa que tem o dom para dar uma educação à humanidade, é coisa do passado. Não é que devemos ser apenas financistas, mas trabalhamos para sobreviver também” (PROFESSOR P3F). “Ao menos o piso nacional proposto pelo Governo Federal de R\$ 950 tínhamos que ter, pois ainda não foi implantado” (PROFESSORA P2U).

No mundo capitalista que a gente vive, se você for mal remunerado não tem qualidade de vida. No nosso caso, temos que ter dois ou até três empregos para obtermos um salário razoável. É o que acontece comigo. Em casa eu sou uma visita, trabalho os três turnos. No final de semana, eu fico corrigindo provas e trabalhos e preparando aulas. Sexta-feira, pela manhã, é o meu único período de folga, mas eu não tenho tempo para mim, mas sim para os cadernos dos alunos e também tenho que estar sempre me atualizando, lendo ou buscando cursos que consomem meu tempo. Por isso, há uns vinte anos era uma profissão mais procurada. Hoje, as pessoas estão procurando outra profissão fora do ramo da docência. (PROFESSORA P2F)

Diante disso, os professores P5F, P2U e P4U acrescentaram que o principal aspecto para melhorar a carreira do magistério é a questão financeira. A docente P5F reafirma o que a professora P2F falou sobre a importância da valorização financeira a fim de que seja possível

o professor atuar em apenas um cargo e ficar em uma única escola, fator determinante para a qualidade do ensino público. A professora P2U menciona que um salário digno motivaria o professorado a trabalhar com maior empenho.

O professor P4U também acredita que o aumento do salário dos docentes é a chave para melhorar o nível do ensino. Segundo ele, o sistema funciona como um ciclo. Ao melhorar o salário dos professores, melhores profissionais serão lançados no mercado. Assim, conclui que se o governo investisse em educação, os profissionais seriam também mais qualificados, o que elevaria a qualidade nos serviços fornecidos à sociedade. “Tal aspecto também impacta no nível cultural da população. Pessoas com mais educação têm uma sociedade melhor e mais justa e é isso que os governantes teriam que ver” (PROFESSOR P4U).

Esse discurso da melhora na qualidade do ensino, atualmente é utilizado como um slogan, especialmente para empresários e políticos que definem a educação como a prioridade em suas atuações. Saviani (2007) menciona que uma estratégia de luta possível para elevar a qualidade do ensino seria os professores apoiarem-se nesse discurso que elege a educação como fator estratégico de desenvolvimento do País. Segundo o autor:

Não se trata de a educação competir por recursos com outras áreas; ao contrário, ela será a via escolhida para atacar de frente, e simultaneamente, todos esses problemas. Se ampliarmos o número de escolas, e as tornarmos capazes de absorver toda a população em idade escolar nos vários níveis e modalidades de ensino, se povoarmos essas escolas com todos os profissionais de que necessitam, em especial com professores em tempo integral e bem remunerados, atacaremos diretamente o desemprego, pois serão criados milhões de empregos. Atacaremos o problema da segurança, ao retirar das ruas e do assédio do tráfico de drogas muitas crianças e jovens. E, principalmente, atacaremos todos os demais problemas, já que estaremos promovendo o desenvolvimento econômico, uma vez que esses milhões de pessoas com bons salários irão consumir e, com isso, ativar o comércio, que por sua vez levará o setor produtivo a produzir e contratar mais. Isso provocará o crescimento exponencial da arrecadação de impostos como os quais o Estado poderá resolver o problema da infraestrutura e, claro, o da qualidade da educação. (SAVIANI, 2007, s/p)

O autor lembra que com um quadro de professores altamente qualificado formaremos os cidadãos conscientes, criativos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do atual mercado de trabalho. Com efeito, seria gerado um ciclo harmonioso, onde se resolveria a grande maioria dos problemas sociais atuais. Com essa mentalidade e convicção, os sindicatos poderiam manifestar-se junto à sociedade, ao Congresso, aos governantes, à mídia, às empresas, inclusive as do ensino (SAVIANI, 2007). Sendo este um pressuposto muito interessante para a melhoria da educação pública.

Sabemos, conforme já demonstrado nesta investigação (especialmente através da TAB. 03 – remuneração total dos docentes), que a baixa remuneração não condiz com seus esforços no tempo de dedicação que eles empregam nas suas atividades laborais. Além disso, observamos também que o salário recebido não está de acordo com a formação em nível superior e com sua responsabilidade de mudança e/ou melhoramento social. Portanto, uma das questões bem visíveis da precarização do trabalho docente é a sua remuneração salarial.

Os dados apreendidos pelo universo desta investigação estão em consonância com outras realidades. Uma pesquisa realizada no Estado de São Paulo constatou que de 1990 a 1995 houve um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração no magistério público da educação básica. O motivo mais recorrente foi a baixa remuneração, mesmo que, em muitos casos, acrescido de outros como as condições de trabalho e a falta de perspectiva de crescimento profissional (LAPO e BUENO, 2003).

Enguita (1991) afirma que os docentes, no contexto atual, recebem baixos salários, estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas – sejam públicas ou privadas – e possuem autonomia limitada no processo de seu trabalho, não obstante de terem formação superior. Diante disso, o autor classifica a categoria de professores como semiprofissionais, pois não se convertem em um grupo profissional e nem em um segmento a mais do proletariado, mas sim, lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio.

Por outro lado, conforme a Lei Federal nº. 11.738/08⁵⁵, constatamos que as políticas educacionais contemporâneas não provocam alterações nenhuma ao crônico estado de desvalorização salarial do docente, tendo em vista a definição de um valor irrisório para o piso salarial, mediante a extensa jornada de trabalho exigida.

Para obtermos maior entendimento sobre a questão salarial, abordaremos a seguir a opinião dos entrevistados sobre o Plano de Cargos e Salários que rege a carreira dos docentes da educação básica na Rede Estadual de Minas Gerais, já que é um fator determinante em seu ganho salarial.

Com respeito a esse aspecto é interessante ressaltarmos que a grande maioria dos professores na Rede Estadual de Minas Gerais é efetiva, assim há um número reduzido de

⁵⁵ Lei que define um piso salarial nacional unificado para os professores da educação básica da Rede Pública de R\$ 950 para 40 horas/semanais. Também averiguamos esse dado no capítulo II, página 66.

docentes contratados⁵⁶, mas os poucos que ainda lecionam nas escolas possuem condições de trabalho inferiores quando comparado aos efetivos e integram-se a Plano de Cargos e Salários, de maneira diferenciada. Constata-se, pois, uma hierarquização das condições de trabalho docente.

Quando questionadas se o Plano de Cargos e Salários atende às expectativas do professorado, as professoras P1F e P5U falaram que não têm informações sobre esse assunto. A professora P2F respondeu que atende às expectativas do professorado, mas que pode ser melhorado, especialmente para o professor iniciante que não é beneficiado pelo plano antigo que possui mais vantagem, e acrescenta: “Quando a pessoa aposenta, não tem os mesmos salários que antes, são retiradas dela uma série de vantagens, e é quando mais precisa. Isso é um absurdo” (PROFESSORA P2F).

Todos os demais entrevistados, quando indagados sobre essa questão, responderam que o plano não atende às expectativas. A professora P2U afirma que não viu melhora em seu salário, por isso acredita que muitos pontos podem ser aperfeiçoados no Plano de Cargos e Salários. O docente P4F acha que não é justo o novo plano manter os biênios e outras vantagens apenas para os professores com mais tempo de carreira. Já o docente P3F também afirma: “[...] antigamente era melhor com o P3A e o P5A⁵⁷, tínhamos ascensão de biênio e quinquênio, hoje, temos apenas o quinquênio. Então, não sei se o plano atende bem. Tenho críticas e não dá para tecer todas agora, mas essa é uma crítica” (PROFESSOR P3F).

Além dos professores P4F e P3F, dois docentes também referendaram o fato do biênio não ser incluindo para quem está começando. E comentam:

Eles cortaram os biênios e outras vantagens que o professor tinha, ou seja, os que estão há mais tempo na carreira, ainda tem. Por isso, acho que tem de melhorar muito ainda, não atendeu às expectativas. Na verdade, eu não estou vendo nada de bom neste Plano de Carreira. Para mim não modificou nada, na verdade, eu nem sei o que é esse Plano de Carreira. Tanto o Estado como o sindicato não vieram esclarecer. Dizem que temos um plano, mas o meu salário no dia a dia, eu não vejo diferença. (PROFESSOR P1U)

No Estado, temos biênio e o quinquênio, mas poderia ser melhor em termos de adicionais de tempo de serviço, poderia incluir o biênio para quem está começando. Poderia pagar por tempo de serviço e titulação. (PROFESSORA P5F)

⁵⁶ Também chamados de designados. Eles trabalham temporariamente, por meio de contratos com período máximo de um ano. Assim, anualmente devem concorrer às vagas remanescentes, não possuem garantia de permanência na escola – um efetivo vindo de outra escola pode ocupar seu lugar durante qualquer período do ano letivo e o seu primeiro pagamento chega atrasado devido à morosidade do processo. Desse modo, sua situação de trabalho é extremamente precária.

⁵⁷ Com o novo Plano de Cargos e Salários, a nomenclatura de P3A e P5A mudou para PEB3A e PEB5A. A sigla PEB significa Professor da Educação Básica.

Os professores P3U e P4U afirmam respectivamente: “O plano foi paliativo para minimizar o movimento de greve e para fazer uma propaganda, ou seja, dizer para opinião pública que se tem feito algo. Mas, na prática, em termos de um benefício real para o docente, eu não vi nenhum” (PROFESSOR P3U).

O plano está muito longe de atender às expectativas do professorado. Por exemplo, não tem incentivo nenhum para quem está estudando. Eu fiz pós-graduação (lato-sensu) com a esperança de ganhar R\$ 50,00, ou seja, 10% do salário-base, conforme diz o plano. Mas não veio esse aumento para mim, porque apesar de estar escrito no contracheque, o governo diminuiu a minha VTI⁵⁸, no valor de R\$ 50,00, ou seja, a especialização, em nível salarial, de nada adiantou. (PROFESSOR P4U)

O argumento do professor P1U é relevante, quando ele cita que nem o Estado e nem o sindicato informaram os professores sobre o Plano de Cargos e Salários. Realmente percebemos que os docentes têm uma visão apenas parcial sobre o assunto. Constatamos, nas entrevistas, que nenhum professor leu o plano completamente e poucos se interessaram em conhecê-lo⁵⁹. Além disso, duas professoras confirmaram não ter conhecimento algum sobre o assunto. Isso demonstra a falta de interesse do docente de informar-se sobre questões fundamentais da sua carreira, apesar de perceber as consequências de um plano inadequado para a sua categoria.

Ignorar o Plano de Cargos e Salários é uma demonstração de que o professorado está descrente de que algum progresso possa acontecer em sua carreira profissional, que os obstáculos possam ser superados. A falta de perspectiva para transformar essa situação desestimula os docentes de lutarem por melhores condições de trabalho.

Não nos causa estranheza os professores estarem apáticos, pois qualquer servidor espera que a implementação de um Plano de Cargos e Salários venha acompanhada de avanços e não de retrocessos, conforme os docentes mencionam. Vejamos uma análise do plano realizado pelos autores Oliveira e Augusto (2008, p. 89): “Em 2003, o governo elaborou um Plano de Carreira que estruturava os cargos dos profissionais da educação básica do Estado de Minas Gerais. Entretanto, o plano não contemplou os necessários reajustes salariais reivindicados pelos professores”.

Por outro lado, acreditamos que os professores poderiam unir e inteirar-se dos assuntos políticos de sua profissão e, dessa forma, reivindicar aos nossos governantes mudanças mais significativas como a implementação de um Plano de Cargos e Salários que

⁵⁸ Vantagem Temporária Incorporada.

⁵⁹ Apesar de todos os docentes entrevistados terem acesso à internet e o plano estar disponibilizado na rede.

atenda às expectativas do professorado, assim como um piso salarial condizente com seu esforço e formação em nível superior e também a constituição do Sistema Nacional de Educação e das Conferências de Educação.

Nessa mesma linha de raciocínio, Silva e Lima (2009) advertem os professores para não serem radicais e nem mesmo assumirem um posicionamento com base na violência. Eles acreditam que a partir do momento em que eles adquirirem consciência das suas reais condições de trabalho, poderão acompanhar, juntamente com os movimentos sociais e sindicais, as legislações pertinentes à educação e exigir melhores condições de trabalho.

Além das questões salariais e do Plano de Cargos e Salários, buscamos apreender também aspectos atinentes ao acesso dos docentes a alguns bens culturais.

Tabela 4 - Perfil cultural dos docentes

Possui acesso	Sim		Não		Às vezes	
	Número dos docentes	%	Número dos docentes	%	Número dos docentes	%
À internet	10	100	0	0	0	0
Ao cinema	5	50	1	10	4	40
Ao museu	2	20	5	50	3	30
Ao teatro	1	10	4	40	5	50
Às revistas ou jornais	10	100	0	0	0	0
A filme em locadora	9	100	0	0	1	10
Número total de docentes: 10						

Conforme evidenciam os dados da TAB. 04, a maioria dos professores possui acesso restrito ou nenhum aos bens culturais tais como teatro, museus e cinema. Um dos possíveis inibidores desse acesso é a renda salarial (conforme dados da TAB. 03).

Os dados também revelam que todos possuem acesso à internet e à revista ou jornais. As revistas ou jornais são: Jornal Correio (em Uberlândia); Pergaminho (em Formiga); e revistas Nova Escola, Veja, Época e Superinteressante. Entretanto, apenas três professores, dentre os dez, são assinantes de algum tipo de revista ou jornal. Os demais possuem acesso

através das escolas ou visitas às bibliotecas. Então, percebemos que o acesso do docente a revistas e jornais existe, mas é limitado à disponibilidade de empréstimo⁶⁰.

Nas TAB. 05 e 06 apresentaremos respectivamente a participação dos professores em eventos e sua formação acadêmica.

Tabela 5 - Participação dos professores em eventos relacionados à sua disciplina de atuação ou na área pedagógica durante o ano

	Número de docentes	Porcentagem
Participam	10	100%
Não Participam	0	0%
Número total de docentes	10	100%

Todos os professores mencionaram que participam de eventos, mas a maioria informou que não é com frequência, que são poucos durante o ano para os quais são convidados ou liberados a participar.

É possível afirmar que as escolas não possuem uma programação definida para o processo de atualização ou qualificação dos professores.

Tabela 6 - Formação acadêmica dos docentes

	Número de docentes	Porcentagem
Com graduação na área que lecionam	10	100%
Com pós-graduação (Especialização)	9	90%
Com pós-graduação (Mestrado)	0	0%
Número total de docentes	10	100%

Todos os professores que participaram da pesquisa possuem graduação na área em que lecionam e apenas um docente não tem especialização. Isso mostra que os professores atuantes nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, em ambos os municípios analisados, são qualificados conforme a LDB 9394/96 em seu Artigo 62⁶¹.

⁶⁰ Dessa forma, averiguamos a precarização da profissão docente em pequenos detalhes. Quando, por exemplo, a professora P1F revela que aprecia a leitura da revista Nova Escola, haja vista que a escola onde leciona deixa levá-la para casa nos finais de semana. A professora gosta da revista, mas não tem condições de comprá-la. Com isso o seu acesso fica restrito, porque tem de contentar em ter a revista na sua casa somente nos dias em que a escola disponibiliza.

⁶¹ Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação [...]. (BRASIL, 1996)

Esses dados apreendidos em nossa investigação estão em consonância com a tendência em nível nacional. Segundo a pesquisa de Codo (1999), não se pode dizer, de forma alguma, que os problemas da educação brasileira se devem à qualificação formal dos professores, “[...] muito pelo contrário: um em cada quatro professores deste país oferece um nível de qualificação melhor do que a lei, que por si já traduz o vir a ser que o Estado traçou para si mesmo, ou seja, estão melhores do que os projetos para o futuro” (CODO, 1999, p. 408).

Sob tal perspectiva, no que se refere à formação acadêmica dos professores, a maioria dos docentes são pós-graduados em nível de especialização, sendo um dado positivo averiguado pela nossa pesquisa. Entretanto, consideramos que essa questão não é uma problemática totalmente superada na Rede Pública Estadual de ensino de Minas Gerais. É interessante qualificar os professores com o grau de mestre, tendo em vista a importância da formação continuada e no fato de que nenhum professor entrevistado possui esse título.

Além desses aspectos, observamos outros fatores emblemáticos sobre o perfil do profissional docente, durante a realização da pesquisa de campo. Como por exemplo a diversidade da visão política por parte dos professores, pois alguns possuem amplo conhecimento sobre os questionamentos e inclusive respondem contextualizando como os ideais neoliberais e outros assuntos relacionados. Entretanto, outros docentes mostraram-se alheios e desinformados sobre o conteúdo de algumas perguntas. Constatamos essa heterogeneidade não apenas em relação às questões indagadas, mas no diálogo que se seguia além do momento da entrevista. Um exemplo: uma professora disse que uma das dificuldades percebidas no seu campo de trabalho é a falta do cafezinho com o pão para o professor lanchar e que não há nada para se alimentar na escola. Ou seja, uma visão simplória diante dos reais problemas que interferem no trabalho do professor. Com isso, averiguamos que o docente quer pouco para se sentir valorizado, às vezes, apenas um pequeno gesto como oferecer um cafezinho com pão.

Outro exemplo: uma entrevistada comenta que a direção da escola se esforça para conseguir os materiais didático-pedagógicos. Percebemos que a desresponsabilização do Estado como provedor da educação é naturalizado por meio de processos sutis de privatização. Alguns entrevistados acreditam que a direção deve conseguir de alguma forma, seja através de doações, ou por outros meios, o material para a instituição escolar. Há menções também referentes às necessidades de parcerias.

Constatamos também que alguns docentes não souberam justificar qual é importância da participação do professor na gestão da escola. Então, responderam da seguinte forma: “Eu sei que é importante, mas não sei o porquê”. Ou, ainda, há docentes que não sabem nada a

respeito sobre o Plano de Cargos e Salários e nem com relação ao Projeto Político Pedagógico da Escola.

Contrariamente, têm professores com uma consciência política e um senso crítico relevante. Em seus depoimentos relatam sobre a influência do Banco Mundial na educação, as descontinuidades das políticas educacionais e outros aspectos⁶².

4.2 A percepção dos professores sobre as condições de trabalho

Ao abordar aspectos relativos às condições de trabalho, constatamos nas entrevistas realizadas em nossa pesquisa, que o diálogo ocorria mesmo quando as perguntas não eram feitas e os docentes sempre mantinham um discurso tristonho e melancólico com os aspectos concernentes à sua profissão e com as suas condições de trabalho. Constantemente escutávamos comentários sobre algum acontecimento ocorrido na escola, com respeito à indisciplina de alunos – às vezes, era o mesmo caso contado por diferentes professores.

Quanto à questão atitudinal dos alunos e a violência na escola, o professor P3F menciona a questão do desrespeito nas relações interpessoais dos alunos para com o docente, e que a violência chega à sala de aula da mesma maneira como ocorre na sociedade. Ele relata que um atrito entre duas meninas fez uma delas levar “uma arma branca” para a escola e, diante de tal situação, ele teve que agir como mediador para não ocorrer uma tragédia.

A professora P5F também revela que o relacionamento com os alunos está muito difícil. Ela descreve ações de violência dos alunos como o fato de colocarem particularidades de seus professores na internet, encherem o tanque de gasolina do carro com areia ou, ainda, furarem o pneu do carro deles e também menciona: “A agressão contra o professor está mais frequente e isso é um ponto negativo da profissão. Essa parte de formação humana do jovem é complicada. Os abusos que eles fazem são incalculáveis” (PROFESSORA P5F).

O docente P1U retrata a questão da insegurança como algo marcante em seu trabalho. Ela conta que leciona em duas escolas da periferia e em ambas não tem policiamento. A professora P2F acredita que os docentes estão expostos à violência, porque ela está muito

⁶² Essa nuance foi surpreendente ao realizarmos esta pesquisa, mesmo sendo professora da Rede Estadual de Minas Gerais, o que me motivou, numa próxima oportunidade, analisar com mais profundidade esse aspecto e descobrir o perfil do professor com relação a sua visão de mundo, sociedade, escola e desvelar como é a sua consciência crítica e política.

crescente e presente em toda a sociedade e não apenas nas instituições escolares. Cita que independente da localização, a violência, hoje, está muito recorrente nas escolas. E questiona as suas causas:

O que acontece: o menino te agride e você não tem o que fazer, porque a lei não está do nosso lado, no que se refere a este aspecto. Não há punição para o aluno, e a lei ajuda-o a ter certas atitudes agressivas. O Estatuto da Criança e do Adolescente veio para proteger, mas, muitas vezes, está mascarando, ou seja, acobertando erros que a gente não poderia deixar. Porque a violência na sociedade, de maneira geral, está aumentando não apenas na escola. E temos uma quantidade de fatores para justificar essa ocorrência: a desigualdade social, por exemplo, mas o que eu acredito que é o mais influente é o excesso de liberdade dos jovens que vai gerar para eles algo com que percam o juízo. “Eu posso fazer isso ou aquilo, porque a lei me ampara”. Então, eu vejo que o ECA tinha mesmo que vir. É importante! Mas tinha que ter algo para saber punir, teria que criar regras para as crianças e os adolescentes. Tanto que o número de violência envolvendo os adolescentes só tende a aumentar. Acredito que deveria ser assim: você pode, mas se você fizer errado, você vai ter essa punição. Liberdade, mas com limites! Mas, infelizmente não é assim que acontece, e isso vai influenciar no trabalho docente de maneira negativa. Hoje, quantas vagas para professor ficam em aberto, quantos alunos ficam sem aulas por falta de profissionais? (PROFESSORA P2F)

O professor P4U, ao abordar os aspectos legais, lembra a existência de uma lei federal⁶³ que protege o funcionário público, sendo crime qualquer desacato a ele. Entretanto, o professor diz que ela não funciona. Os docentes são desacatados a todo o momento e os alunos não têm respeito por seus mestres. De acordo com esse professor, a questão da violência nas escolas deve ser resolvida através de eficiente trabalho de conscientização com a família do aluno. “Infelizmente, hoje, é comum os pais defenderem seus filhos mesmo quando eles agem incorretamente como, por exemplo, numa ação de vandalismo” (PROFESSOR P4U).

Quando o professor P3F relatou o fato de uma aluna ameaçar matar uma outra, explicou que a escola não tinha recursos humanos necessários diante da gravidade do problema: “À noite, não temos vice-diretor, mas apenas uma supervisora; e a diretora fica na escola no período da manhã e da tarde” (PROFESSOR P3F). A docente P1F também afirmou, durante a entrevista, que a supervisora do turno noturno coordena a escola sozinha durante o período, porque a diretora fica na escola no turno matutino e vespertino. Há duas vice-diretoras, no entanto, uma é para o turno da manhã e a outra para o turno da tarde.

⁶³ Refere-se ao art. 331 do Código Penal – Desacatar funcionário público no exercício da função ou em razão dela: Pena – detenção, de seis meses a dois anos, ou multa. (Disponível em: <<http://edutec.net/Leis/Gerais/cpb.htm>>, acesso em: 12/08//2009)

Assustados, os professores admitem que o controle dos alunos seja cada vez mais difícil e alegam que não têm apoio das autoridades educacionais nos momentos mais difíceis. As professoras P2F e P5F asseguram que falta apoio mais consistente da escola, quando o docente passa por certas situações como, por exemplo, problema de indisciplina dos alunos. De acordo com elas, se tivessem um suporte mais sólido aconteceriam melhorias nas condições de trabalho do professor. “Não estou querendo dizer que a escola não oferece nenhum apoio, pelo contrário, a equipe se esforça para fazer o máximo. No entanto, acho que se tivesse um psicólogo na escola iria ajudar muito” (PROFESSORA P5F).

Diante disso, percebemos que no tempo presente, as escolas não estão preparadas para enfrentar a complexidade dos problemas, especialmente aqueles que envolvem a questão da violência protagonizada pelos alunos. O primeiro passo para resolução desse impasse é a existência de profissionais capacitados a resolverem assuntos relacionados à indisciplina e à violência dos estudantes. É interessante a realização de atividades de educação não formal individualizada com o auxílio pedagógico a alunos com condutas violentas e a intervenção direta na resolução de conflitos. Também é imprescindível estender ajuda aos pais orientando-os como agir diante de tais situações.

Além disso, conforme o professor P4U mencionou, do mesmo modo acreditamos na importância de uma conscientização não apenas dirigida aos pais, mas um trabalho que abrangesse os estudantes também. Uma solução simplista, imediata e necessária é uma intervenção educativa. A escola deve agir na prevenção e resolução dos problemas de violência, a começar com campanhas de sensibilização contra a conduta violenta na escola, realizadas na instituição e/ou nos meios de comunicação social (PETRUS ROTGER, 1998).

Um novo olhar de todos nós, educadores, pais e poder público deve ser proativo. Observamos que algumas ações já estão sendo tomadas. No Distrito Federal, por exemplo, a comunidade escolar, que teve o diretor da escola assassinado, criou o Conselho de Segurança Escolar e a mudança aconteceu com reuniões semanais e atividades em grupo (CNTE, 2009).

Além disso, a violência presente nas escolas também se tornou preocupação para o então presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE – Roberto Leão, que ressalta em seu depoimento: “O medo tem que ficar do lado de fora da escola. A escola é uma das bases da sociedade, cuidar para que o ambiente escolar seja produtivo, harmonioso e seguro é um papel que deve ser dividido entre governo, educadores, pais e alunos” (CNTE, 2009, p. 04).

Na TAB. 07, vejamos o percentual de professores participantes da pesquisa que já foram vítimas de violência, física ou simbólica, durante a sua atuação profissional.

Tabela 7 - Professores vítimas de violência física ou simbólica em sua profissão

	Número de docentes	Porcentagem
Nunca foram vítimas de violência física ou simbólica em sua profissão	5	50%
Já foram vítimas de violência física ou simbólica em sua profissão	5	50%
Número total de docentes	10	100%

Os cinco professores que afirmaram ser vítimas de violência em sua profissão se queixaram pelo fato de terem sido ofendidos com palavras obscenas, ser alvo de bolinha de papel e ainda um professor que foi chantageado. Apenas um dos cinco professores entrevistados na E.E.L.C. em Uberlândia não foi vítima de violência. No município de Formiga, dentre os cinco professores que participaram da pesquisa, apenas um foi vítima de violência. Ainda assim, todos os professores, de ambas as cidades pesquisadas, ressaltaram o problema da violência nas escolas.

Esses dados nos levam a questionar se a violência nas escolas apresenta ser maior nos grandes centros urbanos em comparação com os municípios de pequeno porte⁶⁴. Entretanto, seja qual for a região em que se encontra, a escola é local essencial para educação de toda uma juventude. Deve ser, portanto, um ambiente tranquilo, seguro e não um palco de violência. Mesmo porque, quando a violência encontra-se vinculada ao local de trabalho do professor e de estudo dos alunos, a produção deles diminui sensivelmente. Imaginamos o abalo psicológico de ambos e como fica difícil desenvolver a atividade laboral e/ou de estudo num contexto ameaçado pela violência. Com isso, verificamos suas consequências para a qualidade do ensino. Batista e El-moor (1999b, p. 159) exemplificam tal situação:

Perante um acidente, um ato de vandalismo, uma briga mais violenta, uma pedra estilhaçando o vidro na sala de aula, a balbúrdia se instala, mesmo se as consequências físicas, concretas, fossem nulas, o efeito sobre a dinâmica de trabalho é trágico. Correria, curiosidade da garotada, comentários, a diretora ou a coordenadora sendo chamada, a tentativa inócua de encontrar o responsável, ou o encontro e a possível punição do culpado. Não há como ensinar mais nada, o dia está perdido, o planejamento e o estudo necessário para aquela aula transferido, o clima de aprendizagem se esvaiu pelo ralo. A ocorrência da violência como parte integrante do cotidiano da escola é literalmente incompatível como o trabalho de educar.

Outra consequência da violência e indisciplina dos alunos está na desvalorização do patrimônio escolar, por meio dos atos de vandalismos, incêndios, destruição, roubo ou furtos,

⁶⁴ Uberlândia é um município mais populoso. O seu número de habitantes é cerca de dez vezes mais, em relação ao município de Formiga.

e também no desinteresse, por parte dos setores marginalizados da sociedade brasileira, na busca pela qualidade da educação. Assim, os autores advertem:

[...] tais setores sociais têm questionado a escola como instrumento de mobilidade social, em face da redução das oportunidades e postos de trabalho e **dos severos processos de indisciplina e violência social e simbólica cada vez mais presente no cotidiano escolar, gerando um preocupante esvaziamento da escola por parte desses alunos e de seus professores, sobretudo nas periferias dos grandes centros urbanos.** (COSTA e KOSLINSKI⁶⁵, 2006 *apud* MAFRA e PEIXOTO, 2008, p. 63 – grifos nossos)

Essas questões corroboram com os dados de nossa pesquisa, ao constataremos o agravante processo de violência e indisciplina nos estabelecimentos de ensino selecionados em nosso estudo, e nos fazem refletir sobre a gravidade e a amplitude dos fatores que envolvem a problemática da violência.

Esteve (1999a) demonstra o quadro conturbado em que se encontra o relacionamento professor-aluno. Atualmente muito dos estudantes valem-se de agressões verbais, físicas e psicológicas que deixam ociosa a identidade do professor. As vinculações com os alunos, tornam-se mais complexas e o professor passa a não possuir a mesma estima social de alguns anos atrás. Com efeito, observamos problemas como: diversas formas de desrespeito pela função docente, desinteresses do estudante pelo trabalho escolar, indisciplina, dentre outras. “A instituição escolar não fornece mais um modelo forte de referência, os docentes são abandonados a si mesmo, em sua relação diária com os alunos e na construção do sentido que eles tentam encontrar ou dar á sua experiência” (LESSARD e TARDIF, 2008, p. 259).

Ainda com relação a questão atitudinal dos estudantes, os professores P4F, P5F, P1U, P2U, P3U e P5U retratam a dificuldade de trabalhar por causa da falta de interesse do aluno. A professora P2U menciona que a falta de compromisso do aluno vem piorando gradativamente. Ela acredita que isso ocorre especialmente por causa da ausência de cuidado dos pais para com seus filhos. A docente P5U confirma a ideia de que os pais não estão dando limites para seus filhos, e cita que essa falta de atitude acaba refletindo no trabalho do professor, em sala de aula, porque a indisciplina dos discentes é elevada. Os professores P1U e P5F mencionam respectivamente: “A escola é deficiente de tudo, o governo agora que mandou os livros didáticos, mas os alunos têm um desinteresse tão grande que a gente pede

⁶⁵ COSTA, M. da; KOSLINSKI, M.C. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p.133-154, jan./abr. 2006.

para trazer os livros, aí eles falam: ‘Ah, Esqueci!’ Aí dificulta o trabalho” (PROFESSOR P1U).

Muitas vezes, a gente prepara a aula e eles [referindo-se aos alunos] não querem saber, eles estão muito desinteressados. A indisciplina dos alunos é devido à falta de interesse. Na época que eu estudava não tinha isso, a gente era mais interessada. Acredito que o grande problema é o aluno ser considerado um cliente, os professores são subestimados ou condicionados a paparicar o aluno. E como consequência temos um desinteresse por parte dos alunos, um decréscimo na aprendizagem deles, o que atrapalha o nosso trabalho. Para que eles vão precisar estudar? Eles são o dono. Sabe quando o aluno tem sempre razão, igual num comércio quando se tem àquela ideologia *o cliente tem sempre razão*? Aqui é a mesma coisa. (PROFESSORA P5F)

Corroboramos com essa professora. A relação professor e aluno torna-se confusa, quando o estudante é considerado um cliente e o docente deve satisfazê-lo a qualquer custo. Já o professor P4F considera que o desinteresse do aluno deixa o profissional nervoso, irritado, cansado e com vontade de abandonar a profissão. Em sua fala adverte: “Às vezes, o professor prepara uma boa aula, mas chega à sala e não encontra plateia para isso, daí é frustrante”. E continua:

A questão do relacionamento com o aluno é complicada. A falta de interesse deles, principalmente no ensino fundamental, é que eu acho mais difícil, porque usam e abusam da gente e fica por isso mesmo. E conosco não é assim, porque uma palavrinha que o professor fala pode dar um processo. Uma professora deu uma bronca num aluno mais difícil e ele a chamou de gorda e outras palavras obscenas; também ameaçou de morte a ela e os filhos. A diretora chamou a polícia para proteger a professora, lavrou um Boletim de Ocorrência. E nesse dia, o camburão levou o aluno na casa dele, para moralizar. E se você envolver com isso você “chuta o balde” e larga a profissão, porque fica doido com os problemas. E esse povo (referindo ao aluno que foi levado no camburão) não tem nada a perder, não é igual a gente que luta para chegar numa situação melhor (PROFESSOR P4F).

A perda de motivação, o desinteresse pelo trabalho e até a intenção de abandonar a profissão, descrita pelo professor P4F, referem-se à exaustão de energia dos docentes provocada pela tentativa de superar as pressões geradas no ambiente de trabalho e que os levam ao desgaste crônico e aos sintomas da síndrome de Burnout⁶⁶. Nesse ponto, o caso se agrava atrapalhando a obtenção dos objetivos pedagógicos. O ambiente educacional fica

⁶⁶ Também chamada de *síndrome da desistência*. Esses sintomas podem ser de natureza psicossocial, levando o profissional a um estado acentuado de letargia e desmotivação, ocasionando a “despersonificação” nas relações interpessoais, além de vários sintomas físicos como a enxaqueca, obesidade, taquicardia, depressão, etc. As autoras Alves e Aredes (2008) perceberam que professores cada vez mais jovens queixam-se dos identificadores relacionados à “Síndrome de Burnout”, sintomas esses que eles próprios recusam a admitir que possuam. Essas características da síndrome encontram-se descritas na página 62 desta dissertação.

comprometido, os professores entram em processo de alienação, desumanização e apatia. Surgem os problemas de saúde e absenteísmo. (GUGLIEMI & TATROW⁶⁷, 1998 *apud* CARLOTTO, 2002, p. 21).

Certo fica, portanto, que a indisciplina dos alunos e a violência nas escolas interferem nos processos de desgaste físico e mental dos professores, que por sua vez representam consequências negativas não somente para o docente, mas também para o estudante, pois a sua aprendizagem é afetada.

Quanto à intensificação do trabalho docente, um importante aspecto que influencia suas condições de trabalho, analisamos a existência da sobrecarga do ofício professor, bem como a intensificação de seu trabalho após a implementação do projeto Escola-Referência – ER⁶⁸. Para tanto, constatamos nas TAB. 08 e 09 as horas trabalhadas semanalmente pelos professores participantes da pesquisa.

⁶⁷ GUGLIEMI & TATROW. Occupational stress, burnout, and health in teacher: a methodological and theoretical analysis. **Review of Educational Research**, nº 68, 1998, p. 61-69.

⁶⁸ O Projeto Escola-Referência, também chamado de Escola Excelência, é uma política do governo de Minas Gerais, implantada a partir do ano de 2003, tendo como lema o “desenvolvimento de ações que buscam a reconstrução da excelência na Rede Pública”. Segundo o discurso oficial, o projeto visa à superação do fracasso escolar, por meio de uma educação de qualidade que promova a inclusão do aluno na sociedade. No interior do projeto ER existe o Programa de Desenvolvimento Profissional – PDP que é voltado para o desenvolvimento e valorização profissional dos professores. Tal programa é orientado por profissionais experientes na formação de Grupo de Desenvolvimento Profissional - GDP, que atuam no desenvolvimento profissional dos educadores considerando o cenário de reformulação da educação básica em Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2004). Ainda, segundo seus precursores: O Projeto Escolas-Referência é um exemplo bem sucedido de projeto com foco bem definido. Ele reúne escolas que, pelo trabalho que já realizaram ou que ainda vêm realizando, conseguiram alcançar o reconhecimento da comunidade em que atuam. O compromisso do Projeto Escolas-Referência é com o ideal da construção de uma escola pública de excelência para todos. As Escolas-Referência têm como foco o desempenho escolar dos alunos, convergindo todas as ações cotidianas para melhorar a aprendizagem destes alunos, devendo atuar como: um grupo socialmente competente constituído de pessoas reflexivas, que se envolvem diante das dificuldades, formando alunos com chance de terem sucesso em seus projetos de vida. O desafio é tornar a escola pública capaz de assegurar a todos o direito constitucional à educação, entendido não apenas como direito de acesso e permanência na escola, mas também como garantia das condições formadoras necessárias à construção dos conhecimentos indispensáveis à compreensão e atuação sobre a realidade. O Projeto, que iniciou em 2003, implantou, no decorrer dos anos, melhorias significativas nas Escolas: Grupos de Desenvolvimento Profissional – GDP, cujo objetivo é o de capacitar extraturno, continuamente, os professores das Escolas-Referência, no decorrer do ano. Os projetos de GDP que estão sendo desenvolvidos pela Escola já foram aprovados pela Secretaria de Estado da Educação. (Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>, acesso em: 12/05/2009).

A posição do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – Sind-UTE/MG não é contrária a essa proposta governamental. Contudo, relativiza o poder desse projeto na obtenção de melhorias significativas para a educação: As escolas estaduais envolvidas no Projeto Escola-Referência têm como expectativa que através dessa participação, podem-se trazer melhorias para a instituição de ensino. Por isso, temos como responsabilidade agarrar todos os possíveis projetos e propostas que, teoricamente, almejem garantir uma educação pública de qualidade. Mesmo sabendo que esses programas que surgem a cada governo nunca têm continuidade assegurada e que muito pouco é modificado no cotidiano nas escolas. (Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br>>, acesso em: 12/05/2009)

Tabela 8 - Carga horária total de trabalho dos docentes

	Número de docentes	Porcentagem
Docentes que trabalham 40 horas semanais ou mais	9	90%
Docentes que trabalham menos 40 horas semanais	1	10%
Número total de docentes	10	100%

Apenas a professora P1F assinalou que trabalha 24 horas semanais, o número total de horas referentes a um cargo completo com 18 aulas. Os nove professores trabalham 40 horas semanais ou mais.

Tabela 9 - Carga horária total dos docentes em sala de aula

	Número de docentes	Porcentagem
Docentes com 36 aulas semanais ou mais	8	80%
Docentes com 18 aulas semanais	2	20%
Número total de docentes	10	100%

Oito professores possuem 36 aulas semanais ou mais⁶⁹. Apenas dois docentes lecionam 18 aulas semanais, sendo que um deles tem outra atividade empregatícia fora da docência, e acaba tendo uma carga horária de trabalho superior a 40 horas.

Na TAB. 10 averiguamos a opinião dos docentes sobre a intensificação do seu trabalho.

Tabela 10 - A percepção dos professores sobre a intensificação do seu trabalho

	Número de docentes	Porcentagem
Concordam totalmente que os professores estão sobrecarregados	10	100%
Número total de docentes	10	100%

Todos os dez professores *concordam totalmente* que os docentes estão sobrecarregados. Nenhum deles assinalou a opção que *concorda em parte* ou que *discorda*

⁶⁹ Há docentes que completam seu cargo com mais de duas aulas, então fica, por exemplo, com 20 aulas em um cargo, além das 18 do outro, totalizando mais de 36 aulas semanais.

totalmente ou em parte. As justificativas mais frequentes referem-se ao fato de o professor ter que trabalhar em duas escolas para ter um salário digno.

A intensificação do trabalho docente é unânime entre os professores, o que não é difícil de compreender ao averiguarmos a extensa carga horária de trabalho deles. Lembrando que apenas um entrevistado – no total de dez professores – possui um cargo como única renda remunerativa e nove deles trabalham 40 horas semanais ou mais.

Acreditamos que essa intensificação do trabalho docente reflete na qualidade do ensino público. Para um docente que leciona 36 aulas por semana ou até mais e ainda em escolas diferentes, torna-se difícil fazer um trabalho diferenciado e/ou interessante tanto para ele como para o aluno. Senão, vejamos: Como um professor com uma extensa jornada de trabalho em sala de aula, com trabalhos e provas para corrigir poderá ministrar aulas mais criativas? Como aproveitar de atividades de estudos coletivos e de atualização, trocas de experiências entre si, a fim de discutir coletivamente soluções para os problemas do cotidiano escolar, inclusive os relacionados à gestão da escola? Com as respostas, percebemos ser aquele um propósito de difícil exequibilidade.

Sob tais perspectivas, o professor P4F questiona sobre as inconveniências de lecionar em dois cargos:

Não existe tempo para gente, pois temos que trabalhar em duas escolas diferentes, tendo que fazer Módulo II⁷⁰ em duas escolas. Se bater o horário, aí como não tem jeito, você tem que escolher em qual vai ficar com a falta, porque não se aceita declaração que você está em outra escola. Assim, os professores ficam prejudicados e os alunos que não têm nada haver com isso também e a educação perde na sua qualidade. (PROFESSOR P4F)

Entretanto, ao analisarmos mais diretamente o processo de intensificação do trabalho docente é fundamental retomarmos a questão salarial, tendo em vista as consequências desastrosas que a baixa remuneração ocasiona como, por exemplo, a extensão da jornada de trabalho para complementação de renda.

Abicalil (2007) afirma que em relação à jornada de trabalho o povo brasileiro tem como cultura dizer que os professores e os profissionais de saúde têm o privilégio da múltipla jornada oficial. Porém, ele alerta que esse privilégio tem também contribuído para a gravíssima aceleração da perda de poder aquisitivo dos salários.

⁷⁰ Consiste numa carga horária de trabalho que deve ser cumprida pelo docente, conforme Resolução da SEE 3.119/79, prevista no artigo 13. As atribuições do professor relativas ao Módulo II são: elaboração de programas e plano de trabalho; controle e avaliação do rendimento escolar; recuperação de alunos; reuniões; autoaperfeiçoamento; pesquisa educacional; cooperação no âmbito da escola, tanto do processo ensino aprendizagem, como da ação educacional; participação ativa da vida comunitária da escola.

Além desses aspectos relacionados ao aumento da carga horária do docente, quando questionamos os professores se a implementação do projeto Escola-Referência intensificou o seu trabalho, todos os entrevistados de Formiga responderam que sim. Já com os professores que compõem a amostra de Uberlândia, obtivemos algumas divergências em suas respostas: uns citaram que a escola onde lecionam não faz parte desse projeto, e outros falaram que ela segue o modelo de uma ER localizada em um bairro próximo, a Escola Estadual Frei Egídio.

A professora P2U fala que apesar de ter essa filiação não é a mesma coisa que ser, porque ela já trabalhou em uma ER e, neste caso, o trabalho do professor é visivelmente intensificado. O docente P3U mencionou: “O fato de a nossa escola acompanhar a Escola Estadual Frei Egídio que é uma ER, para nós, eu não vi diferença nenhuma, não recebemos nenhum recurso a mais e também não somos cobrados por conta desse projeto” (PROFESSOR P3U).

O professor P4U ressalta que por causa do projeto ER os professores passaram a ser obrigados a fazer o Módulo II, e com isso o trabalho foi intensificado não com o intuito de ter melhoria no ensino, conforme explica: “No horário desse Módulo, estão querendo obrigar os alunos a participarem de um plantão com os professores fora do horário de aula. E isso imposto como está sendo, tanto para os professores como para os alunos não vai funcionar” (PROFESSOR P4U).

Contrariamente, na EEJR, no município de Formiga, todos os docentes concordam que houve mudanças no trabalho do professor, posteriormente à implementação do projeto ER. Eles revelam que o trabalho ficou ainda mais intensificado. O entrevistado P4F cita que:

Este teatro que eu estou fazendo é uma cobrança do Grupo de Desenvolvimento Profissional – GDP, para nós sairmos da sala de aula e ser mais criativos. Temos até o caderno do GDP. O meu grupo chama “Caça-Talentos”, aí toda semana tem um texto e nós estudamos. Tem também o “Exatamente” que é o grupo de Matemática, Química e Física. O meu grupo é o de Português, História e Geografia. Isso enriquece o trabalho da gente, mas também intensifica, porque o número de aulas continua o mesmo. (PROFESSOR P4F)

A professora P1F comenta que tem, por exemplo, o curso de inclusão para os alunos com necessidades especiais e os professores recebem tarefas semanalmente e todos ficam ansiosos e preocupados em responder às tarefas, então criou-se um novo ânimo. “É difícil, mas é bom que seja, porque assim faz a gente crescer. Mas, o nosso trabalho foi muito intensificado, porque mantemos o mesmo número de aulas e temos que desenvolver as atividades do curso, o que sobrecarrega o nosso trabalho” (PROFESSORA P1F).

A professora P2F questiona que após a implementação do projeto, os docentes foram cobrados no sentido de formarem os melhores alunos, especialmente nas avaliações vindas para a escola: “Não gosto desta concepção ‘referência’, pois acredito que tem como consequência a obrigação de se formar sempre os melhores alunos e isso gera uma competição entre os profissionais de outras escolas” (PROFESSORA P2F).

Além desses aspectos, os professores P3F e P5F mencionaram outros fatores concernentes ao projeto ER:

O nível de cobrança aumentou e o número de reuniões também. Essas reuniões, quando bem aproveitadas, levam a uma qualificação maior. Pelo menos no meu caso eu vejo assim. Até para a gente lidar com os alunos, as reuniões ajudam. Agora, eu fui claro quanto ao ‘bem aproveitadas’, porque, às vezes, são reuniões usadas para passar o tempo, ou porque toda segunda-feira às 17h30min tem que ser feitas. (PROFESSOR P3F)

Com certeza, o trabalho do professor foi intensificado, apesar da escola ter recebido mais recursos. Como a nossa escola está com esse projeto e tem pouco tempo, a gente não sabe direito como que vai ser. Temos muito recurso, mas acho que está difícil de investir, pois não podemos gastar com o que queremos. Lógico que nós não queremos gastar com futilidade, mas o projeto está muito fechado. Então, acho que ele pode melhorar e já deu uma “clareada”. Na área de Matemática, posso falar que tem mais materiais para a gente trabalhar e, por isso, houve uma mudança para melhor quando falamos do investimento nas escolas, mas tem ainda uma parte burocrática. Quanto ao trabalho docente, nós somos muito mais cobrados com esse projeto. Especialmente a parte do docente e nada de cobrança para a parte dos alunos. Eles tinham que verificar essa parte também de cobrar dos alunos de alguma forma. Por exemplo, eles estão querendo mudar o Enem, talvez fosse uma forma de cobrar mais do aluno. Porque, por enquanto, está assim: muita coisa para o professor e pouca para o aluno. E cria uma situação em que o professor depende do aluno e se este não é cobrado, não funciona. (PROFESSORA P5F)

Percebemos que na EELC, em Uberlândia, a implementação do projeto ER é diferente da outra escola estudada em Formiga. Conforme os professores comentaram, o fato de ser apenas filiada a uma ER, não lhe dá acesso a mesma quantidade de verbas, mas também as tarefas para os docentes não são intensificadas. Constatamos isso quando os professores da EEJR⁷¹, mencionam questões relativas ao Grupo de Desenvolvimento Profissional e ao aumento de recursos, fatores não citados entre os professores da EELC. O professor P4U falou que devido ao fato de pertencerem ao projeto ER estão tendo que fazer o Módulo II com o aluno e, por isso, o trabalho foi intensificado. Entretanto, a lei do Módulo II existe desde 1979, sendo independente do projeto ER.

⁷¹ Todos os entrevistados dessa escola afirmaram que ela pertence ao projeto Escola-Referência.

Os dados apreendidos por nossa pesquisa nos permitem afirmar que o docente tem uma extensa jornada de trabalho⁷² e com a implementação do projeto ER houve uma ampliação no processo de intensificação do trabalho, ocasionando um acúmulo das tarefas desenvolvidas. Averiguamos essa questão nos depoimentos dos professores e até no discurso oficial da Rede Estadual de Ensino ao regulamentar a capacitação dos professores extraturnos.

Sob tais constatações, observamos que com o projeto ER os professores são convocados a envolver-se em determinadas situações e atividades, mantendo o mesmo número de aulas sem o devido acompanhamento salarial. Analisamos essa situação como uma forma de extração de mais-valia, pois aumenta a jornada do trabalhador, na medida em que se origina de um excedente quantitativo de trabalho, sem que seja incorporada ao tempo de trabalho e mantendo o salário constante.

Oliveira e Augusto (2008, p. 98) demonstram alguns reflexos da intensificação do trabalho docente:

O acréscimo de tarefas, projetos, atividades, disciplinas, conteúdos, carga horária e programas, além do excessivo número de alunos em sala de aula – somados às várias turmas, turnos e escolas onde lecionam – desgastam e exaurem as energias dos professores. Diante dessa situação, estes ficam impossibilitados de refletir sobre o sentido e o andamento de sua prática, o que provoca uma relação de alienação com seu trabalho, o qual vai perdendo seu significado como atividade vital concreta – como satisfação da condição humana em suas capacidades de criação, planejamento e execução.

Prosseguindo suas análises, as autoras ressaltam que os problemas de saúde que os professores têm sentido podem ser pensados como consequências dos atuais engendramentos – sob a forma de intensificação do trabalho docente⁷³: “O cansaço e a exaustão, além de trazerem consequência para o andamento do trabalho pedagógico, produzem efeitos na saúde dos professores” (OLIVEIRA E AUGUSTO, 2008, p. 99).

É imprescindível destacarmos que o desgaste físico e mental acarretam consequências como absenteísmo e enfermidades diversas para os professores. Além desses aspectos, encontramos também professores desistentes em exercício⁷⁴, ou seja, docentes que estão fisicamente exercendo suas atividades diárias, porém mental e emocionalmente ausentes. Esse

⁷² Vide TAB. 01 e 02 nas páginas 82 e 83, e TAB. 09 e 10 na página 99 da presente dissertação.

⁷³ A dupla ou até tripla jornada é uma das causas de adoecimento e enfraquecimento do professor. Uma pesquisa realizada pelo sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco revelou que dos 429 professores e administrativos ouvidos, 56% já haviam se afastado do trabalho por motivo de saúde. É o caso do professor pernambucano André Joaquim que deve de se afastar do trabalho por apresentar um quadro de depressão e, em seu depoimento, cita que devido ao baixo salário precisa trabalhar em várias escolas (CNTE, 2008).

⁷⁴ Denominado de síndrome do presenteísmo, a propósito disponível em <<http://florenceapagaaluz.blogspot.com/2010/04/sindrome-do-presenteismo.html>> e <<http://www.endeavor.org.br/conteudo/artigos/sindrome-do-presenteismo>>, acesso em 08/10/2009.

fenômeno, em termos metafóricos, implica em afirmar que é como se desistisse de realizar a significação posta para suas atividades, desestimulando-se por não conseguir realizar suas tarefas. Esses fatores vão inferir enormemente na qualidade de ensino.

Um outro fator considerado relevante por esta pesquisa, para apreender aspectos relacionados sobre as condições do trabalho docente, diz respeito as suas interfaces com o sistema de ensino e a família do aluno.

Quanto à questão do sistema de ensino, os professores P4F e P5F acreditam que o sistema atual dá muita oportunidade ao aluno e isso atrapalha dada a grande quantidade de recuperação: a contínua, a paralela, a bimestral, a semestral e a final. O professor P4F acredita que isso atrapalha o seu trabalho, porque fica difícil a questão da valorização da sua disciplina. Ele questiona por que os alunos, que são crianças e adolescentes imaturos, vão se dedicar no início do ano letivo, se eles têm diversas chances para frente? “Ele não tem interesse em estudar de imediato, porque depois ele recupera. O aluno que chega numa dependência, eu não sei como que ele deu conta, porque, antes disso, teve muitas chances de recuperação” (PROFESSOR P4F).

A docente P5F assegura ainda que dessa forma “o aluno não tem uma conduta de responsabilidade, porque fica fácil demais e acaba que ele brinca com os professores que viram fantoches”. Segundo essa professora, além do sistema de ensino oferecer recuperação demais aos alunos, também não impõe uma forma de punição pedagógica para eles. “E tem gente que me pergunta se eu acho que o aluno tem que ser reprovado. Na minha época, quando éramos reprovados tínhamos um compromisso maior, hoje, os alunos não têm isso” (PROFESSORA P5F).

Nessa mesma linha de raciocínio, a docente P2F comentou que um dos aspectos negativos percebidos nas mudanças ocorridas da sua profissão se refere à perda da autoridade do professor perante o controle do aluno. E afirma que deve haver um equilíbrio, ou seja, o professor não deve ser autoritário ao extremo com os estudantes, mas ao mesmo tempo deve manter autoridade em sua classe.

Diante disso, essa professora frisa que a questão do respeito do aluno perante o seu mestre está muito perdida, atualmente, e atribui esse fato aos processos de amenização do sistema de avaliação. Sob tal ângulo, assegura que, em contextos anteriores, o professor tinha um controle maior devido à valorização da nota e às formas de avaliações que consistiam em provas realizadas individualmente por cada aluno. Além disso, a professora P2F cita que, na atualidade, a legislação vigente permite que a maior parte dos pontos a serem distribuídos

durante o ano letivo seja com trabalhos realizados em casa e que esses trabalhos, em sua maioria, não são feitos pelos próprios alunos. Assim, a professora conclui que o aluno não está sendo estimulado a estudar e isso interfere no trabalho docente.

Ainda sobre o processo avaliação, a professora P2U ressalta outro aspecto negativo no trabalho docente. De acordo com ela, a avaliação feita para alunos, elaborada pelos órgãos governamentais, apesar de ser realizada pelos discentes, não é “amarrada” ao aluno, mas sim ao professor. Cita como exemplo o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave que acontece para as disciplinas de Português e Matemática e revela que se por acaso os alunos não saírem bem nesse exame, a culpa recai no professor:

E o professor tem culpa? Digamos que pode até ter, mas o que segura o aluno para ele fazer uma boa prova? Nada. Ele não tem obrigação nenhuma, pois não vai acarretar em nada na nota dele, no histórico dele, então, se ele tiver uma mentalidade de querer prejudicar a escola, ele faz a prova de qualquer jeito. E, infelizmente, a gente tem alunos com essa mentalidade. Então, até que ponto isso está avaliando o aluno, porque esta avaliação não tem nenhuma consequência para ele, mas para os professores têm. Com isso, os professores estão sendo avaliados pelos alunos, que poderia ser uma avaliação para o próprio professor [...]. Eu presenciei uma vez a falta de compromisso, uma prova que era para ser feita em duas horas, e os alunos acabavam em trinta minutos (isso porque era obrigado a ficar na sala no mínimo trinta minutos, não podendo sair antes desse período). Isso aí para mim, eu acho muito sério, porque o aluno não tem nada a perder. (PROFESSORA P2U)

Sob tais perspectivas, a docente P2F informa que a escola fixa como meta os resultados dessas avaliações e exige que os professores ensinem o que será cobrado em tais provas, e isso limita e desfavorece a condição de trabalho do professor. E explica:

Se o aluno é bem sucedido o mérito é dele e nunca do professor. Sai no jornal sempre assim: “Os alunos da escola tal ficaram bem colocados no ranking da prova Brasil”. E os professores nem são mencionados para lhes fazer um elogio, nem a escola preocupa em elogiar o professor. Agora se ocorre do contrário, os alunos foram ruins em uma determinada avaliação vinda de fora, o professor é o responsável, é chamado para uma reunião, para ver o que precisa ser melhorado. Só que não depende apenas da gente, como geralmente somos julgados pelos membros da escola, pelos pais e até pela sociedade de maneira geral, pois todos têm a visão de que somos os únicos responsáveis pela aprendizagem dos alunos. (PROFESSORA P2F)

Há pesquisadores que também identificaram essa problemática: “O professor responde não apenas a instâncias hierárquicas de gestão, mas, de igual modo, a pressões internas por parte da direção, e da coordenação da escola e dos pais dos alunos” (OLIVEIRA e AUGUSTO, 2008, p. 98). “É injusto que nossa sociedade nos considere [os professores] os únicos responsáveis pelo fracasso de um sistema educacional massificado, apressadamente

maquiado para fazer frente à avalanche da crise social, econômica e intelectual de nossa sociedade” (ESTEVE, 1999a, p. 19).

Outra dificuldade que atinge o trabalho docente refere-se à reduzida carga horária oferecida pela instituição escolar. A docente P5F questiona sobre esse assunto: “[...] eu acho que é uma dificuldade, principalmente no ensino médio. Você tem que trabalhar muitos conteúdos que não dão para serem ensinados em um ano; apenas com três aulas semanais é impossível. Teria, então, que ter aulas extras” (PROFESSORA P5F).

Quanto à família do aluno, os professores P3U, P4U e P5U também comentaram que os pais colocam a responsabilidade toda no professor e falam respectivamente: “Hoje, existe um consenso por parte da população brasileira de que os professores são os responsáveis por todos os problemas que existem na escola” (PROFESSOR P3U). “A família vê o profissional docente como uma pessoa que vai resolver todos os problemas, inclusive psicológico, imagina resolver o problema de quarenta alunos⁷⁵, mesmo que seja apenas de aprendizagem, não tem como” (PROFESSOR P4U).

Essa percepção mencionada pelos professores entrevistados assemelha-se com os dados obtidos na investigação de Paro (2000), ao revelar que várias pessoas participantes de sua pesquisa deram depoimentos nos quais alegam que os pais procuram a escola para se desvencilharem dos cuidados educativos com os filhos. Além disso, a diretora da escola selecionada, nesse estudo, afirma que a tarefa educativa deveria ser uma ação constante, e nunca conflitante entre escola e família, mas o que ela verifica é uma ausência total da família que está deixando a critério único e exclusivo da escola (PARO, 2000).

Dessa forma, muitos pais responsabilizam os docentes para infundir valores mínimos em seus filhos, convictos de que essa é uma obrigação que só cabe a eles, como também, em alguns momentos, estão de antemão dispostos a culpá-los, colocando-se ao lado da criança, com o último álibi de que, no final das contas, se o filho é um mal-educado a culpa é dos professores que não soube educá-lo (AMIEL, R. *et al.*⁷⁶, 1970 *apud* ESTEVE, 1999a). Nessa mesma linha de raciocínio, observamos a fala da professora:

⁷⁵ O professor falou “quarenta alunos” por ser o número aproximado de estudantes em uma sala de aula da sua escola.

⁷⁶ AMIEL, R. *et al.* **L’ évolution de la relation enseignant enseigné**. Paris: Ligue Française d’ hygiène mentale, 1970.

Os pais criam uma expectativa muito alta perante os professores. O que tenho observado é que a família atribuiu a nós a tarefa de educar o aluno não só com respeito ao conhecimento de nossas disciplinas, mas também no aspecto moral e as boas maneiras. Só que dependendo da família, ela quer sim que a gente eduque, mas não quer que seu filho seja repreendido. E dependendo vão à escola reclamar da nossa repressão. (PROFESSORA P5U)

Noronha⁷⁷ (2001) *apud* Oliveira (2004) menciona que, muitas vezes, os professores são coagidos a desempenhar funções, além das exigidas pela sua profissão como, por exemplo, de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Com isso, adverte: “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” (NORONHA, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Esteve (1999a) demonstra que o conflito se instaura nas instituições escolares quando se pretende definir qual é a função, que valores dentre os vigentes em nossa sociedade o professor necessita transmitir e quais, pelo bem dos alunos, deve-se questionar e criticar. O autor acredita que atualmente os professores se encontram com uma nova fonte de mal-estar ao pretender definir o que devem fazer e quais valores vão defender. Tendo em vista que se perdeu o antigo consenso em que a escola coincidia com a sociedade e as demais instituições que participavam na socialização da criança nos valores fundamentais, nos modelos que deveriam ser transmitidos. Ao passo que as transformações sociais aceleradas têm provocado um processo de socialização conflitivo e fortemente divergente, e isso reflete na escola.

Juntamente com essa mudança social ocorre um declínio no apoio oferecido aos educadores tanto pela comunidade escolar como pelos setores sociais ligados externamente a ela, sucedendo aos professores dificuldades sem precedentes. Assim, o isolamento social e a falta de senso de colaboração estão presentes no trabalho docente.

Prosseguindo as narrativas dos entrevistados, os professores P4F, P5F, P1U, P2U, P3U e P5U queixaram-se da falta de apoio da família do aluno para com os docentes. A professora P2U menciona que um dos motivos da indisciplina e do desinteresse dos alunos é por conta da falta de colaboração da família. Ela acredita que hoje os pais não cobram de seus filhos. E os professores P3U e P4F afirmam que, às vezes, os pais não têm noção do comportamento de seus filhos na escola e revelam respectivamente:

⁷⁷ NORONHA. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde:** estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. 2001. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. UFMG/Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/Montes Claros.

A falta de apoio e diálogo da família com o profissional docente é grande. E quando eu digo apoio, é a família interagir e saber o que acontece com seu filho na escola. Porque, às vezes, o filho em casa tem uma atitude com os pais e na escola tem outra diferente. Os espaços são diferentes. Então, seria interessante os pais virem à escola e acompanhar todos os espaços que os filhos frequentam, acompanhar não só dentro de casa. (PROFESSOR P3U)

A gente não tem ajuda da família e o aluno geralmente é o que a família é. Por exemplo, quando a família não tem respeito com os professores, os alunos também não têm. Se tiver um problema com aluno na escola, normalmente temos com a família também. A mãe vem e crucifica o professor, sem dar apoio para ele e sim para os filhos. Não quer saber a nossa versão; mas muitas das vezes, a mãe não tem a ideia de como é o filho na escola. E isso é o início da desvalorização da nossa profissão, esse descaso da família perante o professor. (PROFESSOR P4F)

Entretanto, uma professora salientou que não são todos os pais alheios para com seus filhos e que há apoio da família, o trabalho do professor é favorecido:

Têm famílias que ajudam o nosso trabalho, nos reconhecem e nos dão apoio. Existem aquelas totalmente alheias à escola, especialmente, no caso quando o filho não está comprometido. E quando uns pais cobram apenas do professor e da escola, sabemos que há falta de comprometimento por parte do aluno, aí ficamos sem saber o que fazer, porque tem muitos pais que passam a mão na cabeça do filho e querem culpar o professor e a escola. Mas, se a família, aliás, se toda a família de cada aluno tivesse comprometimento, melhoraria bem o nosso trabalho. (PROFESSORA P5F)

A professora P2U afirma que pouquíssimos pais comparecem às reuniões quando são convocados. Já o docente P1U revela que os professores não têm apoio de quase nenhum segmento da comunidade escolar, muito menos da família. Por conta disso, a profissão docente está muito desgastante. De acordo com ele, o apoio da família é algo fundamental:

Quando fazemos uma greve para o bem da escola e dos alunos, a família vai contra a gente, falam mal, chamam a gente de “vagabundos”, que não queremos trabalhar, coisa e tal, e falam que seus filhos não podem ficar sem aulas. O governo faz uma propaganda muito bonita, porém também muito mentirosa, dizendo que os professores estão ganhando bem, que o piso é de R\$ 850,00, mas não é piso, é o teto. Aí o que acontece, o governo joga a família contra nós. Em vez de nos apoiar e lutarmos juntos perante os órgãos públicos, os pais vão contra nós. Acho que é porque o governo manipula a sociedade com suas propagandas. Com isso, ficamos sem o apoio dos pais que é fundamental para nós. Assim, acaba que os professores perdem o ânimo, porque não temos aquele apoio necessário. Concluindo, a família está contra o próprio profissional e este vai desacreditando. Acaba que vai faltar profissional no mercado.

Então, o que eu vejo é que nós professores estamos sozinhos, pois a percepção da sociedade perante nós não é boa, é péssima. E o próprio governo ajuda a criar esta situação: fala que está reformando a escola e realmente está. No entanto, não está valorizando o professor que é o coração

da escola, porque nós estamos sem condições. O governo está conseguindo jogar a família e a sociedade contra o professor. (PROFESSOR P1U)

Diante disso, o professor P3U, apesar de concordar com essa falta de apoio dos pais, acredita ser importante que a equipe escolar conscientize a família dos estudantes. Segundo ele, os docentes devem mostrar as suas dificuldades para os pais e, assim, conquistá-los fazendo com que possam confiar no trabalho deles. Por outro lado, esse professor apontou outro entrave: os docentes não podem ficar trabalhando com os alunos questões comportamentais todo o tempo, pois “[...] temos que ensinar conteúdos para o próprio bem deles” (PROFESSOR P3U).

Ele comentou também que na literatura fala-se da importância da comunidade ativa, que é trazer a comunidade – especificamente família dos alunos – para a escola. Entretanto, admite que na EELC não acontece isso, por conta de não fazer um trabalho de instrução com a comunidade escolar sobre a relevância da sua participação. O professor P3U acrescenta:

[...] acredito que isso acontece por nossa culpa. Ficamos tão atarefados com outros afazeres como corrigir provas, preparar aulas e outras diversas atividades, que esquecemos das questões fundamentais como o relacionamento com os pais. Talvez, se tivéssemos mais tempo, iríamos trabalhar essa questão melhor. O problema é que enquanto não resolver a questão do professor trabalhar em dois cargos, da intensificação do seu trabalho, não haverá melhoras no setor. Penso que se na educação básica fosse igual nas universidades, onde se paga um salário digno e obrigar o professor a ter dedicação exclusiva, ele poderia se empenhar mais. Isso, com certeza, melhoraria a qualidade de ensino, mas infelizmente nossos governantes apenas veem isso como um gasto. Faltam políticas públicas educacionais sérias que enxerguem os reais problemas da sala de aula, que escutem a pessoa que está nela, que o professor precisa ser consultado. (PROFESSOR P3U)

Percebemos na narrativa desse professor, que ele não responsabiliza apenas a família pela sua pouca participação, pois confessa que a instituição escolar poderia empenhar-se mais na aproximação com os pais e aponta as causas para a sobrecarga do trabalho docente. Em contrapartida, na pesquisa de Paro (2000, p. 143):

[...] a presidenta do Centro comunitário do Bairro consegue analisar a falta dos pais nas reuniões sem atribuir-lhes uma culpa ou falha moral. Para ela, os motivos do desinteresse da mãe de família, por exemplo, podem ser devido ao cansaço do trabalho, doméstico ou não: ‘Tem uma hora que ela tá assistindo televisão ou descansando o corpo’. Ou seja, as pessoas, nos seus horários vagos, optam pelo seu lazer e é normal que isso ocorra.

Entretanto, acreditamos na importância da realização de um trabalho de integração entre a família e a escola, uma vez que ambas as instituições são cooparticipantes da

formação do sujeito seja no plano emocional e comportamental ou cognitivo⁷⁸. Contudo, corroboramos com o professor P3U quando ele aponta a dificuldade de desempenhar qualquer atividade extra devido à sobrecarga do seu trabalho. Daí percebemos como seria mais produtivo o professor trabalhar 40 horas/semanais em uma única escola.

Os aspectos relacionados **quanto à infraestrutura** também são elencados como impeditivos para bom desenvolvimento do trabalho docente. O professor P1U adverte que, na escola onde atua, não há sequer uma sala de laboratório de química para levar os alunos; tem uma sala de informática, mas ainda não foi contratado o técnico para dar assistência aos computadores. Ele lembra que o governo mostra a informatização das escolas em suas propagandas, mas não divulga a dificuldade que cada escola tem com a parte operacional.

A falta de uma biblioteca organizada é outro destaque feito pelo professor P1U. Na escola em que atua a biblioteca não passa de monte de livros ultrapassados e não tem espaço para os alunos fazerem uma pesquisa. E adverte: “Não temos folhas de papel sulfite. Se o professor quiser fazer uma apostila para o aluno não tem como” (PROFESSOR P1U).

O depoimento desse professor corrobora, em alguns aspectos, com o da professora P2U:

Tem um laboratório de informática na minha escola com 18 computadores, mas as minhas turmas chegam a ter quarenta alunos. E não tem um técnico na área operacional, e alguns já estão com defeito. E eu nem arrisco a levar meus alunos para lá. O livro didático que o governo faz tanta propaganda, no caso da minha disciplina “língua estrangeira”, não tem o livro. Não temos apoio do governo em nada. Posso afirmar que não temos material adequado, até folha de papel sulfite é difícil conseguir. Temos uma cota que é mínima. (PROFESSORA P2U)

O professor P4F explicita que o espaço físico da escola é pequeno, não sendo adequado para a quantidade de alunos matriculados na EEJR. Ele conta que, às vezes, quer usar a sala de vídeo, mas que está sempre ocupada. Ele explica:

A biblioteca fica num porão onde também fica a sala de informática. Não tem computadores suficientes para o número de alunos. Então, não tem como dar uma aula diferenciada. Só que para ter mais computadores, teria que ter mais espaço físico. Por isso, por mais que você queira a qualidade de ensino é impossível. Como você vai para uma sala de informática com cinco computadores e uma turma 35 alunos. Tinha que ter pelo menos vinte computadores, e mesmo se tivéssemos vinte computadores não teríamos uma sala para eles. (PROFESSOR P4F)

⁷⁸ Na investigação de Paro (2000) houve unanimidade nos depoimentos dos entrevistados quanto à importância de os pais colaborarem com a escola em sua tarefa de transmissão de conhecimento, na forma de ajuda e acompanhamento, em casa, dos estudos de seus filhos.

Já a professora P2F assegura: “Hoje temos uma biblioteca com diversos livros, revistas e jornais atuais, mas o espaço físico dela não é confortável por ser pequeno e ter apenas uma mesa para estudo” (PROFESSORA P2F).

A seguir, demonstraremos tabelas que evidenciam a opinião dos professores⁷⁹ sobre os recursos governamentais direcionados à escola, suas condições físicas e os materiais didático-pedagógicos. E também sobre a existência de recursos humanos para atender às necessidades da escola e se o professor tem apoio numa eventualidade.

Tabela 11 - A percepção dos professores sobre os recursos governamentais direcionados à escola

	Número de docentes	Porcentagem
Discordam em parte que os recursos governamentais direcionados à escola são suficientes	4	40%
Discordam totalmente que os recursos governamentais direcionados à escola são suficientes	1	10%
Concordam em parte que os recursos governamentais direcionados à escola são suficientes	5	50%
Número total de docentes	10	100%

Nenhum dos dez professores assinalou a opção *concordo totalmente* que os recursos governamentais direcionados à escola são suficientes. Dentre as justificativas por eles mencionadas, podemos citar: que a escola tem diversidade de cursos (ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos) e, por isso, os recursos não são suficientes, diante de tal demanda; e que falta uma consciência plena de seu uso, ou seja, as verbas já vêm direcionadas quanto à sua aplicação daí, muitas vezes, não ser destinada àquilo que realmente a escola necessita.

⁷⁹ Constatamos que os docentes entrevistados mantiveram as mesmas convicções ao responder tanto as entrevistas quanto ao preencher o questionário. Não houve divergência nas respostas.

Tabela 12 - A percepção dos professores se as condições físicas da escola e os recursos materiais didático-pedagógicos são favoráveis

	Número de docentes	Porcentagem
Discordam em parte que as condições são favoráveis ao bom desempenho do seu trabalho	4	40%
Concordam em parte que as condições são favoráveis ao bom desempenho do seu trabalho	6	60%
Número total de docentes	10	100%

Na TAB. 12, registramos que nenhum professor assinalou a opção *concordo totalmente* que as condições de infraestrutura física e de equipamento físico-ambientais (umidade, barulho, iluminação), higiene, saneamento e conservação da escola e os recursos materiais didático-pedagógicos são favoráveis ao bom desempenho do seu trabalho na escola onde atua.

Algumas justificativas descritas são as mesmas já citadas nas entrevistas como, por exemplos: falta de laboratório de química, de folhas sulfite suficientes, de salas ambientes e de uma biblioteca ampla. Os professores da EEJR acrescentaram que a acústica de algumas salas de aula e o fato delas se localizarem perto da quadra de esporte atrapalha sensivelmente o trabalho do docente. Entretanto, muitos professores, de ambas as localidades, mencionaram que na escola onde lecionam não há problema de higiene.

Além da infraestrutura abordaremos também questões atinentes aos recursos humanos existentes nas escolas.

Quanto aos recursos humanos, demonstraremos a seguir na TAB. 13, a percepção dos professores sobre essa questão na escola.

Tabela 13 - A percepção dos professores sobre a existência de recursos humanos para atender às necessidades da escola

	Número de docentes	Porcentagem
Concordam em parte que há funcionários suficientes para atender às necessidades da escola	5	50%
Discordam em parte que há funcionários suficientes para atender às necessidades da escola	3	30%
Discordam totalmente que há funcionários suficientes para atender às necessidades da escola	2	20%
Número total de docentes	10	100%

Na TAB. 13, percebemos que nenhum docente mencionou a opção *concordo totalmente* que o número de funcionários da escola são suficientes para atender à sua demanda. Alguns professores citaram que se houvesse mais funcionários na escola, ocorreria sensível melhora no trabalho do docente e um suporte maior. O professor P1U frisou a importância de ter professores eventuais para quando falta algum e não tem como contratar outro de imediato.

Tabela 14 - A percepção dos professores sobre o apoio que o docente tem numa eventualidade

	Número de docentes	Porcentagem
Concordam em parte que o docente tem apoio numa eventualidade	4	40%
Concordam totalmente que o docente tem apoio numa eventualidade	2	20%
Discordam em parte o docente tem apoio numa eventualidade	4	40%
Número total de docentes	10	100%

Quanto ao aspecto sobre o apoio que o docente tem numa eventualidade, observamos que 80% dos docentes assinalaram a alternativa *não concordo totalmente*. O professor P3F comentou que, algumas vezes, já passou por certos incidentes e no momento não teve ninguém para lhe auxiliar.

Os dados da TAB. 13 e 14 condizem quando os docentes mencionaram sobre a importância da escola ter mais profissionais para apoiarem na resolução dos assuntos

relacionados à violência e à indisciplina dos alunos (vide página 92 e 93 da presente dissertação).

A questão da obrigatoriedade escolar é um outro obstáculos do ofício docente, além desses relacionados com as condições físicas ou com os recursos humanos. O professor P3F releva essa problemática como uma dificuldade no dia a dia de trabalho do docente:

O sistema obriga a ir à escola aquele que não quer. A questão de a escola ter que incluir o deficiente, o aluno com problema de aprendizagem, eu acho isso ótimo; o desafio é incluir aquele que não quer ser incluído, que não quer estar ali de forma alguma. (PROFESSOR P3F)

O estudo de Kallen e Conlton⁸⁰ (1980, *apud* ESTEVE, 1999a) também questiona a escolaridade obrigatória. Os autores advertem que os problemas graves de agressões têm sido mais frequentes, em grande número de países desenvolvidos da Europa, nos últimos anos da escolaridade obrigatória e diminuído intensamente nos graus superiores. O argumento utilizado é o de que os jovens em idade de trabalhar, que se veem forçados a continuar nas instituições de ensino contra a sua vontade, acabam exteriorizando a imposição a que são submetidos, de forma agressiva, contra os representantes da instituição. Em muitos casos, esses alunos renunciaram a obter algum benefício do centro escolar, declararam que o odeiam e não esperam senão chegar à idade de abandoná-lo.

Dessa forma, percebemos que esses ideais de educação para todos, de democratização no sentido de toda a população escolarizável ter acesso à escola, vêm acompanhados de algumas implicações adversas, que nem sempre são de natureza positivas, e influenciam no trabalho docente. Então, além da revolta do aluno que não quer frequentar a escola, também podemos citar uma outra problemática: a universalização do ensino que ocorreu através de sua massificação a partir da década de 1990. Isso trouxe profundas consequências no desenvolvimento posterior dos sistemas educativos e com efeitos diretos sobre as condições de trabalho e as remunerações dos professores (OLIVEIRA, 2007).

Abordaremos, a seguir um aspecto determinante nas condições de trabalho do professor - **a questão do número de alunos em uma sala de aula.**

⁸⁰ KALLEN, D. e COLTON, S. **Educational developments in Europe and North America since 1960**. Paris: Unesco, 1980.

Tabela 15 - A percepção dos professores sobre o número de alunos em uma sala de aula

	Número de docentes	Porcentagem
Docentes que consideram o alto número de alunos em uma sala de aula um fator determinante nas condições de trabalho do professor	10	100%
Número total de docentes	10	100%

Todos os dez professores que participaram da pesquisa consideraram o alto número de alunos em uma sala de aula um fator determinante nas condições de trabalho do professor. Eles justificaram que esse aspecto é uma das grandes dificuldades do trabalho docente que prejudica tanto a sua atuação como o estudo do aluno. Além disso, mencionaram que com um número de alunos reduzido nas classes seria possível oferecer maior assistência a eles, especialmente aos que têm mais dificuldade. O professor P3F confirma que as classes não lotadas representam maior rendimento dos conteúdos e na aprendizagem dos alunos.

Quando questionados sobre o que pensam a respeito do número de alunos nas turmas onde lecionam, quatro professores da EEJR responderam que estão de acordo com o padrão exigido na lei⁸¹. Apenas a professora P1F citou que o número de alunos excede o desejável, não comentando a lei. E os professores P2F e P4F descreveram que, apesar de estar conforme com a legislação vigente, o número de alunos por sala ainda está longe do ideal.

Todos os cinco docentes entrevistados da EELC disseram que o número de alunos nas salas de aula onde atuam é elevado. O professor P4U falou que, atualmente, a média de alunos em suas classes é de 45. Mesmo que estivesse falando do ensino médio, o número excede o que está previsto na legislação que é de 40 alunos.

Com os dados descritos acima, constatamos a influência do número de alunos por sala de aula nas condições de trabalho do professor. Porém, percebemos que o número de alunos dentro de um parâmetro considerado ideal ainda está longe de ser alcançado. Tendo em vista que, mesmo com uma lei estabelecendo o número máximo de alunos nas salas de aula, os professores ainda consideram esse aspecto um problema. Conforme os depoimentos, nem sempre os valores estipulados na lei são cumpridos. Alguns professores questionaram se a

⁸¹ A Lei nº 16.056, de 24 de abril de 2006, em seu artigo 1º, estabelece o número máximo de alunos por sala de aula na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, são eles: I – vinte alunos na educação infantil; II – vinte e cinco alunos nos ciclos inicial e complementar de alfabetização do ensino fundamental; III – trinta e cinco alunos nos anos finais do ensino fundamental; IV – quarenta alunos no ensino médio. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/, acesso em 12/07/2009.

relação número de alunos por sala, imposto pela legislação, é uma quantidade ideal para obtenção da qualidade no ensino.

Quanto à questão do plano de saúde, a TAB. 16 refere-se à percepção dos professores sobre este aspecto.

Tabela 16 - A percepção dos professores sobre o plano de saúde oferecido para os docentes

	Número de docentes	Porcentagem
Acha que o plano atende às necessidades	3	30%
Acha que o plano não atende às necessidades	3	30%
Acha que, às vezes, o plano atende às necessidades	4	40%
Número total de docentes	10	100%

Constatamos que apenas 30% dos professores entrevistados acreditam que o plano de saúde *atende às necessidades*, 70% pensam que o plano *não atende* ou que, *às vezes, atende às necessidades*. Essa porcentagem independe das escolas pesquisadas, ou seja, tem professores insatisfeitos com o plano de saúde tanto na EEJR em Formiga como na EELC em Uberlândia.

Concluimos que, além das diversas problemáticas mencionadas pelos docentes quanto às condições de trabalho, podemos enumerar mais uma insatisfação do professor: a falta de um plano de saúde adequado.

Na TAB. 17, verificamos os aspectos referentes **quanto ao apoio para formação continuada do docente** sob a perspectiva dos professores.

Tabela 17 - A percepção dos professores sobre a existência de incentivo para a formação continuada do docente

	Número de docentes	Porcentagem
Às vezes há algum incentivo	6	60%
Não há incentivo	4	40%
Há incentivo	0	0%
Número total de docentes	10	100%

Nenhum professor mencionou que *há um incentivo* para a sua formação continuada, por parte do sistema de ensino. A professora P2U citou que não foi liberada para fazer um curso de pós-graduação *lato sensu*, em sua área de atuação, porque houve incompatibilidade do seu horário de trabalho na escola com o horário das aulas do curso. Por isso, considera que não há incentivo algum.

A professora P5U ressalta a falta de investimento por parte dos governantes na formação continuada dos docentes, embora ela seja uma necessidade tanto para os efetivos como para os contratados. Essa professora adverte ter uma discrepância no tratamento dado para efetivo e para o contratado. Falou que já presenciou os professores do quadro efetivo obter privilégios de participar de um curso e o designado não.

Os demais docentes participantes da pesquisa também questionaram a ausência de incentivo para estudos e qualificação profissional por parte do sistema de ensino. Comentaram que os cursos oferecidos por meio do projeto Escola-Referência não fornecem condições necessárias para sua execução, haja vista que os docentes não são liberados das suas aulas semanais, ficando difícil conciliar as atividades.

Esses dados apresentam similitudes e guardam correspondência com aspectos verificados anteriormente relacionados a pouca frequência dos professores em eventos atinentes à sua profissão⁸². Por conseguinte, observamos uma contradição: se por um lado os professores têm que estar sempre atualizando os seus conhecimentos – cobrança mais enfática atualmente⁸³ - por outro não lhes são proporcionadas condições para que isso se efetive.

Confirma-se, assim, a importância da implantação de políticas públicas de caráter estrutural que visem melhorar a capacitação dos docentes, mediante a responsabilização, por

⁸² Vide TAB. 05, página 90 desta dissertação.

⁸³ Esteve (1999a) adverte para o que ele nomeia de “avanço contínuo do saber”, onde não implica somente no fato do professor ter de atualizar-se sobre o que ensinar, para não produzir conteúdos defasados que poderiam expô-lo ao ridículo. Mas sim, em renunciar conteúdos que vinham explicando durante anos e, ao mesmo tempo, incorporar outros de que nem se quer se falava quando começaram a ser professores.

parte do governo, na formação e na carreira do professor. Poucos resultados obteremos com a implementação de laboratórios de informática, livros didáticos se não tivermos o principal: professores bem preparados e satisfeitos com a sua profissão. Com isso, percebemos que nossos ideais vão ao encontro da fala do docente P1U: “Deve-se investir no coração da escola – o professor”.

Esteve (1999a) analisa que o mal-estar docente constitui-se uma realidade constatada, a partir de diversas perspectivas, como no fato dele estar descontente com as condições em que trabalha e, às vezes, consigo mesmo.

Ao analisarmos os dados desta seção, concernentes às situações do ofício docente, apreendemos que não se registram condições adequadas e desejáveis para realização de um bom trabalho pedagógico. O professor se defronta concretamente com condições que impossibilitam a oferta para uma boa qualidade na educação. Os depoimentos dos docentes constatarem que eles são cobrados pelo êxito de cada aluno e responsabilizados pelos insucessos caso venham acontecer.

Nessa mesma linha de raciocínio, Esteve (1999a) demonstra que a sociedade culpa o professor e este, por sua vez, vai acusar a sociedade.

A sociedade e a administração do ensino acusam os professores de constituir um obstáculo ante qualquer tentativa de renovação. Os professores, por sua vez, acusam a sociedade e a administração do ensino de promover reformas burocráticas, sem na prática dotá-los das condições materiais e de trabalho necessárias para uma autêntica melhora de sua atuação cotidiana no ensino. (ESTEVE, 1999a, p. 22)

Com isso, destacamos que sociedade, professores e administração do ensino, ao invés de se divergirem, deveriam se unir, já que o objetivo da melhoria da educação é comum a todos os cidadãos de uma sociedade humanitária. Daí, a necessidade de cada membro da sociedade assumir determinadas posturas e executar ações que implicam em uma mudança da situação do ensino público, sem ficar apenas no discurso de responsabilizar essa ou aquela pessoa ou instituição.

Quanto à questão das relações interpessoais na escola, averiguamos a concepção dos professores sobre esta temática, tendo em vista sua importância para o efetivo exercício do ofício docente. Quando contamos com suporte social adequado no trabalho, gera-se uma maior satisfação por parte da equipe que exerce suas atividades profissionais, maior facilidade para lidar com conflitos e com situações estressantes. Consequentemente, há uma melhora das

condições de saúde física e mental, condições pessoais do trabalhador e mais qualidade no trabalho (SORATTO e RAMOS, 1999).

O professor P3U, quando indagado sobre esse assunto, ressaltou que as relações interpessoais são difíceis e não apenas na escola, mas no mundo inteiro e em todas as esferas da sociedade. Ele considera que as pessoas, hoje, tornam-se cada vez mais isoladas devido às crises moral e econômica, pelas quais passa a sociedade. Além desse aspecto, cita que o caráter da pessoa também influencia nas relações. Entretanto, como a maioria dos demais entrevistados das duas instituições estudadas, o professor P3U analisa que a escola não é um ambiente ruim de relacionamento: “Às vezes, encontramos ambiente de fofocas, mas temos isso em todos os ramos. Mas, na escola, eu particularmente não tenho dificuldade e me relaciono bem com todos. Procuro ter paz com todos” (PROFESSOR P3U).

Apenas um docente falou contrariamente aos demais professores entrevistados: “[...] as relações interpessoais não são boas e estão abaladas devido a atitudes autoritárias por parte do diretor. Eu mesmo não me relaciono bem com todos” (PROFESSOR P4U). Os outros professores falaram que têm um bom relacionamento com todos os membros da comunidade da escolar.

Ademais, três professores ressaltaram sobre a importância das relações interpessoais na escola serem amigáveis. A docente P2U falou que os funcionários têm de conviver bem, com um companheirismo e respeito entre todos, até mesmo para dar exemplo aos alunos. A professora P5F comentou que quando a relação é satisfatória e plena todos têm a ganhar e que considera fundamental relacionar-se bem, porque haverá prazer de trabalhar em qualquer lugar. E acrescenta: “Quando há uma pessoa muito complicada e difícil de relacionar, é um empecilho para o trabalho. Por questões temperamentais, pode-se dificultar um trabalho que poderia ser desenvolvido de forma prazerosa” (PROFESSORA P5F).

Já o professor P1U falou também da importância das pessoas relacionarem bem para o bom andamento da escola. No entanto, adverte que especialmente os diretores devem ter a visão aberta, não achar que a escola é apenas deles e serem democráticos. “Os diretores nas duas escolas onde trabalho fazem o que está dentro das possibilidades deles, porque tudo que vem lá de cima [referindo-se à SRE] tem que ser cumprido. Mas, eu entendo que deve ser difícil para eles!” (PROFESSOR P1U).

Além dos professores P3U e P1U, os docentes P1F e P4F também citaram a questão comportamental da direção, quando questionadas sobre as relações interpessoais, e revelam respectivamente:

É tranquilo e o clima na escola é bem amigável. Deve haver alguma coisinha, mas eles sabem controlar, eu nunca presenciei nada mais sério. A diretora não está num pedestal, dá espaço para a gente conversar com ela, ou pedir uma orientação, está sempre disposta e isso é sempre muito bom para nós. Com os professores, da mesma forma, estamos todos numa relação de igualdade. (PROFESSORA P1F)

Olha! Quando entrei na escola falaram para mim que eu ia entrar num ambiente ruim, cada um querendo jogar um contra o outro. Mas, hoje, não percebo isso, eu acredito que tenho uma relação boa com todos. Eu vejo que na escola temos uma relação tranquila. É lógico que toda regra tem sua exceção, às vezes, aquelas pessoas que estão na liderança nem sempre satisfazem a todos, mas considero que a direção tem uma relação boa com todos e os demais entre si também. Aqui não é um lugar difícil de trabalhar, não nesse sentido. (PROFESSOR P4F)

Vejamos mais alguns depoimentos dos professores: “Eu relaciono bem com todos da escola, todos se mostram disponíveis, no tempo deles, em ajudar sempre” (PROFESSORA P2F). “Não vejo muitas arestas onde trabalho, a maioria veste a camisa, não vejo problema na escola nesse sentido. Todos procuram conviver pacificamente” (PROFESSOR P3F). “O pouco que eu convivi na escola percebi que as relações são boas” (PROFESSORA P5U).

Portanto, no item relações interpessoais, a grande maioria dos professores que participaram da pesquisa consideram ter um bom relacionamento com todos da escola. Não apenas com relação aos docentes, mas também acreditam que é dessa forma com toda a comunidade escolar entre si. Com isso, podemos afirmar que esse aspecto não é uma dificuldade no trabalho do docente, inclusive os professores sinalizam a importância do relacionamento amigável para o desenvolvimento de seu trabalho.

Conforme Codo e Gazzotti (1999), a escola num ambiente mais humanizado é algo fundamental que pode potencializar o trabalho do professor. O produto do trabalho de um docente é, indiscutivelmente, resultado dos demais que trabalham na escola, ou seja, os professores precisam trabalhar em conjunto para que a aprendizagem do aluno seja efetiva (SORATTO E RAMOS, 1999).

Assim, cada professor em sua disciplina precisa do outro que, por sua vez, também precisa dele. Isso significa que a boa realização do trabalho demanda uma rede social composta por todos os educadores. Por isso, a seguir, verificamos outra “mola mestra” do trabalho docente: o trabalho coletivo.

A questão da realização do trabalho coletivo é fundamental e inerente à prática pedagógica escolar, pois a inexistência dele terá como consequência a falta do aprimoramento

do processo pedagógico. Assim, o espírito de cooparticipação deve presidir durante todo o trabalho escolar, de modo que a equipe pedagógica construa junto o planejamento das atividades a serem desenvolvidas e também compartilhem os problemas comuns, as angústias e as possíveis soluções diante dos impasses existentes na escola (ALVES, 1984).

Por isso, um ensino de qualidade estará sempre atrelado há um trabalho de equipe, com o envolvimento do corpo docente e demais segmentos. Sob tais constatações, nesta seção apresentaremos a opinião dos professores sobre essa ocorrência em seu local de trabalho.

Tabela 18 - A percepção dos professores se os docentes realizam um trabalho em equipe

	Número de docentes	Porcentagem
Concordam totalmente que o professorado realiza um trabalho em equipe	1	10%
Concordam em parte que o professorado realiza um trabalho em equipe	8	80%
Discordam em parte que o professorado realiza um trabalho em equipe	1	10%
Número total de docentes	10	100%

Exatamente 90% dos participantes da pesquisa não *concordaram totalmente* que o professor realiza um trabalho em equipe. Eles afirmam que esse aspecto poderia ser melhorado, caso tivessem mais disponibilidade horária para se reunir e fosse possível lecionar em apenas uma escola. O docente P3F foi o único que se manifestou contrário. De acordo com ele, atualmente, devido à implementação do projeto ER, os professores são obrigados a realizar um trabalho em equipe.

Entretanto, acreditamos que a questão do trabalho coletivo realizado pelo docente ainda está por ser implementada nas escolas. O funcionamento do projeto ER não solucionará essa problemática, até porque o professor que acredita na existência do trabalho em equipe cita que ele é realizado *forçadamente*, em horários extraturnos e sem o devido acréscimo em seu salário. Dessa forma, insatisfeitos, o andamento do trabalho coletivo não funciona.

Concluimos, então, que apesar de o trabalho coletivo ser um fator determinante para um ensino de qualidade, há alguns aspectos que conspiram contra ele como a falta de autonomia da escola e a necessidade de os professores ministrarem aulas em diferentes estabelecimentos para compor sua renda salarial.

Quanto à questão da autonomia docente para exercer o seu ofício sinalizaremos a percepção dos professores sobre este aspecto e suas implicações adversas.

Tabela 19 - A percepção dos professores sobre autonomia do docente para exercer o seu ofício

	Número de docentes	Porcentagem
Concordam em parte que possui autonomia	9	90%
Discordam totalmente que possui autonomia	1	10%
Número total de docentes	10	100%

Através da TAB. 19, observamos que nenhum pesquisado assinalou a opção: *concordo totalmente* que o docente possui autonomia. A justificativa é que muitas questões já vêm prontas e acabadas. Os professores citaram, por exemplos, a existência do CBC⁸⁴ e o fato da escola impor o ensino dos conteúdos das avaliações externas realizadas pelo governo.

A docente P2U, em sua justificativa, revelou que tem autonomia ao fechar a porta da sua sala de aula. Acreditamos que essa justificativa vai ao encontro com o fato de ela ter assinalado a alternativa *concordo em parte*, porque se fosse *totalmente* esse aspecto não estaria circunscrito ao âmbito da sala de aula. Assim, concluímos que a falta de autonomia ainda é uma dificuldade enfrentada pelos docentes no exercício de sua profissão.

Landini (2008) corrobora com as opiniões dos participantes de nossa pesquisa sobre a limitada autonomia do professor, inclusive menciona a questão das avaliações externas impostas pelo governo estarem atreladas às atividades do professor. Ela considera que o significado do trabalho do professor – mesmo mantendo seu objetivo na formação de um aluno capacitado em apropriar-se do conhecimento científico – esbarra com as formas rotinizadas e impositivas, as quais o docente tem que cumprir. Conforme a autora:

Esta condição [referindo-se às formas impostas aos docentes] pode ser identificada ao tomarmos **as formas de avaliação centralizadas** (Saresp⁸⁵, Saeb⁸⁶; no caso do ensino superior, o Enade⁸⁷) e as políticas educacionais que privilegiam a tecnologia, [...].

⁸⁴ Refere-se a um currículo com os conteúdos básicos comuns (CBCs) que deverão ser ensinados para os alunos das séries finais (5ª a 8ª) do ensino fundamental e do ensino médio. Os CBCs estabelecem parâmetros para orientar as escolas na definição, organização, abordagem metodológica e avaliação dos conteúdos, respeitando as especificidades e identidade de cada escola. (Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/index.php?option>, acesso em: 18/07/2009).

⁸⁵ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

⁸⁶ Sistema de avaliação da Educação Básica.

⁸⁷ Exame Nacional de desempenho de Estudantes.

No entanto, as pressões decorrentes das atuais políticas educacionais *atuam como barreira na realização e na criação das condições adequadas de trabalho*, transformando os desafios em batalhas cujas armas de resistência fragilizam-se na mesma proporção em **que as atividades de planejamento pedagógico são substituídas por planos elaborados sob a égide do modelo de competências**; em que os planos de trabalho são delineados pela inclusão de métodos de ensino tecnologicamente instrumentais, em que **as formas de avaliação são definidoras do que ensinar e não instrumento auxiliar nos processos de aprendizagem e fonte para as escolhas de ensino**. (LANDINI, 2008, p.151 e 154 – grifos nossos)

Sob tal ângulo, Marques (2000) afirma que do ponto de vista simbólico-cultural, os docentes são regulados pelos órgãos oficiais e suas políticas públicas, especialmente no que se refere aos currículos, à natureza, estrutura e funcionamento das instituições escolares, e também quanto à formação inicial e continuada do docente. Ainda segundo a autora:

Há perda crescente de autonomia institucional-profissional e acadêmico-pedagógica num claro retrocesso histórico, uma vez que instituições e profissionais tendem a estar à mercê de influências externas de caráter mercadológico – planejadores, alunos e pais, comunidades, empresas, autoridades locais, na condição de gestores, financiadores, clientes e/ou consumidores. (MARQUES, 2000, p. 231)

Dessa forma, apuramos a questão da autonomia dos professores sendo influenciada por condicionantes externos e internos ao sistema de ensino. Percebe-se, pois, que a presença reguladora do Estado e do mercado sobre os docentes, torna-os ainda mais distantes de sua autonomia profissional.

Além desses, um dos aspectos internos ao sistema de ensino que interfere na autonomia docente é a participação dos professores na definição da estrutura curricular da escola. Demonstramos na TAB. 20 a opinião dos professores sobre esse aspecto.

Tabela 20 - A percepção dos professores sobre a participação docente na definição da estrutura curricular da escola

	Número de Docentes	Porcentagem
Concordam em parte que participam	5	50%
Discordam totalmente que participam	4	40%
Discordam em parte que participam	1	10%
Número total de docentes	10	100%

Constatamos que nenhum pesquisado *concorda totalmente* que os docentes participam na definição da estrutura curricular da escola. Quatro deles *discordam totalmente* que os professores participam. Dentre as justificativas, podemos mencionar a docente P2F ao falar que a grade curricular já vem pronta no início do ano letivo. Já a professora P5F disse que nunca perguntaram a sua opinião com respeito a essa questão.

Os professores P2U e P4U informaram que excluíram as disciplinas de suas áreas de atuação no currículo do ensino médio (Inglês e Geografia), a partir do 2º ano, na escola onde atuam, e que eles não foram sequer consultados. Esses professores comentaram que o colegiado se reuniu antes do início do ano letivo e decidiram tirar essas disciplinas da grade curricular.

Ao aprofundarmos na questão da autonomia, além de constataremos a pouca ou nenhuma participação docente na estrutura curricular, também mensuramos a participação do dele na seleção de conteúdos ministrados e dos livros didáticos utilizados durante o ano letivo, conforme visualizamos na TAB. 21.

Tabela 21 - A percepção dos professores sobre a participação docente na seleção dos conteúdos ministrados e dos livros didáticos

	Número de docentes	Porcentagem
Concordam em parte que são os docentes que selecionam	7	70%
Concordam totalmente que são os docentes que selecionam	3	30%
Número total de docentes	10	100%

Os sete professores que responderam *concordo em parte* justificaram-se no fato do corpo docente escolher os conteúdos ministrados dentro de uma orientação metodológica implementada pelo governo de Minas, chamada Conteúdo Básico Comum – CBC, já mencionado anteriormente. Por isso, não *concordam totalmente* que os professores selecionam os conteúdos ministrados.

Quanto ao livro didático, os docentes falaram que eles mesmos fazem a escolha. Apenas a professora P2U justificou que para o ensino da língua estrangeira, o governo não forneceu nenhuma opção de livro didático.

Entretanto, mesmo escolhendo o livro didático, não podemos esquecer que esse pode ser um instrumento limitador para o professor, tendo em vista que não é ele que recomenda o conteúdo. O livro escolhido já vem com indicações de quais os conhecimentos deverão ser

abordados na aula, especifica a sequência e a forma de transmitir e organizá-los. De maneira semelhante esse fato acontece com os programas informatizados ou os chamados “pacotes curriculares” (ENGUITA, 1991).

A falta de autonomia do professor, sob o jugo de determinadas imposições, apresenta consequências sobre a desqualificação do seu ofício e um processo de proletarização de seu trabalho. Enguita (1991, p. 46) define a proletarização como “o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade”. Conforme o autor:

[...] a regulamentação do ensino passou, como o tempo, da situação de limitar-se aos requisitos mais gerais para a de prescrever especificações detalhadas para os programas de ensino. A administração determina as matérias que deverão ser dadas em cada curso, as horas que serão dedicadas a cada matéria e os temas de que se comporá. Em outras palavras, o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em formas de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação, etc. Não só assim, diretamente, mas também, indiretamente, através dos exames públicos (os antigos exames de “ingresso” e revalidação, os atuais exames de seleção) e, em geral, dos requisitos de acesso e dos pré-requisitos de base dos níveis superiores, aos quais deve amoldar-se o ensino nos anteriores. (ENGUITA, 1991, p. 48)

Além desses aspectos mencionados, ressaltamos também o afastamento das condições autônomas de trabalho do docente, associadas aos mecanismos de intensificação de suas tarefas (LANDINI, 2008). Tendo em vista que professores sobrecarregados não têm tempo disponível para exercer sua autonomia como, por exemplo, refletir sobre a sua prática pedagógica e até preparar aulas de acordo com sua intencionalidade, o que resulta em uma alienação de seu trabalho.

A perda de autonomia concerne especialmente ao fato do docente estar limitado ao “*que ensinar*”, extinguindo, mesmo que em partes, a possibilidade dele tomar decisões no desenvolvimento de sua atividade laboral. Dessa forma, quando o docente é impedido de desenvolver os seus conhecimentos e sua capacidade em relação ao seu trabalho gera-se a frustração e a angústia, deixando-o exausto emocionalmente e suscetível à síndrome de Burnout.

4.3 A percepção dos professores sobre as condições da profissionalização docente

Quanto à valorização da sua profissão, todos os professores, quando indagados sobre esse aspecto revelaram intensa insatisfação. No entanto, a docente P1F acrescentou que valorização profissional depende dos próprios profissionais.

A valorização da profissão não é como a gente gostaria, olhando apenas o lado financeiro. Depende da postura da gente também. Se nós mesmos não valorizarmos a nossa profissão, o nosso trabalho nunca será reconhecido. Por isso, eu valorizo o meu trabalho. Se fizermos um trabalho e acreditarmos que ele não tem merecimento, ninguém também vai reconhecê-lo, porque acaba que deixamos transparecer isso para as pessoas. Mas eu acho que os pais, especificamente na EEJR, dão valor nos professores. Eles querem que os filhos fiquem lá. Quando os pais não conseguem a vaga na escola, eles ficam bastante chateados. (PROFESSORA P1F)

Sete professores sinalizaram perceber que a profissão docente está em crescente processo de desvalorização, tendo como referência contextos anteriores:

A grande maioria não reconhece o trabalho do professor. Perante a sociedade, de maneira geral, o professor não é bem visto. Todos sabem que o professor ganha um salário precário, por isso, não é respeitado como alguns anos. O *status* dele caiu, hoje quando falamos que somos professor, a pessoa olha com uma cara como se a gente fosse uns coitadinhos. Ser professor, hoje em dia, é um fato que não tem muita relevância, não enche os olhos como antigamente. (PROFESSORA P2U)

O magistério já foi mais valorizado pela sociedade. Hoje em dia não somos valorizados como antes, e a sociedade sabe que o professor ganha mal. Há uma desqualificação da profissão docente, tanto que quando um jovem vai escolher qual a sua profissão, nenhuma licenciatura é almejada. Nenhum pai quer que seu filho faça uma faculdade na área educacional. (PROFESSORA P5U)

Os mais novos não estão querendo a nossa profissão, não querem ir para a sala de aula. Porque, hoje, não tem apoio, o aluno pode tudo, se você dá uma suspensão nele, o mesmo vai ao fórum e o juiz o manda de volta para escola. O conselho tutelar também protege o bandido. Quer dizer, a escola vai perdendo a moral, o professor cada vez mais desacreditado e perdendo a sua autoridade, e mais difícil fica de controlar os impulsos do aluno. Com isso, o professor perde também sua autonomia, seu respeito, por causa das próprias leis que passam a mão na cabeça de certos alunos. Especialmente o ECA, que só valoriza o bandido e não valoriza nosso trabalho. (PROFESSOR P1U)

Eu vejo que a profissão está decaindo porque ninguém quer ser professor. Hoje, ele está menosprezado e inferiorizado: “nossa você é professor, cuidado!” Se continuar desse jeito, não vai ter mais professor, porque não tem incentivo nenhum. A questão salarial influencia demais essa desvalorização, mas a questão não é apenas salário, e sim o respeito com o

professor, como um profissional que educa as pessoas. Se a gente for pensar que educamos os médicos e os dentistas, nós não temos esse reconhecimento. Ninguém tem mais respeito com o docente. A questão de o aluno ser “cliente” é uma forma também de desvalorizar os professores. Está havendo uma maior demanda de professor, especialmente por causa da universalização do ensino médio. Mas se não melhorar a questão salarial e o respeito com o profissional, ninguém vai querer ser professor. (PROFESSORA P5F)

O *status* da profissão vem decaindo acentuadamente. Não devemos ficar num pedestal, mas hoje, por exemplo, um pai não fica satisfeito quando o seu filho escolhe a carreira do magistério. Há um tempo, o professor era valorizado em todas as instituições sociais: na igreja, nos encontros existentes do bairro e até na própria escola. Para essa valorização do professor voltar a ser como antes é preciso uma transformação, uma mudança radical na educação que necessariamente precisa envolver investimento. Esse declínio no qual a profissão docente se encontra é diante de todos os membros da sociedade. (PROFESSORA P2F)

Amiel⁸⁸ (1980 *apud* ESTEVE, 1999a, p. 31) mostra, em seus dados, a desqualificação da profissão docente convergindo com os depoimentos dos participantes de nossa pesquisa: “56% das mulheres e 45% dos homens do total da amostra não incentivariam seus filhos a serem professores, o que traduz uma decepção, ainda que não se confesse”.

Esteve (1999b), ao estudar a influência das mudanças sociais sobre a situação dos professores, também identifica, de maneira semelhante aos depoimentos dos docentes, que a partir da década de 1970 ocorre um desgaste quanto à imagem social do docente e com o valor que a sociedade atribui à própria educação. Nessa direção, o autor acredita que alguns anos atrás a profissão professor era mais valorizada e que essas mudanças derivam de um processo histórico. Segundo o autor, embora a sociedade tenha sofrido tantas transformações, o sistema educacional permanece igual. Com isso, há uma deterioração da imagem social do ensino e do professor.

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com trajes de determinada época, a quem sem prévio aviso de muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. (ESTEVE, 1999b, p. 97)

Sob tal ângulo, o docente fica desajustado às novas demandas sociais. Há uma indefinição da real função do professor, pois as exigências frente à profissão abrangem não apenas os aspectos de ensino-aprendizagem, mas outros tais como: de cuidados à infância, de

⁸⁸ AMIEL, R. Equilibre mental, fadigue psychique et vacation enseignante. In: **Equilibre ou fadigue par le travail**. p. 77-82. Paris: ESF, 1980.

higiene, saúde, administração escolar, de respeito e trabalho com os diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, bem como com as diferentes estruturas familiares da atualidade. Dessa forma, acarreta cada vez mais atividades e responsabilidades a serem cumpridas pela escola e mais aspirações educativas a serem assumidas pelos professores que, conseqüentemente, não conseguem atendê-las.

Além desse aspecto, o *status* ou valorização da profissão professor está atrelado ao ganho salarial. Segundo o docente P3F:

Quando comecei tínhamos um nível salarial interessante e ainda um resquício do professor como uma pessoa estudada, uma pessoa que sobressaía com relação aos demais trabalhadores. Tinha um *status* como os médicos e os bancários. No interior, ainda persiste alguma coisa nesse sentido, mas é bem menos se comparado há alguns anos. Entretanto, ainda tem muita gente que constrói a noção do professor como um lutador, com garra, como alguém que aguenta os problemas da escola e como um profissional que se dedica. Os alunos, às vezes, têm essa percepção e comentam conosco. Alguns pais também têm essa noção.

Por outro lado, existem algumas pessoas, a maioria, que no bojo da história perderam a noção do educador no sentido de uma pessoa que se formou, que estudou para chegar à posição onde está, que mira aquela profissão e colocou como meta estudar para ser professor. Alguns perderam essa visão e começaram a tratá-lo como profissional comum. Tudo bem, coisa que o professor é, um profissional comum. Mas temos uma diferença, como por exemplo, estudamos “X” para conseguirmos ser professor; em outra profissão você não tem que passar por isso. Nós investimos, estudamos e apontamos para um objetivo e essa é a diferença básica. Também não estou querendo falar que somos superiores, mas, às vezes, não temos o nosso merecido reconhecimento.

Às vezes, também as pessoas não veem a importância da educação, aí também não enxerga o valor do profissional da área.

A valorização da nossa profissão em relação à sociedade está mínima, em relação ao passado. Não temos aquele valor que tínhamos antigamente, de respeito, de dignidade que os mestres tinham. (PROFESSOR P3F)

O professor P1U também mencionou que a valorização da sua profissão está péssima. Ele questiona se 23 anos (o seu tempo de serviço) são 23 dias. Assim, acredita que deveria haver maior valorização em termos salariais e outros incentivos. Ele explica que poderia ter feito mestrado para enriquecer cada vez mais a sua atuação no contexto da escola, mas que não tem ânimo, porque é desvalorizado, a cada dia, pelo governo e pela família. “Olha, fica difícil, porque eu tenho 23 anos de profissão, faltam sete anos para eu aposentar, por isso, não tem como eu sair agora” (PROFESSOR P1U).

Outro professor corrobora com esses argumentos: “A valorização financeira é péssima e no sentido social também não é boa. A percepção dos pais em relação os

profissionais é a mesma que a mídia passa: o professor é um profissional que trabalha pouco, tem muitas férias, mas vive reclamando do salário” (PROFESSOR P3U).

Com certeza, a questão salarial dos professores constitui-se em um dos mais fortes elementos da sua desvalorização profissional, fator crucial na carreira do docente, especialmente quando averiguamos que o seu trabalho está cada vez mais intensificado. Esteve (1999a, p. 34 e 35) menciona:

Certamente o salário dos professores constitui mais um forte elemento da crise de identidade que os afeta. Em todos os países do ocidente europeu, Canadá e Estados Unidos, os profissionais do ensino, em todos os graus, têm níveis de retribuição sensivelmente inferiores aos de outros profissionais com a mesma titulação. Esse fator, que em si mesmo não teria grande importância, contribui como um elemento a mais a constituir-se em prol do mal-estar do educador, sobretudo quando o professor o associa com o aumento das exigências e responsabilidades que se lhe pedem em seu trabalho.

Esteve (1999a) demonstra que, no momento atual, nossa sociedade tende a estabelecer o *status* social com base no nível de renda salarial. A ideia de saber, abnegação e vocação caíram por terra na valorização social. Conforme o autor, para muitos pais, a escolha em ser professor não está associada ao sentido de uma vocação, mas ao alibi da incapacidade da pessoa em fazer “algo melhor”, ou seja, para dedicar-se a outra coisa que se ganhe mais dinheiro.

Vejamos o depoimento do professor P4U que contém o mesmo sentimento de frustração com respeito a sua profissão, mencionado por seus colegas nesta seção:

A valorização não está boa, tanto que quando um aluno passa num vestibular, nem ir à escola agradecer a gente ele vai. Porque isso é gratificante para nós termos a sensação que fizemos bem o nosso papel, cumprimos a nossa missão de professor. Também não temos valor quando fazemos diferente. Por exemplo, eu já viajei com os meninos para conhecer outras realidades, porque existem alunos que nunca saíram do bairro. No entanto, acho que ninguém reconhece, nem a família dos alunos. A sociedade tanto não valoriza o professor que quando o aluno não vai bem culpa os professores. Nunca é porque o aluno não estuda ou porque não faz a parte dele. (PROFESSOR P4U)

Esteve (1999a, p. 34) corrobora com o depoimento do professor P4U ao frisar que a valorização do professor, em seu local de trabalho, só ocorre de maneira negativa:

Se um professor faz um trabalho de qualidade dedicando-lhe maior número de horas além das que configuram sua jornada de trabalho, poucas vezes se valoriza expressamente esse esforço suplementar; não obstante, quando o ensino fracassa, às vezes por acúmulo de circunstâncias ante as quais o professor não pode operar com êxito, o fracasso se personaliza

imediatamente, fazendo-o responsável direto com todas as consequências. Recentemente, um professor expressava esta ideia dizendo: “Se tudo vai bem, os pais pensam que seus filhos são bons alunos. Mas se vai mal, pensam que nós professores somos maus educadores”.

Tabela 22 - A percepção dos professores sobre a desvalorização da sua profissão

	Número de docentes	Porcentagem
Concordam em parte que vem sofrendo um processo de desvalorização	3	30%
Concordam totalmente que vem sofrendo um processo de desvalorização	7	70%
Número total de docentes	10	100%

A TAB. 22 sistematiza os depoimentos dos professores e revela que nenhum deles discorda sobre a desvalorização da profissão docente, tanto é que 70% *concordam totalmente* que acontece um processo de desvalorização e 30% *concordam em parte*.

É lamentável que a sensação dos docentes de não serem reconhecidos seja algo marcante em nossa pesquisa. Não esperávamos que tivessem um forte ressentimento diante da questão. Para eles, atualmente, os valores sociais estão deturpados e invertidos e falta dignidade e respeito social para com o professor. Inclusive, alguns acreditam que a profissão docente não será escolhida pelos mais jovens⁸⁹. Com isso, ao sentirem a desvalorização da sua profissão, os professores ficam desmotivados a exercer o seu ofício e, como consequência, temos a descaracterização da prática educativa escolar⁹⁰ e o comprometimento da qualidade do ensino.

Entretanto, parafraseando Saviani (2007): “Salários dignos e condições de trabalho satisfatórias definem um *status* social elevado para o magistério. Transformada a docência numa profissão socialmente atraente, em razão dessas melhorias [...]”.

Corroboramos com Saviani. Esses dois aspectos são importantes passos para a carreira docente e consequentemente para sua valorização profissional. Entretanto, o processo para resgatar o *status* profissional é duradouro e depende também de retomar a confiabilidade da sociedade perante o professor.

⁸⁹ A maioria dos docentes entrevistados mencionaram, em algum momento da entrevista, que vai faltar professor no mercado.

⁹⁰ Quando o professor se depara com a falta de reconhecimento de seu trabalho, e com resultados pouco animadores, ele entra num processo de defesa e opta inconscientemente por não mais se envolver emocionalmente. Só que não dá para falar em educação sem afeto, sem envolvimento. Assim, esse trabalhador já desgastado, sem esperança e forças para mudar essa situação que lhe desagrada, entra em burnout. (ALVES e AREDES, 2008)

Quanto às expectativas da profissão, os professores não revelaram muito entusiasmo, quando questionados sobre quais são elas. Ambos os docentes P3U e P4U responderam que não possuem nenhuma expectativa, apesar de afirmarem que gostam da profissão e de seus alunos. O professor P3U disse que não consegue vislumbrar, nem a longo prazo, melhorias na educação. O pesquisado P4U comentou que pretende abandonar a profissão e atuar na área de assessoria ambiental, apesar de gostar de trabalhar com a disciplina Geografia. “[...] é minha profissão, eu que escolhi, mas não vejo que a educação vai melhorar. A minha insatisfação é grande, porque trabalhar como professor, hoje, está complicado, o salário nosso é inacreditável” (PROFESSOR P4U). Em consonância com as afirmações do pesquisado, Esteve (1999a, p. 35) afirma:

Não é de se estranhar, portanto, que Litt e Turk, ao estudarem as principais razões dos professores para pensar em abandonar o magistério, deparem, em primeiro lugar, com o tema dos salários (76%) e, em segundo, com outra questão relacionada ao *status*: as poucas oportunidades para progredir (45%). O primeiro problema em relação ao trabalho do professor em sala de aula aparece colocado em terceiro lugar (34%), identificado como: “trabalho de mais a ser feito ou pouco tempo para fazê-lo”. (LITT e TURK⁹¹)

Prosseguindo com os depoimentos de nosso estudo, outros professores expressaram desejo de abandonar à carreira docente⁹²:

[...] eu queria muito fazer mestrado, mas eu morando aqui em Formiga, fica difícil. Se eu fizesse, evoluiria como pessoa humana por estudar e financeiramente também. [...] mas se eu passar num outro concurso público para ganhar mais, eu inclusive aproveito o meu tempo de Estado, vou mesmo. Por mais amor que você tem em dar aula, você precisa viver, não é? E se a gente falar isso com o pessoal da escola somos malhados. Eles falam que não gostamos da nossa profissão, mas a questão não é só essa. (PROFESSOR P4F)

Acredito que nesse panorama em que encontramos a educação, a situação tende a piorar. Não vejo que trabalhar com o humano, nesse horizonte, nessa nova consciência que está se criando vai trazer vantagens de imediato. Isso é um longo processo, talvez outras gerações. As minhas expectativas não são boas especialmente no setor econômico. Espero ficar mais alguns anos nessa profissão, mas não sei até quando. (PROFESSOR P3F)

⁹¹ LITT, M. D. e TURK, D. C. Sources of stress and dissatisfaction in Experienced High School Teachers. **Journal of Educational Research**, v. 78, n. 03, p. 178-185, 1985.

⁹² Conforme o jornal *El País*, com data de 18 de janeiro de 1983, a profissão de mestre nas escolas de ensino, em todos os níveis, na Suécia, não só deixou de ser atrativa como está ameaçada de uma progressiva deserção dos quadros docentes. A principal razão disso é o esforço psíquico a que estão submetidos os docentes como consequência do clima dominante nos centros de ensino. Uma quarta parte dos professores de Estocolmo pensa em mudar de atividade, se já não o fez [...]. Durante o último ano, 264 mestres mudaram de atividade e os pedidos de emprego em arquivos, museus e outros lugares mais tranquilos aumentaram nesse setor. Várias centenas de docentes tiveram de recorrer aos serviços de psicoterapia do departamento de Educação (ESTEVE, 1999a, p. 40).

Segundo Esteve (1999b), a atitude mais frequente, dadas as atuais expectativas de emprego, é a de manter mais ou menos assumido o desejo de abandonar a profissão docente, porém, sem chegar a um abandono real. Recorre-se, então, a diferentes mecanismos de evasão dos problemas cotidianos como, por exemplo, as licenças sem vencimentos e absenteísmo.

Para Nóvoa (1999), a insatisfação e até o abandono dos professores para com a profissão é devido a situação de mal-estar que vêm sofrendo, causando desmotivação pessoal com a docência e ausência de reflexão crítica, entre outros sintomas que demonstram uma autodepreciação de sua atuação.

As docentes P2U e P5U frisaram que suas expectativas não são boas e asseguraram que o quadro da educação precisa melhorar muito, especialmente no que diz respeito à questão salarial e à dificuldade de se trabalhar com alunos indisciplinados. A professora P2U acrescentou que precisa ter mais investimento por parte dos governantes na educação, especialmente no que se refere ao aumento de salário para motivar os professores.

Apenas as docentes P1F e P2F e o professor P1U confirmaram o propósito de continuar atuando no magistério, embora apresentem algumas ressalvas.

Eu pretendo atuar como professora enquanto tiver com saúde, porque gosto da profissão, gosto do relacionamento com os professores e com os alunos e isso me completa. Eu me realizo. Há muitas dificuldades, mas tudo tem suas dificuldades, todo lugar que a gente for trabalhar terá. Durante a minha vida cuidei dos meus três filhos, do marido e da casa. Agora tenho uma profissão, por isso me realizo. Sinto-me valorizada, mesmo que ninguém fale. (PROFESSORA P1F)

A minha expectativa em relação a minha profissão é que a educação dê uma reviravolta. Que a educação seja mais valorizada, não só financeiramente. Mas, enquanto o Estado não conscientizar que é através da educação que vamos mudar a nossa sociedade, que vamos ter políticos honestos, enfim, que a educação é à base de tudo, não teremos mudanças. Por exemplo, a educação forma um médico, mas um médico não forma um professor. Pode ser o melhor médico, mas ele não sabe ensinar o aluno a ler e a escrever, por maior que seja a sabedoria dele. Ele não tem a pedagogia para lhe apoiar. O que mais espero é que a educação seja reconhecida com o seu valor verdadeiro, e a partir desse valor, ela vai ter uma melhora na qualidade, as pessoas vão se interessar mais e valorizar mais. Pois, com a educação de qualidade teremos pessoas mais sensatas, de maneira que vão saber questionar mais e não vão aceitar ser dominadas. Hoje, trabalhamos o lado crítico do aluno para que ele não seja dominado. Enfim, espero que haja uma mudança radical na educação, porque transformar aos poucos não adianta. Eu quero essa profissão para mim pelo resto da minha vida, porque eu sou do tipo de pessoa que se entro numa briga vou com ela até o final. Eu quero continuar na educação, mas quero que ela passe por uma transformação. (PROFESSORA P2F)

Eu gosto da minha profissão, eu formei para trabalhar mesmo na área educacional. A expectativa é que eu possa fazer um bom trabalho para que os alunos sejam bem-sucedidos. É bom encontrar um aluno e o ver falar que valeu a pena, que foi bom a gente ter cobrado dele. Ver o aluno, bem empregado, bem situado, aí está o gostoso da nossa profissão. Minha expectativa é fazer com que o aluno tenha um futuro bom. (PROFESSOR P1U)

Tabela 23 - A percepção dos professores sobre a satisfação do docente em relação a sua profissão

	Número de docentes	Porcentagem
Discordam totalmente que o docente está satisfeito	5	50%
Concorda totalmente que o docente está satisfeito	1	10%
Concordam em parte que o docente está satisfeito	4	40%
Número total de docentes	10	100%

Metade dos docentes que colaboraram com a pesquisa optou pela alternativa *discordo totalmente* que o professor está satisfeito com a profissão. A TAB. 23 mostra que 40% deles *concordam em parte* que o docente está satisfeito. Apenas a professora P2F *concorda totalmente* que o docente está satisfeito. Ela justificou a resposta alegando que quem está na educação tem que amar a profissão e lutar por melhorias, porque se não for assim é melhor o profissional abandonar a carreira de professor. Respeitamos a opinião dela, mas acreditamos que ao responder ela pensou que a classe docente deva agir e pensar dessa forma, mas não assinalou como a maioria dos professores age na realidade.

Por conseguinte, afirmamos que a grande maioria dos professores são insatisfeitos, com sua profissão. Noventa por cento não *concordam totalmente* que o docente está satisfeito, como se houvesse um distanciamento entre trabalho como expressão de realização humana. Nos depoimentos, percebemos que alguns docentes não deixaram a profissão (como uma professora sugere) por falta de opção, por não ser simples arrumar outro ofício fora da sua formação acadêmica, mas que é sonho deles.

Assim, percebemos que a TAB. 23 vai ao encontro com as expectativas dos professores em relação a sua profissão, onde três deles confirmaram que largariam a carreira docente. Apenas, duas professoras, dentre os dez, afirmaram que querem continuar no magistério.

Constatamos, nas peculiaridades das entrevistas, que os professores possuem interesse pelos seus alunos e apreciam o ato de ensinar, ou seja, revelam que não escolheram erroneamente a sua profissão. No entanto, deixam claro que esses fatores de natureza subjetiva não são suficientes para se sentirem realizados. De modo que outros aspectos relacionados à necessidade da prática docente também interferem na motivação dos professores. Como, por exemplo, a questão salarial, a violência na escola, a falta de materiais didático-pedagógicos e a extensa jornada de trabalho, além de outras condições objetivas em que a atividade docente se efetiva.

Sob tais perspectivas, Basso (1998) afirma que o trabalho docente passa a ser realizado numa situação de alienação. Isto é, quando o ofício do professor não lhe permite realizar-se como ser humano, com desenvolvimento de novas capacidades e com a oportunidade de conduzir, com autonomia, suas ações. Conforme o autor:

Alienante, porque o trabalho resumido a repetir conteúdos imutáveis embota o professor. A reprodução mecânica da atividade docente não permite a ampliação das possibilidades de crescer como professor e ser humano. Alienante, porque o motivo pelo qual o professor realiza aquelas operações mecânicas tem sido, apenas, o de garantir a sobrevivência, não correspondendo ao significado fixado socialmente. Temos, então, a ruptura entre significado e sentido do trabalho docente. (BASSO, 1998, s/p)

No entanto, com base na realização desta pesquisa, acreditamos que a intensificação e as condições de trabalho e de salário do professor acabam por influir no grau de realização e de insatisfação gerada por meio de sua atividade. Cenário que poderia mudar sensivelmente caso fossem superado os entraves apontados. Somente assim, encontraríamos professores mais motivados com o seu ofício de ensinar.

Quanto à união da classe, contextualizamos a percepção dos professores sobre a importância dos docentes estarem sindicalizados – TAB. 24, e também averiguamos se os professores consideram que sua categoria é unida e articulada para conquista de melhores condições de trabalho, o que está expresso na TAB. 25.

Tabela 24 - Percepção dos professores sobre a sindicalização dos docentes

	Número de docentes	Porcentagem
Concordam totalmente que é importante	6	60%
Concordam em parte que é importante	3	30%
Discorda totalmente que é importante	1	10%
Número total de docentes	10	100%

De acordo com o resultado demonstrado na TAB. 24, 60% dos docentes *consideram totalmente* importante a sindicalização dos professores. A professora P2F mencionou que são através dos sindicatos que as reivindicações podem ser feitas ao governo e quanto mais professores sindicalizados, mais a categoria tem força de negociação. A professora P5U disse que *concorda em parte*, porque não acredita que sindicato irá resolver os problemas da sua profissão. O docente P3U *discorda totalmente* que é importante a sindicalização dos professores, pois os líderes sindicais querem se promover politicamente e não simplesmente ajudar a classe.

Por meio desses dados, constatamos que não são todos os professores que têm consciência da importância da sindicalização e consequentemente da união da classe para reivindicar melhores condições de trabalho. Sob tais perspectivas, verificamos que o número de sindicalizados no Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – Sind-UTE/MG é bastante incipiente, considerando o número de docentes existente na Rede Estadual. A sindicalização é em torno de 40% do total, ou seja, nem a metade dos docentes. Acreditamos que tal desinteresse aponta um enfraquecimento da luta sindical e como resultado temos um processo que fragiliza a profissionalização dos professores.

Causam-nos perplexidade é que, conforme a TAB. 25, observamos que os próprios professores percebem a influência negativa dessa falta de união da categoria na conquista de melhores condições de trabalho e mesmo assim continuam sem sindicalizar.

Tabela 25 - A percepção dos professores se a categoria dos docentes é unida e articulada

	Número de Docentes	Porcentagem
Discordam totalmente que é unida	6	60%
Concordam em parte que é unida	2	20%
Discordam em parte que é unida	2	20%
Número total de docentes	10	100%

Podemos mencionar que os professores participantes da pesquisa consideram a categoria desunida e desarticulada para a conquista de melhores condições de trabalho. Nenhum professor mencionou *concordar totalmente* que a classe é unida e articulada. A professora P2F contou que são poucos os professores que participam das reuniões que decidem pela paralisação ou não. A docente P5U ressaltou que há muito individualismo no processo.

Entretanto, essa falta de organização coletiva abrange os movimentos dos trabalhadores em diversos ramos da nossa sociedade, não sendo uma característica específica da categoria docente. As manifestações da classe trabalhadora sofrem um processo de deterioração nos últimos anos, e até mesmo Antunes (2007) resalta que há uma nítida tendência da diminuição das taxas de sindicalização em escala mundial, especialmente a partir da década de 1980.

O autor explica que esse fenômeno acontece especialmente devido à transformação da classe trabalhadora que se tornou mais fragmentada, heterogenia e complexificada. Isto se justifica devido às diversas modalidades de trabalhadores que surgem como, por exemplo, os que possuem contratos temporários, os terceirizados, os que trabalham na “economia informal”, e ainda a crescente elevação das taxas de desemprego estrutural. Assim, há uma dificuldade para a classe-que-vive-do-trabalho se organizar, o que conseqüentemente impede o aumento na taxa de sindicalização.

Nessa mesma perspectiva, observamos que Antunes discorre sobre o tema ao apontar as dificuldades que impedem as “[...] possibilidades do desenvolvimento e consolidação de uma **consciência de classe** dos trabalhadores, fundada em um sentimento de **pertencimento de classe**” (BIHR⁹³, 1991 *apud* ANTUNES, 2007, p. 72 – grifos do autor). Sob tais constatações, concluímos que essas dificuldades (lógico que respeitando as proporções) também acontecem na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, onde existem três tipos de funcionários: os designados, os efetivos e os efetivados, e cada qual possui interesses específicos de reivindicações.

O resultado é o amortecimento da ação do sindicato que tem reduzido a deflagração de greves pela categoria dos professores nas últimas décadas. Essas constatações seguem as mesmas tendências em diferentes esferas do tecido social, conforme verificamos nos dizeres de Antunes (2007, p. 72):

⁹³ BIRH, Alain. (1990) “Le Prolétariat Dans Tous Ses Éclats”. Le monde Diplomatique.

Ao longo da década de 1980 pôde-se constatar uma diminuição dos movimentos grevistas nos países capitalistas avançados, que por certo advém das dificuldades de aglutinar, numa mesma empresa, os operários “estáveis” e aqueles “terceirizados”, que trabalham por empreitada, ou os trabalhadores imigrantes, segmentos que não contam, em grande parte, nem mesmo com a presença de representação sindical.

Nossos estudos nos levam a aferir que, diante da crise sindical que ocorre em nível macro na sociedade atual, um dos grandes desafios dos professores é identificar formas necessárias de organização coletiva na direção da conscientização do que pode ser feito diante das condições de trabalho inadequadas⁹⁴ postas a eles.

4.4 A percepção dos professores sobre a gestão escolar

Tendo como meta ressaltar os aspectos concernentes à participação do professor na gestão da escola demonstraremos, num primeiro momento desta seção, qual é a concepção dos professores sobre o assunto. Para tanto, evidenciamos dois aspectos. Primeiro que apenas os professores P1F e P4F falaram que existe a gestão democrática em sua escola, sem fazer ressalvas sobre a forma como ela ocorre. Eles mencionaram somente que consideram democrática a gestão da escola onde atuam e não fizeram nenhum questionamento contrário a sua efetivação. O segundo aspecto relevante é que os docentes participantes da pesquisa falaram sobre a importância da gestão democrática para instituição escolar. A professora P2U, por exemplo, ressalta que não é apenas o diretor que faz a equipe, mas todos que abrangem a comunidade escolar. O sucesso da escola, segundo ela, está atrelado, em maior ou menor grau, à consciência dos seus membros sobre a necessidade da escola ter uma gestão compartilhada.

Dessa forma, o docente P1U acredita que atualmente ainda não existe esse tipo de gestão na escola:

As coisas já vêm prontas e impostas pela Superintendência Regional de Ensino (SRE). Os professores também não argumentam nada, é isso e pronto e acabou. Em muitas circunstâncias até o diretor não tem abertura para opinar. Se tivéssemos uma democracia, a escola iria ganhar muito, os professores também e todos iriam trabalhar satisfeitos. Mas, infelizmente, não é isso que ocorre e o que acontece é “faz isso e pronto e acabou”, eles [SRE] querem apenas que se cumpra as ordens. (PROFESSOR P1U)

⁹⁴ Conforme averiguamos no decorrer da presente investigação.

A docente P2F também opina sobre a temática: “Estamos caminhando para a efetivação da gestão democrática. Percebeu-se que o diretor não é o dono da escola, ele sabe que precisa do corpo docente todo do lado dele e que todos precisam estar integrados”. (PROFESSORA P2F). O professor P4U acrescenta:

O fato de termos uma eleição para diretores não implica já termos conseguido uma gestão democrática, pois ainda não vejo a liberdade de opinar na escola. Quando o diretor toma decisões sem consultar o professorado implica na falta de gestão democrática. E quem perde é a escola, porque o diretor que comanda sem a presença do professorado, complica a escola. Os professores ficam insatisfeitos com seu ambiente de trabalho. O clima entre os membros da escola pode ficar péssimo. (PROFESSOR P4U)

Nessa mesma linha de raciocínio da professora, Batista e Odelilus (1999) ressaltam que a gestão democrática e participativa na escola, quando é uma forma de ser da instituição, constitui-se um fator de prevenção da exaustão emocional dos professores.

Entretanto, o professor P3F menciona que ainda estamos muito aquém de uma gestão considerada como ideal:

Temos alguns ganhos. Hoje a direção é escolhida pela comunidade escolar e com o colegiado todos têm a possibilidade de opinar. É um lado muito positivo. A gestão democrática permite um controle maior do dinheiro, das verbas. Isso é bom! Apesar de ainda estarmos longe do ideal. **No colegiado, por exemplo, tem o jogo de influência, o dom da oratória prevalecendo, e aquelas pessoas que têm o poder de persuadir, a maioria acata a opinião delas. Há também umas pessoas que confiam demais na outra, então, votam igual ao fulano, especialmente alguns pais. Aí, a gestão democrática fica comprometida.** Mas, com certeza, **o colegiado é uma forma democrática; não tê-lo seria muito pior.** Com ele estamos dando largos passos, apesar de não serem perfeitos. (PROFESSOR P3F – grifos nossos)

Além desses aspectos mencionados pelo docente P3F quanto aos entraves do colegiado, constatamos também que essa instituição não oferece a oportunidade de todos opinarem. Isso lhe dá uma forma de gestão muito mais representativa do que democrática, assim como ocorre nas demais instituições da sociedade, desde o Governo Federal até à instituição escolar. A professora P2U exemplifica tal ocorrência:

[...] por exemplo, tiraram a disciplina de Inglês do ensino médio na minha escola sem eu ser consultada, e isso foi decidido no colegiado. E como não tinha nenhum professor de Inglês nesse órgão, eles opinaram por excluir a disciplina. Eles estão certos, têm que defender o deles, mas a maioria, a comunidade escolar não foi consultada. **Esta decisão não foi da maioria, apenas dos membros do colegiado.** (PROFESSORA P2U – grifos nossos)

Acreditamos que para efetivar a participação de todos nas decisões é necessário, antes de ocorrer a assembléia geral, que um representante de cada membro da comunidade escolar – pais, alunos, professores, funcionários – se reúna com seu grupo para anotar as opiniões e levá-las para a reunião do colegiado.

Conforme o professor P3F mencionou, com o colegiado a categoria está gradativamente conquistando uma gestão democrática e, nesse sentido, corroboramos com as ideias do autor:

De toda maneira, apesar das dificuldades decorrentes da implantação e funcionamento dos colegiados escolares, estes são mecanismos capazes de promover o despojamento da dominação de uma só pessoa, superando a monocracia como lógica de funcionamento da direção escolar. (MENDONÇA, 2001, p. 91)

A professora P5F acha que na escola onde atua ocorre uma democracia entre aspas, porque o funcionário tem a opção de opinar, mas na realidade acontece de sua opinião não é levada em consideração ou acaba sendo é convencido pela chefia.

[...] quando, por exemplo, optamos em paralisar as atividades, somos levados a vir aqui na escola. É como se dessem a mão, mas lhe tomasse de novo. Então, eu acho que eles não são democráticos. É uma democracia disfarçada, porque não é aquela coisa forçada, mandada e obrigada, mas também não podemos falar que temos integralmente uma gestão democrática. (PROFESSORA P5F)

A professora P5U considera que é difícil todos acatarem a decisão da maioria, porque, às vezes, as opiniões divergem. Assim, acredita que os superiores ainda são autoritários e, nesse caso, não ocorre uma gestão democrática.

O professor P3U também menciona a dificuldade da gestão ser democrática nas escolas, pois dificilmente uma decisão, seja ela de qualquer natureza, agrada toda a comunidade escolar. Daí, muitas vezes, o fato de não se acatar a decisão da maioria, mas sim de quem tem poder. Mesmo diante de tais constatações, o docente P3U considera a gestão democrática um aspecto indispensável para a escola.

Através desses dados adquiridos em nosso estudo podemos afirmar que a gestão democrática é complexa. Muitas vezes, os movimentos não se harmonizam, sendo necessário que os vencidos acatem a decisão da maioria. Também observamos que, em muitos casos, o diretor ainda exerce a dominação de seus ideais sobre os demais. Quanto à prática do colegiado escolar, os depoimentos demonstram que, apesar dele ser constituído por diferentes

segmentos que compõem a comunidade escolar, cada qual busca vantagens e benefícios para as facções representadas.

Os dados apreendidos por nosso estudo vão ao encontro da pesquisa de Paro (2000), quando ele demonstra as dificuldades recorrentes do colegiado de uma escola estadual de São Paulo. Ele retrata o depoimento de uma professora que fala do poder de comunicação de algumas pessoas impondo-se nas reuniões. Assim, os pais humildes são manipulados pela direção ou não sabem como expressar suas opiniões. Daí nasce um dos motivos da baixa participação deles nas reuniões do colegiado⁹⁵. Ou ainda, num outro depoimento, um pai revela a distância entre o mundo da escola e o mundo dos trabalhadores: “As pessoas têm medo de falar errado na frente da diretora” (PARO, 2000, p. 143-144).

Decorre daí a necessidade da mudança de paradigma perante todos os membros da comunidade escolar que requer a transformação das estruturas tão enraizadas nos pensamentos das pessoas, como as ideologias autoritárias e as de exclusão da divergência nas discussões e decisões. Para tanto,

[...] isso só é possível a partir da aprovação interior, da revolução da consciência, que se dará com a substituição da postura de resignação e passividade da consciência servil, alienada, obediente e acrítica, pela consciência ativa, que recria a si própria. Isto porque as mudanças sociais passam, necessariamente, pela mudança individual. (ALGARTE⁹⁶, 1991 *apud* BORDIGNON e GRACINDO, 2001, p.152)

Além desses, outros aspectos são fundamentais para a almejada gestão democrática na escola, dentre eles: espírito participativo e aberto; respeito às diferentes visões; a construção de uma cidadania ativa; democracia popular; e a implementação de uma nova cultura escolar, de forma democrática e participativa que possibilite o diálogo entre representantes e representados, com debates e a efetiva participação de todos nas decisões. Ferreira (2004, p. 1242-1243) também ressalta a importância do diálogo para a efetivação das práticas democráticas na escola:

Respeito, paciência e diálogo como encontro de ideias e de vidas, “única forma superior de encontro” dos seres humanos, os únicos seres vivos que possuem esta condição e possibilidade e que não a utilizam. [...] Diálogo como uma generosa disposição de abrir-se ao “outro” que irá “somar” compreensões convergentes ou divergentes no sentido da construção da humanização das relações. Diálogo como confraternização de ideias e de culturas que se respeitam porque constituem diferentes produções humanas.

⁹⁵ Paro (2000) revela a dificuldade de convencer os pais a se candidatarem para as vagas do conselho, o que faz com que nunca haja disputa nas eleições. Além disso, algumas pessoas, como pais de alunos, declaram nunca ter ouvido falar no conselho.

⁹⁶ ALGARTE, Roberto. **Planejamento na administração da educação nos diversos níveis do sistema:** reflexões e propostas. RBAE, v. 07 (1e2); jan./dez.1991.

Diálogo como a verdadeira forma de comunicação humana, na tentativa de superar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas a fim de se construir, coletivamente na escola, na sociedade e em todos os espaços do mundo, uma nova ética humana e solidária. Uma nova ética que seja o princípio e o fim da gestão democrática da educação comprometida com a verdadeira formação da cidadania.

Outros autores também retratam os benefícios dessa forma de gestão para a instituição escolar. Batista e Odelius (1999) afirmam que onde há democracia e participação, as escolas têm maiores chances de adquirir boa qualidade de infraestrutura. A sociedade civil tem mais oportunidades de propor soluções e trazê-las para as escolas públicas, e também de pressionar as autoridades para melhorar as condições nos estabelecimentos. Além disso, onde existe escolha democrática dos dirigentes escolares, acontece uma institucionalização dos compromissos e responsabilidades com os eleitores, razão pela qual se supõe a garantia de uma gestão comprometida com a escola. Se isso não acontece, sempre se tem a próxima eleição. Dessa maneira, os autores concluem:

[...] onde há déficit de democracia, déficit de cidadania e, por conseguinte, déficit de autoestima; bem como onde há maiores problemas de violência, carências de infraestrutura, índices piores de evasão e repetência dos alunos, concentram-se maiores quantidades de professores exaustos emocionalmente. Trabalhadores que, como se diz na linguagem comum, “não dão mais de si”, “não aguentam mais”. (BATISTA E ODELIUS, 1999, p. 337)

Prosseguindo as análises dos autores, eles apontam que mais de 30% das escolas públicas brasileiras contam com a presença do conselho escolar. Esse tipo de organização é mais frequente naquelas escolas cujos dirigentes foram escolhidos democraticamente e inclusive é onde existe maior integração escola-comunidade, ou seja, participação informal. De fato, na maior parte das escolas que adotaram uma gestão democrática e participativa, o conselho escolar está organizado e funciona (BATISTA e EL-MOOR, 1999a).

Em contrapartida, PARO (2000) adverte sobre a pouca relevância que têm representado as reuniões do conselho no contexto do funcionamento da escola. Quanto à frequência nas reuniões, muitas das vezes, nem todos aparecem, e quanto à quantidade delas, alguns dos participantes do conselho nem sabem, ao certo, quantas reuniões sucederam durante o ano letivo. Nos depoimentos de seu estudo, há desacordo com relação a quantas tiveram, pois alguns confundem com reuniões que ocorreram para toda a comunidade.

Entretanto, apesar desses autores se divergem sobre o efetivo funcionamento do conselho escolar, eles concordam sobre a importância da participação de toda comunidade escolar nos processos decisórios.

Quanto ao colegiado escolar, diante da proposta de analisarmos os processos democráticos das escolas estaduais selecionadas para o estudo, além de mensurarmos o “olhar dos professores” sobre a temática, averiguamos também a legislação que se refere à forma como o colegiado escolar se organiza e atende os seus objetivos e suas finalidades. Na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais existe a resolução de nº. 1.059 de 22/02/2008, da Secretaria Estadual de Educação, que dispõe sobre a estrutura e funcionamento desse órgão institucionalizado – o colegiado (cf. anexo 1). Pautamos, então, algumas constatações dessa resolução, dentre elas:

* Conforme seu artigo 2 percebe-se que há uma paridade da comunidade escolar na participação do colegiado⁹⁷. Nesse aspecto, podemos falar que é uma entidade democrática, tendo em vista a representatividade de cada segmento da comunidade escolar e a formação de seus membros, através de eleições.

Em contrapartida, percebemos, nos depoimentos dos docentes, a existência de algumas discrepâncias do colegiado com a gestão democrática, quando referendam o jogo de influência entre os membros ou quando os professores mencionaram que nem sempre são consultados sobre as decisões ocorridas dentre dele. Sob tal ângulo, pensamos que os princípios democráticos devem estar presentes não apenas nas eleições de seus membros, mas em todas as suas ações.

* O artigo 5, inciso 3, referencia que uma das competências do colegiado é acompanhar os resultados da avaliação externa da escola. Ou seja, o colegiado é induzido a realizar uma cobrança, com respeito ao desempenho da escola nessas provas, pelas quais foram severamente criticadas pelos entrevistados desta pesquisa.

Com relação a esse aspecto das avaliações externas, Paro (2001) tem uma interessante sugestão: a instalação de um sistema orgânico de avaliação e controle da qualidade do ensino pela população usuária, que pode ser elaborado pelos conselhos escolares. Assim sendo, essa seria uma das medidas para a implementação de política de abertura e democratização da

⁹⁷ Contrariamente, no Estado de São Paulo, quando averiguamos o percentual de participação exigido no Estatuto do Magistério, constatamos em seu artigo 95, inciso 1º, que a composição do Conselho Escolar deve ter 40 % de docentes, 5% especialista de educação excetuando-se o diretor, 5% dos demais funcionários, 25% de pais de alunos e 25% de alunos (PARO, 2000). Assim, observamos a maior porcentagem é para os docentes, diferentemente do Estado de Minas Gerais.

escola, além de aferir a qualidade dos seus serviços serve também para “contrapor-se às atuais avaliações externas (Saeb, Saresp, etc.), de inspiração tecnicista e neoliberal, que têm resultado em atribuir a culpa da má qualidade do ensino aos professores ou à ineficiência administrativa da escola” (PARO, 2001, p. 87).

* Percebemos também na resolução analisada, o incentivo à proposta de parcerias⁹⁸, o que pode vir a acarretar uma série de consequências para a escola como, por exemplo, uma desobrigação do Estado no financiamento da educação, ou ainda imposição dos objetivos empresariais no âmbito escolar, como a competitividade e a individualidade.

Sob tais averiguações, compreendemos que para o bom andamento do colegiado seriam necessárias algumas mudanças em diversos aspectos. A começar por modificar algumas proposições contidas na resolução de seu funcionamento, e também a mentalidade dos membros que o compõe deve ser transformada de forma que ninguém tenha sentimentos de incapacidade de opinar nas decisões e, assim, não ocorra a manipulação.

Além disso, ainda com respeito ao funcionamento do colegiado, Gonçalves e Machado (1997) indicam que uma forma de potencializar sua eficácia seria não limitar as discussões aos assuntos de natureza normativa e administrativa, sendo fundamental priorizar os aspectos relacionados ao pedagógico da escola. Dessa maneira, estabelece-se o envolvimento de todos os membros do colegiado⁹⁹ com as dificuldades e demais assuntos concernentes à instituição escolar nas suas distintas dimensões.

Quanto aos espaços de democratização da gestão, primeiramente indagamos os entrevistados sobre o tema, a fim de conhecer quais são os existentes nas escolas selecionadas para o estudo. Os cinco professores da EEJR assinalaram os seguintes órgãos: Colegiado Escolar, Reunião do Projeto Político Pedagógico – PPP e Associação de Pais e Mestres – APM. Esses docentes mencionaram que conhecem a atuação desses órgãos.

Quanto aos professores da EELC, todos assinalaram a existência do colegiado e da reunião do PPP e nenhum deles assinalou ter a APM. A professora P5U apontou que não conhece a atuação de nenhum desses fóruns participativos. E o docente P4U destacou que sabe apenas a atuação do colegiado. Os demais três professores assinalaram que conhecem a atuação do Colegiado Escolar e da reunião do PPP.

⁹⁸ O artigo 5, inciso 8 da resolução de nº. 1.059 de 22/02/2008, apresenta a seguinte questão: “É competência do colegiado propor parcerias entre escola, pais, comunidade e instituições públicas ou não governamentais – ONG”.

⁹⁹ Entretanto, conforme já mencionamos anteriormente na página 138 desta dissertação, se todos do colegiado se reunir com o grupo que está representando-o e acatar a decisão da maioria dele, haverá participação e comprometimento de toda comunidade escolar.

Diante desses dados, verificamos que há uma discrepância nas escolas estudadas, com respeito aos espaços de democratização da gestão. Na escola de Uberlândia não há APM, diferentemente da escola de Formiga. Também percebemos que alguns docentes não têm informação sobre determinados órgãos de democratização da gestão.

Além disso, os dez professores participantes da pesquisa assinalaram que não conhecem o Conselho Municipal de Educação¹⁰⁰ e também alegam desconhecer a existência de um representante da escola para esse órgão¹⁰¹.

Assim, podemos afirmar que existem alguns professores alheios e desinteressados quanto a essas questões relacionadas aos espaços de gestão democrática na escola onde lecionam.

Ainda com o intuito de aprofundar sobre a visão dos professores em relação a essa temática verificamos, conforme expressa a TAB. 26, se os docentes conhecem a composição dos membros do colegiado de sua escola e a forma como são escolhidos.

Tabela 26 - Professores que conhecem sobre a composição dos membros do colegiado escolar e da forma como são escolhidos

	Número de docentes	Porcentagem
Docentes que conhecem a composição dos membros do colegiado e a forma como são escolhidos	9	90%
Docentes que não conhecem a composição dos membros do colegiado e a forma como são escolhidos	1	10%
Número total de docentes	10	100%

Sobre o colegiado escolar, 90% dos entrevistados, a grande maioria dos professores tem consciência da composição dos seus membros e da forma como são escolhidos. Ou seja, nove dos entrevistados responderam que o colegiado é composto por representantes de todos os membros da comunidade escolar e que há uma eleição para selecioná-los. Apenas uma docente respondeu que não sabia sobre essa questão.

¹⁰⁰ O Conselho Municipal de Educação é um órgão de caráter permanente vinculado à Secretaria Municipal de Educação, que tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito da esfera de sua competência, assegurar a participação da sociedade e da comunidade educacional no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação municipal. (Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/>>, acesso em: 10/01/2010).

¹⁰¹ Entretanto, esse conselho existe apenas no município de Uberlândia.

No entanto, quando questionados por que não participam dos espaços de democratização de gestão existente em sua escola, os professores falaram que lhes faltam tempo ou disponibilidade ou oportunidade. “Às vezes tenho que arrumar um horário para corrigir as provas, quanto mais ir para uma reunião extraturno” (PROFESSOR P1U).

De tal modo, essa falta de interesse do docente em participar dos fóruns democráticos da escola¹⁰² é devido à intensificação do seu trabalho ou, ao menos, é um dos fatores. Mesmo porque, nenhum docente respondeu que não participa por falta de vontade¹⁰³ ou por não reconhecer a importância deles. Apenas uma docente mencionou que não atua, porque não tem conhecimento desses fóruns.

Três professores, membros do colegiado¹⁰⁴, responderam por que participam do órgão. O professor P3F disse que compreende sua importância para o bom funcionamento da escola. O P4F comentou que gosta muito de participar, porque fica sabendo de tudo que acontece na escola, sobre as verbas que chegam e onde são aplicadas, enfim, de qualquer decisão tomada. Já o professor P3U ressaltou que os participantes têm consciência da relevância do colegiado para a escola, sabem que é um órgão fundamental na definição e liberação sobre as questões referentes à instituição, tornando transparentes os processos decisórios, além de controlar as verbas.

Da mesma maneira, Albano (1997), em suas análises, tomando por base seus estudos empíricos, frisa que os professores reconhecem a transparência e a democraticidade do colegiado. Além disso, a autora afirma que os docentes participantes do colegiado confirmam sobre o entrosamento entre professores e pais que esse órgão propicia. Aliás, esse é um fator benéfico para escola e que não foi mencionado pelos professores membros do colegiado e participantes de nossa pesquisa.

Constatamos também, ao realizar a entrevista, que os professores do sexo masculino têm mais facilidade em participar dos fóruns participativos, devido a sua disponibilidade em estar na escola num período que não é o seu horário de trabalho. Tanto que na EEJR de Formiga, apesar do número reduzido de professores homens, dois deles são membros do colegiado. Da mesma forma, na EELC encontramos um professor membro do colegiado, ainda que a maioria do corpo docente da escola é composta por mulheres. Além disso, a

¹⁰² Conforme mencionamos na introdução deste trabalho, há ocorrência de uma diretora de escola não conseguir docentes suficientes para o número de vagas oferecido à candidatura do colegiado escolar.

¹⁰³ Apesar de em outros momentos da entrevista os docentes P3F e P2U tecerem algumas críticas em relação ao colegiado, acreditamos que isso não implica em uma falta de confiança.

¹⁰⁴ Um dos requisitos da seleção dos docentes para participar da pesquisa era ter professores membros do colegiado e professores que não são membros. Assim, conseguimos entrevistar dois professores que participam do colegiado da EEJR de Formiga e um professor membro do colegiado da EELC de Uberlândia.

professora P1F comentou da dificuldade de participar dos eventos da escola e das reuniões, especialmente quando são realizadas no período da noite, haja vista que precisa cuidar dos assuntos de ordens familiares e domésticos. Com isso, percebemos que questões pessoais interferem no fato dela não participar, por exemplo, do conselho escolar. Assim, os dados apontam a influência do gênero na participação docente da gestão escolar.

A questão da participação docente na gestão da escola, também foi problematizada em nossa pesquisa. As professoras P1F e P5U, quando questionadas sobre o assunto, mencionaram que não têm conhecimento se os docentes participam ou não. Já alguns professores citaram que o docente não participa, tal como o professor P4U:

Eu não vejo participação nenhuma. Tomam as decisões e os professores são os últimos a saber que foram tomadas. Quando a gente fica sabendo, o negócio já está acontecendo há muito tempo. Por exemplo, a reforma na estrutura física da escola, os professores não foram consultados. (PROFESSOR P4U)

A professora P5F considera que os professores são coagidos. Ela afirma que o aluno, quando é tratado como um cliente, toma muito espaço e a opinião do professor fica por último. “Às vezes, a gente toma uma decisão e a direção toma outra e acaba que temos de ficar com a decisão dos superiores” (PROFESSORA P5F).

As professoras P2F e P2U falaram que quando o professor não participa do colegiado, também não decide quanto às questões fundamentais da escola. Portanto, só emite opinião quando é membro¹⁰⁵.

Contrariamente, o professor P4F acredita que o docente tem uma participação efetiva na gestão da escola, porque tem sua representatividade no colegiado. Já o professor P3F menciona que depende da direção, pois a influência dela é determinante. Ressalta, por exemplo, a última diretora de sua escola, apesar de ser educada, vem com as decisões tomadas sem a participação dos professores (lembrando que ambos os professores P4F e P3F são membros do colegiado).

Os professores P1U e P3U revelam que os docentes não participam da gestão escolar devido à falta de disponibilidade horária e sobrecarga do trabalho. Mencionam, respectivamente:

¹⁰⁵ Conforme relatamos anteriormente, essa questão pode ser resolvida se existir uma reunião de cada membro do colegiado com os seus respectivos segmentos e, assim, acatar as opiniões de cada membro da comunidade escolar (pais, alunos professores e funcionários). Depois disso, realizar a reunião do colegiado.

Eu particularmente trabalho tanto que nem tenho tempo de estar discutindo. No recreio, o tempo é pouco, e quando bate o sinal para ir embora, o professor tem que ir porque trabalha em outra escola, tem que correr daqui e dali para sobreviver, para complementar o salário. Mas até onde eu sei quem toma as decisões fundamentais é o diretor com seu colegiado, o restante está fora, e lá cada um deve “puxar a farinha para o seu saco”. Por exemplo, quando se decide a grade curricular, cada um deve opinar para que haja mais aula da disciplina que leciona (risos). Mas estão certos, não estão errados! (PROFESSOR P1U)

Tem um discurso na literatura sobre a importância da gestão democrática, inclusive eu fiz um curso sobre gestão, oferecido pela nossa Secretaria Estadual de Educação. A gestão deve ser participativa mesmo. Mas não só em relação à participação do professor, mais de todos os membros da comunidade. Ou seja, na teoria, a participação existe. Mas, na prática, a coisa é bem difícil. Para participar da gestão ou de qualquer melhoria na escola, você tem que ter tempo. Então, esse é o primeiro impasse, porque um professor que trabalha em duas escolas, a maioria tem dois cargos, e o tempo para reunião é restrito. Aqui nenhum professor é de dedicação exclusiva. Eu falo dessas questões porque a grande maioria gostaria de participar e a questão da falta de tempo, com certeza, dificulta. Então, a participação do professor na gestão da escola não é total, mas sim parcial. (PROFESSOR P3U)

Observamos que não há um consenso nos discursos dos professores sobre participação docente na gestão da escola. Alguns nem sabem informar a respeito, entretanto, a maioria acredita na pouca ou nenhuma participação docente. Dois professores relacionam a intensificação do trabalho docente à sua pouca atuação na gestão escolar. Esses dados coincidem, quando averiguamos na seção anterior desta dissertação, onde os professores falaram que não participam ativamente dos espaços de democratização de gestão existentes em sua escola, porque lhes falta disponibilidade horária.

Silva e Rodrigues¹⁰⁶ (1994 *apud* LORDÉLO, 2001) relatam em seu estudo, por exemplo, a reação negativa dos professores do município de Colombo – Paraná à proposta de constituição de uma entidade municipal para apoiar a gestão pedagógica, administrativa e financeira das escolas públicas locais. Ao rejeitarem, os professores argumentaram que eles teriam mais trabalho e isso comprometeria o ensino em suas escolas.

Alves (2008) também constata a influência da intensificação do trabalho docente como uma barreira para efetivação da gestão democrática. Revela que os entraves para a gestão democrática são: as condições acirradas e desumanas de trabalho dos professores, devido ao arrocho salarial e ao sucateamento dos equipamentos da escola; a falta de atenção à gestão democrática nos cursos de formação inicial e o tratamento meramente pragmático na

¹⁰⁶ SILVA, K. P. da; RODRIGUES, V. Novos padrões de gestão educacional no Paraná: as associações de diretores das escolas estaduais. Série: **Gestão educacional**: experiências inovadoras. Brasília: IPEA, n. 147, p. 85-128, 1994.

formação continuada; a competição entre os professores; e falta de ânimo e tempo para participação, pois muitas das vezes trabalham em dois cargos.

Ainda com o intuito de averiguarmos a participação docente na gestão da escola, demonstraremos a TAB. 27 que constata se as opiniões docentes são levadas em consideração nas reuniões administrativas ou pedagógicas da escola.

Tabela 27 - A percepção dos professores se as opiniões dos docentes são levadas em consideração nas reuniões da escola

	Número de docentes	Porcentagem
Concordam em parte que as opiniões dos docentes são levadas em consideração nas reuniões	3	30%
Concordam totalmente que as opiniões dos docentes são levadas em consideração nas reuniões	4	40%
Discordam em parte que as opiniões dos docentes são levadas em consideração nas reuniões	3	30%
Número total de docentes	10	100%

A TAB. 27 demonstra que 60% dos docentes não *concordam totalmente* que as opiniões dos professores são levadas em consideração nas reuniões administrativas ou pedagógicas, segundo eles esta questão dependem do assunto em pauta, da legislação e principalmente da direção da escola.

Ainda de acordo com a TAB. 28, assinalamos a discrepância nas duas escolas selecionadas para o estudo. Na EEJR, a maioria dos professores sinalizou que a opinião docente é levada em consideração nas reuniões da escola, contrariamente à EELC. Isso demonstra que as escolas estaduais podem diferenciar-se quanto às suas formas de gestão, e também os professores terem distintas relações com a gestão da escola.

A TAB. 28 demonstra a opinião dos professores sobre a importância da participação docente na gestão da escola.

Tabela 28 - A percepção dos professores sobre a importância da participação docente na gestão da escola

	Número de docentes	Porcentagem
Consideram que é importante	10	100%
Número total de docentes	10	100%

Todos os docentes consideraram importante a participação dos professores na gestão da escola. Nenhum assinalou a opção *não é importante*, pois acreditam que os professores devem ser consultados nas decisões. Entretanto, justificaram, conforme já averiguamos anteriormente, que nem sempre são os docentes que participam. A professora P2F colocou que a participação dos docentes é de extrema importância, pois são eles que trabalham diretamente com os discentes. Apesar de assinalarem a opção *é importante*, as professoras P1F e P5U descreveram que não sabem explicar o porquê, o que revela a falta de visão política de alguns docentes, em ambas as escolas pesquisadas.

Contudo, mesmo que a maioria dos docentes tenha a consciência da importância da sua participação na gestão da escola, essa questão ainda está por ser resolvida. São necessários alguns avanços, entre eles a mudança de mentalidade por parte de alguns profissionais da educação, que ainda mantêm uma concepção de gestão autocrática. E também a necessária implantação de políticas educacionais que incentivem o professor a participar não como uma tarefa a mais diante da sobrecarga de seu trabalho, mas como uma atividade que esteja incluída no labor de sua profissão. Isso implica necessariamente em melhorar as condições de trabalho do professor como, por exemplo, pagar um salário digno para 40 horas/semanais e, assim, exigir que o professor cumpra essa carga horária em apenas uma instituição de ensino.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico¹⁰⁷ - PPP, contextualizaremos a percepção dos docentes sobre esse tema, tendo em vista a importância do seu papel para a instituição escolar.

Os professores P1F, P4F, P5F, P1U e P5U afirmaram que não têm conhecimento preciso sobre as reuniões do PPP da escola. Eles não sabem ao certo qual é a frequência dessa reunião, se é anual ou de cinco em cinco anos. Os docentes P1U; P4U e P5U disseram que nunca foram convidados para reunião com esse objetivo. O professor P4U contou que o sistema exige da escola a execução do PPP e questiona a falta de espaço para fazê-lo. Ele mesmo nunca leu este documento.

Apenas a professora P2U informou já ter participado da reunião e que ela ocorre anualmente, também que a considera um ponto democrático para a escola. Além dessa docente, dois professores demonstraram saber um pouco mais sobre o PPP e revelam: “A

¹⁰⁷ O PPP da escola tem como objetivo a própria organização do trabalho pedagógico na instituição. Nele devem ser apontados os objetivos e as metas da escola, ou seja, tudo aquilo que ela pretende alcançar em determinado período, sendo um mecanismo de participação e decisão sobre os seus rumos. (DOURADO *et al.*, 2006).

reunião é anual, reúnem os professores e os supervisores que traçam as metas da escola” (PROFESSORA P2F). “As reuniões são anuais, o projeto é discutido no fim do ano. Nesse caso, não vem uma coisa de cima, é discutido na própria escola” (PROFESSOR P3F).

Diante desses dados, percebemos uma discrepância nas respostas dos entrevistados. Cinco dos professores, ou seja, a metade deles não soube informar, com exatidão, sobre o objetivo e o período que ocorre a reunião para elaboração do PPP. Somente uma professora participou da construção do PPP, entre os dez professores entrevistados.

A maioria dos docentes não tem informação sobre um aspecto relevante para a instituição, que consiste em um caminho para a almejada escola democrática, quando pensa e realiza o fazer pedagógico de modo coerente articulando o compromisso sociopolítico da escola com os interesses da comunidade escolar. Dourado *et al.* (2006, p. 78), ao referendar sobre a construção do PPP, ressalta: “Este processo deve ser fruto de discussões e deliberações feitas por parte dos diferentes membros da comunidade escolar”. Daí, a importância de se reverter o quadro constatado nesta investigação, onde apenas uma professora participou da elaboração do PPP¹⁰⁸, que precisa ser vivenciado e construído coletivamente por todos envolvidos com o processo educativo da escola e em especial os docentes.

4.5 A percepção dos professores sobre o aprendizado dos alunos

Neste tópico, apresentaremos a percepção dos professores sobre o índice de reprovação e evasão existente nas turmas onde atuam, bem como os aspectos concernentes à aprendizagem dos alunos em sua sala de aula. Essa temática, atualmente, ainda é considerada um desafio para sociedade brasileira, tendo em vista a necessidade de a população ter cidadãos com competência cognitiva cada vez maior e consequentemente um alto nível educacional para todos.

Quanto ao índice de reprovação e evasão, os nove docentes participantes da pesquisa consideraram baixo ou satisfatório, especificamente nas turmas onde lecionam e nos últimos

¹⁰⁸ Entretanto, não somos ingênuos ao ponto de culpar os professores pelo desinteresse no PPP nas escolas onde atuam. Nesta investigação, constatamos a dificuldade dos professores em realizar um trabalho coletivo, devido às condições que lhes são impostas. Além disso, esse tipo de trabalho, com certeza, está relacionado com o fato de o ambiente da instituição ser democrático ou não, que depende fundamentalmente da concepção da direção da escola.

dois anos. Somente a professora P5U informou que leciona na escola apenas quatro meses, e por isso, não tem conhecimento sobre a questão.

Os professores P3F, P4F, P1U e P2U fizeram uma ressalva para o turno da noite, onde o índice de evasão é um pouco maior quando comparado com o período da manhã, mas, mesmo assim, não acham que é alto. Eles acrescentaram também que há algumas matrículas no decorrer do ano, que equilibram e não deixam as turmas ociosas em nenhum período do ano letivo. Uma docente informou que o índice de evasão constatado no final do ano de 2008 foi em torno de 4% no período noturno.

Sobre o índice de reprovação, a professora P5F justifica que devido ao número de chances que o aluno tem (recuperação e dependência), não há muita reprovação na escola onde leciona. Já os professores P3F e P2U comentaram que o índice de reprovação é um pouco maior apenas no 9º ano (oitava série) do período da manhã.

Sob tais perspectivas, em ambas as escolas estudadas, os dados relativos ao índice de reprovação e evasão coincidem e não são alarmantes, pois os professores acreditam que são satisfatórios. Contudo, não podemos aferir que essa problemática não tem discussão. Pelo contrário, apresenta aspectos que devem ser sempre aperfeiçoados com o objetivo de manter os índices satisfatórios ou até mesmo anular as evasões.

Na TAB. 29, apresentamos a opinião dos docentes no que diz respeito à aprendizagem de seus alunos.

Tabela 29 - Percepção dos professores sobre o aprendizado dos alunos em sua sala de aula

	Número de docentes	Porcentagem
Considera satisfatório	1	10%
Não considera satisfatório	1	10%
Às vezes é satisfatório	8	80%
Número total de docentes	10	100%

Conforme demonstram os dados da TAB. 29, apenas um professor considera que o aprendizado é satisfatório. Ele disse que apenas recentemente a aprendizagem dos alunos está adequada, porque as disciplinas de Filosofia e Sociologia se tornaram obrigatórias no currículo. Com isso, ele acredita que os alunos terão um bom nível de aprendizado. Observamos que esse docente utilizou como critério de aprendizagem satisfatória a inclusão

das disciplinas de sua formação na grade curricular dos alunos. Porém, sabemos que essa questão é muito mais abrangente.

Os demais professores responderam que, às vezes, é satisfatório o aprendizado dos alunos e uma professora respondeu que não é. Esses docentes apresentaram as seguintes justificativas: depende do interesse dos alunos; se os estudantes apresentam ou não facilidade no conteúdo ministrado; e se existe participação e apoio dos pais da vida escolar dos alunos. Alegaram, ainda, a falta de estrutura física e de material na instituição escolar, e também o elevado número de alunos por sala de aula. Assim, as condições de trabalho do professor influenciam nas condições do ensino e especificamente na aprendizagem dos alunos em sua sala de aula.

A despeito disso, o que se observa é que o sucesso do ensino público não foi alcançado, e a educação plena não se configura nas escolas estaduais mineiras. Dentre os fatores apontados pelos docentes participantes da pesquisa tais impasses referem-se à instituição escolar ou a familiar ou ainda ao próprio aluno.

Com isso, observamos que concomitantemente aos dados apontados pelos nossos entrevistados, os teóricos da educação também fazem menção a diferentes determinantes do fracasso escolar dos estudantes, havendo distintas correntes de pensamento. Nos estudos de BRANDÃO *et al.* (1983), por exemplo, ele menciona que os alunos de nível socioeconômico inferior têm menor rendimento na escola e são mais propensos à evasão. O autor também analisa uma pesquisa realizada pelo Programa de Estudo Conjuntos de Integração Econômica da América Latina – Eciel. Nela, a família é apontada como o fator mais importante do rendimento escolar do aluno. E mais: afirma que quanto mais elevado o nível da escolaridade da mãe, maior é o aprendizado do aluno.

Há ainda a corrente de estudiosos que afirma que o aprendizado dos estudantes depende do interesse deles e da facilidade que encontram no conteúdo ministrado. Soares (1992) tem como pressuposto que a ideologia do dom e as desvantagens culturais ou de déficits socioculturais interferem na aprendizagem dos estudantes.

Contrariamente aos autores que citam os alunos e a família como responsáveis pelo fracasso escolar, há os que culpabilizam a escola devido ao seu caráter apenas reprodutor e, por isso, não sabe lidar com a diversidade dos alunos. Também mencionam que quando o aluno fracassa é porque a prática pedagógica não é propícia. Fukui¹⁰⁹ (1982 *apud* BRANDÃO *et al.*, 1983) ressalta que a evasão e a repetência não ocorrem por causa das características

¹⁰⁹ FUKUI, Lia *et al.* "Escolarização e sociedade: um estudo de excluídos da Escola". In: **Educação e sociedade**, ano IV, nº 11, 1982.

individuais dos alunos e suas famílias, mas sim como a escola age sobre os membros dos diferentes segmentos da sociedade.

Portanto, independente da concepção na qual venhamos a acreditar, é necessário que tanto a escola como a família e o governo sejam corresponsáveis pelo aprendizado dos alunos e, assim, passam a fazer tudo o que for possível para o pleno desenvolvimento do educando, sem ficar culpabilizando uns aos outros pelo fracasso escolar dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O quadro teórico e a imersão no campo empírico possibilitaram desvelar diferentes aspectos do trabalho docente no contexto das atuais políticas educacionais e da reestruturação produtiva. Assim, identificamos fortes indícios da precariedade do emprego no magistério da Rede Estadual de Minas Gerais. Situações essas que se assemelham com o mundo do trabalho em geral, no que se refere às condições de emprego, tendo em vista que a quase totalidade da classe dos docentes é assalariada e seu ofício segue algumas características dos trabalhadores operários, apesar de ter as suas peculiaridades, tais como:

- * A perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Estado (OLIVEIRA, 2004), devido à flexibilização das leis do trabalho. Especialmente para os designados que atuam nas escolas estaduais.

- * Salários arrochados já que o ganho salarial dos docentes é irrisório quando averiguamos sua formação em nível superior e o seu esforço, bem como a carga horária despendida para as suas atividades profissionais. A média salarial da grande maioria dos professores é entre dois a quatro salários mínimos, atuando em dois cargos completos.

- * A intensificação do ofício do professor, a presente investigação nos indica a clara presença da sobrecarga do seu trabalho, que pode ser constatada pela dupla jornada a que é submetido, em decorrência especialmente da necessidade financeira, comprometendo, assim, o seu tempo para planejar e organizar o trabalho. Também observamos a ocorrência de um aumento quantitativo do trabalho e mantendo o mesmo salário, através da implementação do projeto Escola-Referência.

- * A falta de um Plano de Cargo e Salários que estimule a categoria, tanto que nos chama a atenção a pouca informação dos docentes e o envolvimento deles em relação a essa temática. Assim, percebemos que a indignação dos professores é grande, pois o novo plano não veio acompanhado de benefício financeiro.

- * O processo de diminuição da autonomia do docente para realizar de seu trabalho, pois participam cada vez menos da tomada de decisões educacionais, caracterizando o que Basso (1998) denominou de um processo de alienação de seu trabalho.

Além dessas, observamos também formas precarizantes do trabalho do professor, concernentes às suas condições de trabalho, tais como:

- * Carência das condições de infraestrutura física e de recursos materiais direcionados à escola. Os professores entrevistados afirmaram que o espaço físico da instituição escolar não

é suficiente, a biblioteca é muito pequena, falta salas ambientes, laboratório de química, folhas de papel sulfite e outros. Além disso, outro fator agravante é que as verbas não são destinadas àquilo que a escola está precisando, pois já veem preestabelecidas.

- * Falta de recursos humanos para atender às necessidades da escola e o número de funcionários não é suficiente, sendo necessária a ampliação do quadro.

- * Ausência de incentivo para a formação continuada do docente, pois constatamos a pouca frequência dos professores em eventos relacionados à sua profissão.

- * Elevado número de alunos nas salas de aula, um fator determinante para as más condições de trabalho do professor.

Atreladas a esses aspectos de natureza objetiva, constatamos algumas tendências que precarizam o ofício docente também no campo subjetivo. Como por exemplo:

- * A questão de indisciplina e violência dos alunos que se tornou uma situação preocupante nas escolas. Além disso, o fato do estudante ser considerado um cliente, deixa conturbada as relações dos atores das escolas – professores e alunos. Essas circunstâncias interferem sensivelmente na motivação dos professores.

- * Falta de apoio da família do aluno. A grande maioria dos docentes considera que os pais dos alunos poderiam ser mais presentes na vida escolar de seus filhos, de forma que passassem a conhecê-los como são na escola e também participassem das reuniões quando fossem convocados. Com isso, o trabalho do professor seria potencializado.

- * Inexistência de um trabalho em equipe, devido especialmente às condições objetivas de trabalho.

- * Perda da valorização do trabalho docente perante a sociedade. Os professores revelaram que o *status* da sua profissão decaiu acentuadamente, especialmente nas últimas três décadas. Devido a esse sentimento de desvalorização, os professores ficam com baixa autoestima. Tanto é que a grande maioria manifestou insatisfação com a profissão. Percebemos também que existe falta de expectativa diante dela.

Também ficou evidente que os professores são responsabilizados pelos problemas escolares, cobrados pelo melhoramento social e a desempenhar várias funções. Além de ensinar o conteúdo da disciplina, o professor também é incumbido pelo ensino de boas maneiras, hábitos, valores morais que até então eram encargos da família, educar para a

cidadania, discutir e incorporar diversidades, as diferenças culturais e também preparar os alunos para as necessidades do mercado de trabalho¹¹⁰.

Sob tais perspectivas, temos como consequência o que Esteve (1999a) chama de uma crise de identidade dos docentes, pois não sabe ao certo qual papel o professor deve desempenhar para satisfazer a sociedade. Entretanto, todas essas mudanças estão ocorrendo sem o acompanhamento de condições adequadas de trabalho.

Mesmo diante de toda essa problemática que abrange a profissão docente, os professores entrevistados se revelaram comprometidos com seus alunos, apontando que suas dificuldades não se referem, de forma alguma, à escolha errada da profissão, mas às condições que, atualmente, são impostas a eles.

Por outro lado, os professores não se mobilizam enquanto categoria profissional com o objetivo de lutar por melhores condições de trabalho. Essa falta de união da classe deixa a profissionalização do professor vulnerável.

Diante desses aspectos, constatamos que os professores passam por significativa fragilização do emprego que alude em um processo de precarização do trabalho dos docentes. Em decorrência desse processo, bem como da falta de valorização social, da crise de identidade profissional e da intensificação do seu trabalho, as atividades do professor envolvem diversos riscos psicológicos, tais como vontade de abandonar a profissão, que desencadeia em estresse, mal-estar docente e até a Síndrome de Burnout.

Dessa forma, os resultados de nossa pesquisa coincidem com das autoras Oliveira e Augusto (2008, p. 99):

As oportunidades de desenvolvimento profissional são escassas. Não se registram condições adequadas de trabalho que estabeleçam salários condignos, Plano de Carreira e condições adequadas de trabalho. O que se depreende de tudo isto é que o trabalho docente é precário.

Sob essa conjuntura, verificamos em que circunstâncias ocorrem a participação dos professores na gestão da escola. Num primeiro momento, constatamos a concepção dos docentes sobre a gestão democrática nas escolas. Todos concordam com a sua importância, no entanto questionaram a existência dela nas escolas onde lecionam, considerando que a gestão ideal ainda está longe de ser alcançada. Apesar de observarem alguns avanços como a existência do colegiado, acreditam que sem ele seria muito pior.

¹¹⁰ Apesar de ser indiscutível que existe uma cobrança nesse sentido por parte dos setores da sociedade. É muito questionado, por diversos teóricos da educação, a escola não ficar à mercê de preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Mais especificamente com respeito à participação docente na gestão da escola, observamos que pode existir uma variação, devido à influência de alguns fatores, tais como: a legislação vigente, o assunto em pauta, o fato de o professor ser membro do colegiado ou não, e também conforme a mentalidade da direção da escola. Porém, a maioria dos professores entrevistados nesta pesquisa sinalizou a pouca ou nenhuma participação docente na gestão escolar.

Constatamos ainda, que os professores não participam dos espaços de democratização existente em sua escola, por conta da falta de disponibilidade horária e consequentemente devido à sobrecarga de trabalho. Nenhum docente participante da pesquisa justificou que não atua do colegiado, por exemplo, porque é um órgão que não possui sua credibilidade.

Além disso, todos os professores mencionaram que consideram importante a participação docente na gestão da escola, ou seja, a escassa atuação deles também não é por falta de consciência sobre a relevância da sua participação na gestão escolar. Portanto, o que mais interfere na fragilidade da atuação do professor no âmbito da gestão escolar é a intensificação do seu trabalho. Outro dado verificado refere-se ao fato de que os professores do sexo masculino têm uma maior participação na gestão da escola.

Ressaltamos, então, que as características da precariedade no magistério público da Rede Estadual de Minas Gerais, sejam elas de ordem subjetiva ou de objetiva, têm como consequência a descaracterização da prática educativa que vai impactar na qualidade de ensino ofertada aos estudantes. Todavia, especificamente, há impactos também no aprendizado dos alunos em sala de aula, tanto que a maioria dos professores considera que nem sempre a aprendizagem é satisfatória, devido às precárias condições de trabalho.

Além desse aspecto, também mensuramos que o processo de precarização do ofício docente, em especial a questão da intensificação do seu trabalho, que está relacionada com nível salarial do professor¹¹¹, se constitui um dos aspectos determinantes para a sua pouca participação na gestão da escola.

Nesse sentido, quando averiguamos as políticas educacionais percebemos que não há uma repercussão positiva no trabalho do professor, pois pouco se tem feito para mudar a realidade da precarização do seu ofício. Em nível nacional, conforme já contextualizamos na nesta investigação, observamos a implantação de um piso salarial para categoria docente, com um valor irrelevante¹¹².

¹¹¹ Lembrando que o professor precisa atuar em dois cargos para complementar a sua renda salarial.

¹¹² Constatamos esse dado no capítulo II desta dissertação, página 66 e no capítulo IV, página 86.

Fora isso, há outro fator importante para mudar o quadro precário da empregabilidade docente: investir nas condições de trabalho do professor. Dessa forma, Saviani (2009) afirma sobre a importância de o professor atuar em um único estabelecimento, e ainda dividir sua carga horária, com 50% para ministrarem as aulas e os outros 50% para atividades como: elaboração do projeto pedagógico, reuniões de colegiado, atendimento à comunidade e na orientação dos estudos do alunado em atividades de reforço para os que precisam. Entretanto, segundo o autor:

No que se refere às condições de trabalho, a questão principal, que o PDE não contempla, diz respeito à carreira profissional dos professores. Esta carreira teria de estabelecer a jornada integral em um único estabelecimento de ensino, de modo que pudesse fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e se identificando com elas. (SAVIANI, 2009, p. 40)

Como se vê, no que tange especificamente ao trabalho docente, o impasse para a melhoria na qualidade de ensino e para as soluções dos problemas da escola estadual mineira perpassa, hoje, um longo e árduo caminho, mas possível de ser transformado. Os resultados destacam a relevância de políticas públicas, a fim de enfrentarem, com seriedade e também com investimento, os problemas da precarização docente que podem comprometer a qualidade do trabalho realizado pelo professor.

Sob tais perspectivas, apesar de obtermos alguns discretos avanços, estamos longe do sucesso escolar público na realidade mineira. Assim, esperamos que nosso estudo – o qual procurou investigar aspectos concernentes ao trabalho docente, bem como as reais condições de trabalho colocadas para os professores possa colaborar para fomentar as análises e reflexões sobre a temática e, quiçá, contribuir com a avaliação dos sistemas educativos e as políticas educacionais executadas, com suas lacunas e dificuldades, para a implementação de uma educação pública socialmente referenciada.

À guisa de conclusão, sinalizamos a necessidade que se continue a explorar as possibilidades desta temática, tendo em vista que muitas lacunas ainda ficaram postas para a compreensão de relevante assunto, tais como: Qual o índice de absenteísmo dos professores nas escolas num determinado período? Quais as patologias mais frequentes que atingem a profissão docente? Qual o número de licenças médicas dos docentes num período determinado? Qual especialidade médica é a mais procurada pelos professores quando necessitam se afastar por motivo de saúde? O exercício docente tem-se transformado em uma atividade insalubre? Através dessas indagações abrimos novas possibilidades de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos. Boa remuneração valoriza o magistério. **Retratos da escola**. Brasília, DF: CNTE, 2007, nº. 01. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 05 maio 2009.

ALBANO, Maria Celina P. A participação da comunidade na gestão escolar: o colegiado escolar, sua constituição e suas competências. In: MINAS GERAIS. SEE. **Escola pública de qualidade: pressupostos e fundamentos**. Belo Horizonte, 1997. p. 95 - 108. Módulo 2 do Procad.

ALVES, Andréia Vicência Vitor. Gestão democrática na literatura educacional: concepções, condições, barreiras e entraves. In: 9º ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED – CENTRO-OESTE, **Trabalho completo**, Brasília, jul. 2008.

ALVES, Ednalva Regina Oliveira e AREDES, Alaídes Pereira Japecanga. A saúde do professor das escolas estaduais de Nova Andradina: um desafio à gestão democrática. In: 9º ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED – CENTRO-OESTE, **Trabalho completo**, Brasília, jul. 2008.

ALVES, Nilda (Coord.). **Educação e supervisão** – o trabalho coletivo na escola. São Paulo: Cortez: autores associados, 1984.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 12º ed. São Paulo: Cortez/Ed. Unicamp, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6ªed. São Paulo: Boitempo, 2002.

ANTUNES, Ricardo e ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, 2004. p.335-351.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagem e autoimagens. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. Campinas: Cad. CEDES, 1998, vol.19, n.44. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>, acesso em: 14/09/2009.

BATISTA, Analía Soria e EL-MOOR, Patrícia Dario. Gestão/eficiência nas escolas. In: CODO, Wanderley (Coord.) **Educação: carinho e trabalho** – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: CNTE: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999a, p. 174-182.

BATISTA, Analía Soria e EL-MOOR, Patrícia Dario. Violência e agressão. In: CODO, Wanderley (Coord.) **Educação: carinho e trabalho** – Burnout, a síndrome da desistência do

educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: CNTE: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999b, p. 139-160.

BATISTA, Analía Soria e ODELIUS, Catarina Cecília. Gestão democrática nas escolas e Burnout nos professores. In: CODO, Wanderley (Coord.) **Educação: carinho e trabalho** – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: CNTE: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999, p. 324-332.

BERNARDO, João. **Estado**: a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escritura Editora, 1998.

BESTER, Gisela Maria. **Direito Constitucional**. São Paulo: Manole, 2005.

BIANCHETTI, R. G. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

BORDIGNON, Genuíno e GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromisso. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 147-176.

BRANDÃO, Zaia *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. In: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 64, nº 147, maio/agosto 1983, p. 38-69.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível: <<http://www.mec.gov.br>>, acesso: 24 de abril de 2009.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação**: Perspectivas críticas. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

CAPELLA HERNÁNDEZ, Juan Ramón. **Transformaciones Del Derecho En La Mundialización**. Madrid: Consejo General Del Poder Judicial, 1999, 366 p.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Neoliberalismo e Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: MALAGUTI, Manoel. *et al.* **Neoliberalismo**: a tragédia do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 2002.

CARLOTTO, Mary Sandra. A Síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.07, n. 01, p. 21-29, jan./jun.2002.

CODO, Wanderley (Coord.) **Educação: carinho e trabalho** – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes /

Brasília: CNTE: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999a, p. 11-14. (prefácio).

CODO, Wanderley e GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Coord.) **Educação: carinho e trabalho** – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: CNTE: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999a, p. 48-59.

CODO, Wanderley e VASQUES-MENEZES, Iône. Educar, educador. In: CODO, Wanderley (Coord.) **Educação: carinho e trabalho** – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: CNTE: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999, p. 37-47.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Marcha nacional em defesa da promoção da Educação Pública. **Retrato escola 1**. Brasília, DF: CNTE, out. 1999. p. 01-20. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 05 Dez 2008.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. A realidade sem retoques da educação no Brasil. **Retrato escola 3**. Brasília, DF: CNTE/DIEESE abril. 2003. p. 01-45. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>> Acesso em: 05 Dez. 2008.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Síndrome da exaustão. **Revista Mátria**. Brasília, DF: CNTE, v. 01, n. 05, ano 05, mar. 2007. p.16-18. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 05 Dez. 2008.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Valorização dos educadores só virá com piso nacional. **Revista Mátria**. Brasília, DF: CNTE, vol.01, n. 05, ano 06, mar. 2008. p.36-39. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 05 Dez. 2008.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Violência Presente nas Escolas. **Revista Mátria**. Brasília, DF: CNTE, vol.01, n. 07, ano 07, mar. 2009. p.04. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 10 abril 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carpetto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 43 - 60.

DOURADO, Luiz Fernandes *et al.* **Conselho escolar e o financiamento da educação no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

ENGUITA, M.F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, 1991, p. 41-61.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Trad. Durley de C. Cavicchia. São Paulo: EDUSC, 1999a.

ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente**. In: Nóvoa, Antonio (Org.) Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999b.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004, p.1227-1249.

FÉLIX, Robson Gonçalves. **Políticas públicas de gestão da escola em Minas Gerais: Trajetória dos colegiados escolares na Rede Pública Estadual de Ensino de 1991 a 2006**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFU, Uberlândia, 2007.

FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília (Org.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Nete/Setascad, 2000. 416p.

FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. A dimensão subjetiva das relações escolares e de sua gestão. In: OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de Fátima F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 145-171.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Profissão Professor. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, abril. 2007.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho e RISCAL, Sandra Aparecida. A gestão da educação como setor público não estatal e a transição para o Estado Fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de Fátima F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 39-58.

GONÇALVES, Dalva Cifuentes; MACHADO, Maria Auxiliadora Campos. Conversando sobre a LDB. **Revista Amae Educando**. Belo Horizonte: Fundação AMAE para educação e cultura, v. 33, n. 296, nov. 2000.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.) **Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 9-49.

GÓMEZ, José Maria. **Políticas e democracia em tempos de globalização**. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLCSO; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas públicas, 2000.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. Os processos de construção da informação. Trad. Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2005. 205p.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e taylorismo: na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

KATZ, Cláudio (Org.). **Novas tecnologias**. São Paulo: Xamã, 1995.

KLEIN, Ota e RICHTA, Radovan. **As opções da nova sociedade**. São Paulo: Documentos, 1969. p. 49-68.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de Fátima F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LANDINI, Sonia Regina. Significado e sentido do trabalho docente: as contradições no trabalho e sua relação como os quadros de adoecimento psíquico. In: MONFREDINI, Ivanise (Org). **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008, p.139-157.

LAPO, Flavinês Rebolo e BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas e autores associados, n. 118, p.65-88, março/2003.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **As transformações atuais do ensino**: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? Petrópolis: Vozes, 2008.

LORDÊLO, José Albertino Carvalho. **Publicização da gestão escolar**: descentralização radical, privatização ou desresponsabilização do Estado? In: Revista Brasileira de política e administração da educação. Porto Alegre, vol.17, nº 02, p. 171-186, jul/dez. 2001.

LUDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p.1159-1180, set./dez. 2004.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente, políticas educacionais e instituição escolar (prefácio). In: MONFREDINI, Ivanise (Org). **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008.

MAFRA, Leila A. e PEIXOTO, Ana M.C. Cultura escolar e profissão docente: o Instituto de educação de Minas Gerais. In: MONFREDINI, Ivanise (Org). **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991, p. 43-66.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e gestão da escola pública: aporte para uma discussão. In: OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de Fátima F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MARQUES, Mara Rúbia Alves. Autonomia ou flexibilização: o atual dilema profissional docente. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação superior – novos e velhos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000, p. 219-234.

MARX, K e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 29-39.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo, Abril Cultural, 1983, v. I/1, cap.5, p.149-154.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**. Livro 4. Volume 1. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987.p.384-406. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1863/mes/prodcapital.htm>>. Acesso em: 19 out.2008.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e sociedade**. Campinas, n.75, ago 2001, p. 84-104.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAS GERAIS. **Projeto Escolas-Referência** – Guia de estudos: roteiro de estudo das propostas e orientações curriculares. Belo Horizonte: 2004.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, Antonio. Profissão professor. NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de Fátima F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.125-144.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004, p.1127-1144.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, maio/ago. 2007, p.356 - 374.

OLIVEIRA, Dalila Andrade e AUGUSTO, Maria Helena G. Gestão escolar e trabalho docente nas redes públicas de ensino em Minas Gerais. In: MONFREDINI, Ivanise (Org). **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008.

OLIVEIRA, Cristina Borges de & GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. Precarização do trabalho docente na Argentina, Colômbia e Brasil: um estudo comparado. In: CONGRESO NACIONAL Y ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN, **Actas...** Buenos Aires: Saece, 2007. Disponível em: <<http://www.boletimef.org/biblioteca/1698/Precarizacao-do-Trabalho-Docente-na-Argentina-Colombia-e-Brasil>>. Acesso em: 12/03/2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, Vitor Henrique. O conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 79-89.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90**: Lógica e mecanismos de controle. Barcelona: Trabalho apresentado à segunda reunião do Círculo de Montevidéu. 25-26 de abril de 1997.

PETRUS ROTGER, António. La violencia como nuevo espacio de educación. In PANTOJA, L. (Org.). **Nuevos espacios de la educación social**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1998.

PINTO, Marina Barbosa. Precarização do trabalho docente: a educação como espaço de acomodação do capital. **Revista Universidade e Sociedade**. Ano XI, nº27, junho de 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. Trad. Beatriz Afonso Neves. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. Trad. Luiz Ramires. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: WARDE, M. J. **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC, 1998.

POWER, Sally; WHITTY, Geoff. Mercados educacionais e a comunidade. In: **Educação e sociedade**, Campinas, vol.24, n. 84, Especial, setembro 2003, p. 791-811.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de Fátima F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 157-173.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.) **Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p.50-74.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira & MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez. 2004, p.1203-1225.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista publicada no Informativo Expressão Sindical do Sinpro (Sindicato dos professores) de Guarulhos (SP). **O Plano Nacional da Educação (PDE), lançado pelo MEC em março de 2007**. Expressão Sindical – Sinpro/Guarulhos, publicado em 17/09/2007.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, 100p. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SILVA, Maria Vieira. **Empresa e escola**: do discurso da sedução a uma relação complexa. 2001. 355f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, Maria Vieira. Gestão Democrática na Educação: as contribuições e omissões da LDB (Lei 9.394/96). In: SILVA, Maria Vieira e MARQUES, Mara Rúbia Alves (Orgs.). **LDB balanços e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas, SP: Alínea, 2008, p. 71-95.

SILVA, Maria Vieira e LIMA, Idalice Ribeiro da Silva. Globalização e educação: Impactos na atuação docente e na dimensão do multiculturalismo. In: SILVA, Maria Vieira e CORBALÁN, Maria Alejandra (Orgs.). **Dimensões políticas da educação contemporânea**. Campinas, SP: Alínea, 2009, p. 67-94.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**. Uma perspectiva social. 15º ed. São Paulo: Ática, 1997.

SORATTO, Lúcia; RAMOS, Fernanda. Burnout e relações sociais no trabalho. In: CODO, Wanderley (Coord.) **Educação: carinho e trabalho** – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: CNTE: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999, p. 272-277.

SOUZA, Antonio Lisboa Leitão. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de Fátima F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 89-103.

SOUZA, Sandra; OLIVEIRA, Romualdo. Política de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. In: **Educação e sociedade**, Campinas, vol.24, n. 84, Especial, setembro 2003, p. 873-895.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. In: OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de Fátima F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 11-38.

VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo, Expressão Popular, 2005.

WOMACK, James; JONES, Daniel; ROOS, Daniel. **A máquina que mudou o mundo**. 13 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992. 347p.

APÊNDICES E ANEXO

APÊNDICE 1 - Código e descrição dos dados profissionais das pessoas entrevistadas

Grupo A – Cinco professores da EEJR – Formiga

P1F – Professora da disciplina de Português, atua no ensino fundamental e médio, efetivada pela Lei nº100/07, com seis anos de experiência na docência.

P2F – Professora da disciplina de Geografia, atua no ensino fundamental, efetivada pela Lei nº 100, com seis anos de experiência na docência.

P3F – Professor da disciplina de Filosofia, Sociologia e História, membro do colegiado, atua no ensino fundamental e médio, efetivado pela Lei nº 100, com quinze anos de experiência na docência.

P4F – Professor da disciplina de Português, membro do colegiado, atua no ensino fundamental e médio, efetivado no concurso de 2002, com quinze anos de experiência na docência.

P5F - Professora da disciplina de Português, atua no ensino fundamental e médio, efetivada pelo concurso de 2005, com quatro anos de experiência na docência.

Grupo B - Cinco professores da EELC – Uberlândia

P1U – Professor da disciplina de Química, efetivado no concurso de 2002, atua no ensino médio, com vinte três anos de experiência na docência.

P2U – Professora da disciplina de Inglês, efetivada no concurso de 2002, atua no ensino fundamental e médio com dez anos de experiência na docência.

P3U – Professor da disciplina de Geografia, membro do colegiado, atua no ensino fundamental e médio, efetivado pela Lei nº 100, efetivado no concurso de 2002, com sete anos de experiência na docência.

P4U – Professor da disciplina de Geografia atua no ensino fundamental e médio, efetivado no concurso de 2002, com oito anos de experiência na docência.

P5U – Professora da disciplina de Português e Inglês, atua no ensino fundamental, contratada em 2009 na EELC, com seis anos de experiência na docência.

APÊNDICE 2 – Questionário

Data:

1. Nome:	
2. Sexo:	
3. Data e local de nascimento:	
4. Endereço:	
5. Telefone:	
6. Escola Estadual que exerce a função docente	
7. Formação acadêmica:	☐ Graduação: ☐ Especialização _____ ☐ Mestrado _____ ☐ Doutorado _____
8. Tempo de exercício no Magistério:	
9. Atuação apenas na Rede Pública Estadual de ensino:	☐ Sim ☐ Não Em caso negativo, qual é a outra instituição:
10. Atuação apenas no magistério:	☐ Sim ☐ Não Em caso negativo, qual a outra atividade remunerativa:
11. Forma de ingresso na Rede Estadual de Ensino:	Designação ☐ Ano _____ Concurso ☐ Ano _____ Contrato ☐ Ano _____ Cargo de Confiança ☐ Ano _____ Outro ☐ Ano _____ Especifique:
12. Atualmente, você pertence ao quadro de funcionários efetivos no sistema estadual de ensino.	☐ Sim ☐ Não
13. Cargos ocupados:	
14. Carga horária total:	

15. Carga horária: (em sala de aula)	
16. Remuneração total	☐ 1 a 2 salários mínimos ☐ 2 a 4 salários mínimos ☐ 4 a 6 salários mínimos ☐ acima de 6 salários mínimos
16a. Remuneração Referente apenas à Rede Estadual	☐ 1 a 2 salários mínimos ☐ 2 a 4 salários mínimos ☐ 4 a 6 salários mínimos ☐ acima de 6 salários mínimos
17. Assinale os espaços de democratização da gestão que existem em sua escola. ☐ Colegiado Escolar ☐ Reunião do Projeto Político Pedagógico ☐ Associação de Pais e Mestres ☐ Representante da escola no Conselho Municipal de Educação	Você conhece a atuação desse órgão? ☐ Sim ☐ Não ☐ Sim ☐ Não ☐ Sim ☐ Não ☐ Sim ☐ Não
18. Você já participou ou participa de alguns desses fóruns? ☐ Sim ☐ Não	Em caso positivo, qual sua opinião sobre essa experiência e quais os motivos levaram você a participar? Em caso negativo, por que você não participa?
19. Em sua opinião, a gestão da escola em que você trabalha é democrática?	☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei Justifique:
20. Há um apoio ao trabalho coletivo, à participação e ao envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola?	☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei Justifique:
21. Quanto às decisões fundamentais da escola há uma participação efetiva dos membros da comunidade escolar?	☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei Justifique:
22. Como você avalia a participação docente na gestão da escola? Justifique sua resposta.	☐ Importante ☐ Não tem importância ☐ Não sei

23. Você participa de eventos relacionados à sua disciplina de atuação ou na área pedagógica. (Congressos, simpósios, oficinas, seminários).	☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes Qual a frequência?
24. Há incentivo para a formação continuada dos professores, por parte do sistema estadual de ensino? ☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes	Justifique:
25. Há um plano de saúde para os professores da Rede Estadual de Ensino? ☐ Sim ☐ Não	Em caso positivo, o plano atende às necessidades? ☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes
26. Você considera que o alto número de alunos em uma sala de aula é um fator determinante nas condições de trabalho do professor? ☐ Sim ☐ Não	Qual sua opinião sobre o número de alunos existentes em sala de aula, na escola onde atua?
27. Você considera satisfatório o aprendizado dos alunos em sua sala de aula? ☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes 28. Você já foi vítima de violência física ou simbólica em sua profissão? ☐ Sim ☐ Não	Justifique. Justifique.
29. Qual é o índice de reprovação e evasão existente nas turmas que você atua nos últimos dois anos?	Qual a sua opinião sobre esse resultado?
30. Você possui acesso: À Internet Ao Cinema Ao teatro A museus A filmes em locadora A revistas ou jornais	☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes Especifique no caso deste último:

31. Você lê algum livro durante o ano?	() Sim () Não Em caso positivo, quantos? Qual estilo de livro?
---	--

	Discordo		Concordo	
	Totalmente	Em parte	Totalmente	Em parte
32. Os recursos governamentais direcionados à escola são suficientes. Justifique:				
33. O professorado realiza um trabalho em equipe. Justifique:				
34. Na escola onde atua as condições de infraestrutura física e de equipamento, condições físico-ambientais (umidade, barulho, iluminação); condições de higiene, saneamento e conservação da escola e os recursos materiais didático-pedagógicos são favoráveis ao bom desempenho do seu trabalho. Justifique:				
35. Quanto aos recursos humanos, há funcionários suficientes para atender às reais necessidades da escola. Justifique:				
36. O professor tem apoio numa eventualidade. Justifique:				
37. Nas reuniões administrativas ou pedagógicas, realizadas na escola, as opiniões dos professores são levadas em consideração. Justifique:				
38. Os professores estão sobrecarregados. Justifique:				
39. O professor tem participação na definição da estrutura curricular no estabelecimento de ensino onde atua. Justifique:				

40. Os professores selecionam os conteúdos ministrados e os livros didáticos utilizados durante o ano letivo. Justifique:				
41. O professor possui autonomia para exercer seu papel. Justifique:				
42. O professor está satisfeito com sua profissão. Justifique:				
43. A categoria dos professores é articulada e unida para a conquista de melhores condições de trabalho. Justifique:				
44. A sindicalização do professor é importante. Justifique:				
45. O trabalho docente vem sofrendo um processo de desvalorização. Justifique:				

APÊNDICE 3 - Entrevista

- 1 - Quais os aspectos positivos e negativos percebidos nas mudanças ocorridas em sua profissão, desde o início de sua carreira até hoje? Segundo sua opinião, quais as expectativas da sua profissão nos dias atuais?
- 2 – O que deve ser feito para uma melhora na carreira do magistério?
- 3 - O Plano de Cargos e Salários atende às perspectivas do professorado?
- 4 - Houve mudanças no trabalho do professor posteriormente à implementação do Projeto “Escola-Referência”? O trabalho docente foi intensificado?
- 5 – Qual a sua opinião sobre as condições de trabalho do professor na atualidade?
- 6 - Cite três dificuldades percebidas no seu campo de trabalho?
- 7 – Qual sua opinião a respeito da percepção das famílias dos alunos e da sociedade em relação à profissão docente? Como é a valorização da sua profissão?
- 8 - Quem é responsável pelo planejamento, acompanhamento, avaliação e atualização do currículo da escola?
- 9 – Qual a sua opinião sobre gestão democrática na escola?
- 10- Qual sua opinião sobre as relações interpessoais entre a direção, os professores, os funcionários da escola, os alunos e a família?
- 11- Como ocorre a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola?
- 12 – Como ocorre a formação do colegiado escolar e qual é a composição de seus membros?
- 13 - Como ocorre a participação do professorado na gestão da escola?

APÊNDICE 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

Eu, _____, RG _____

abaixo assinado, concordo em participar livremente da pesquisa intitulada: **As novas configurações do trabalho docente: implicações na qualidade do ensino e nos processos participativos da gestão escolar** realizada pela mestrandia Fernanda Arantes Moreira, do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – MG, que tem como objetivo identificar, analisar e compreender a precarização e a intensificação do trabalho docente, bem como e a sua participação na gestão escolar da Rede Estadual de Ensino de duas distintas regiões de Minas Gerais – Triângulo Mineiro, na cidade de Uberlândia, e Centro-Oeste de Minas, em Formiga.

Estou ciente que minha participação consistirá em responder perguntas relacionadas ao meu entendimento referente à precarização docente; à participação dos professores nos fóruns participativos e à gestão escolar. Terei assegurado meus direitos de:

- Retirar o meu consentimento e participação a qualquer momento sem que isso traga prejuízos à minha pessoa.
- Que minha participação será voluntária, sem direito a qualquer remuneração ou indenização e nem gastos da minha parte.
- Que a pesquisa trará benefício para a sociedade e para a ciência, uma vez que o tema é de extrema importância para avançarmos na melhoria das condições de trabalho do professor e na gestão democrática da educação. De forma que, constataremos alguns aspectos essenciais ao bom funcionamento do sistema educacional de nosso Estado.
- Que minha participação nessa pesquisa não trará nenhum prejuízo nos cargos que desempenho.
- Os resultados obtidos durante esse estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que seja divulgado em publicações científicas, desde que meu nome e dados pessoais de qualquer natureza não sejam mencionados.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual conteúdo e forma, ficando uma em minha posse.

Participante / Local e data _____

Pesquisadora Fernanda Arantes Moreira

ANEXO 1 - Resolução SEE n.º 1059 de 22 de fevereiro de 2008.

Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do Colegiado Escolar na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

A SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, e tendo em vista o disposto no inciso II do art. 14 da Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto nº. 43.602, de 19 de setembro de 2003, e considerando a importância do Colegiado para o fortalecimento da gestão da escola,

RESOLVE:

Art. 1º O Colegiado Escolar é órgão representativo da comunidade nas escolas estaduais de educação básica e tem, respeitadas as normas legais vigentes, função deliberativa, consultiva, de monitoramento e avaliação nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira.

§1º As funções deliberativas compreendem as decisões relativas às diretrizes pedagógicas, administrativas e financeiras, previstas no Projeto Pedagógico da Escola.

§2º As funções consultivas referem-se a análise de questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentação de sugestões para solução de problemas.

§3º As funções de monitoramento e avaliação referem-se ao acompanhamento da execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras e à avaliação do cumprimento das normas da escola e de seu projeto pedagógico.

Art. 2º O Colegiado Escolar é presidido pelo Diretor da escola e composto por representantes das seguintes categorias:

I – profissionais em exercício na escola, constituída pelos segmentos:

a) professor regente de turmas e aulas;

b) especialista em educação básica, professor fora da regência e demais servidores.

II – comunidade atendida pela escola, constituída pelos segmentos:

a) aluno regularmente matriculado e frequente no ensino médio.

b) pai ou responsável por aluno regularmente matriculado e frequente no ensino fundamental.

§1º Cada categoria deve ser representada no Colegiado Escolar por 50% (cinquenta por cento) de seus membros.

§2º Nas escolas que ministram a Educação de Jovens e Adultos - EJA, a Educação Continuada – CESEC e nos Conservatórios Estaduais de Música, a categoria

“comunidade atendida pela escola” terá a representatividade apenas do “segmento de alunos” matriculados e frequentes em curso regular.

Art. 3º Cabe à escola definir o número de membro do Colegiado Escolar que, excluído o Diretor, não deve ultrapassar 14 titulares e 14 suplentes, conforme especificado:

- I – Escola com até 250 alunos: mínimo de 6 membros titulares e 6 suplentes;
- II – Escolas com 251 a 1400 alunos: mínimo de 10 membros titulares e 10 suplentes;
- III – Escolas com mais de 1401 alunos: obrigatoriamente 14 membros titulares e 14 suplentes.

§1º O servidor que seja também aluno ou pai, mãe ou responsável por alunos é eleitor e elegível somente na categoria “profissionais em exercício na escola”.

§2º Para que o Colegiado tenha legitimidade é necessária a sua recomposição, nos termos desta Resolução, sempre que houver afastamento de um de seus membros.

Art. 4º Os membros do Colegiado Escolar, titulares e suplentes, são indicados pela comunidade para exercerem mandato de 2 anos, mediante processo de eleição que será realizado conforme cronograma estabelecido no Anexo I desta Resolução.

§1º A comunidade escolar apta a votar compõe-se de:

- I – profissional em exercício na escola;
- II – pai ou responsável por aluno regularmente matriculado e frequente no ensino fundamental;
- III – aluno do ensino médio.

§2º Nos conservatórios Estaduais de Música são aptos a votar os alunos matriculados e frequentes em curso regular, com escolaridade a partir dos anos finais do ensino fundamental.

Art. 5º É competência do Colegiado:

- I – aprovar e acompanhar a execução do Projeto Pedagógico da Escola, do Plano de Ação e do Regimento Escolar;
- II – aprovar o calendário e o plano curricular da escola;
- III – acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e os resultados da avaliação externa da escola;
- IV – promover a auto-avaliação das ações desenvolvidas pela escola;
- V – indicar servidor para o provimento do cargo de Diretor e para o exercício da função de Vice-diretor, nos casos de vacância e afastamento temporários, nos termos da legislação vigente;
- VI – indicar representante para compor a Comissão de Avaliação de Desempenho dos servidores, observadas as normas vigentes;
- VII – buscar estratégias para ampliar a participação da comunidade na gestão da escola;
- VIII – propor parcerias entre escolas, pais, comunidades e instituições públicas ou não governamentais – ONG;

IX – propor a aplicação e acompanhar a execução dos recursos orçamentários e financeiros da escola;

X – aprovar a proposta de aplicação dos recursos financeiros geridos pela Caixa Escolar e referendar a prestação de contas feita pelo Conselho fiscal;

XI – decidir matéria de interesse do aluno ou de seu familiar, no âmbito da competência exclusiva da escola.

Art. 6º O Colegiado Escolar se reúne por convocação de seu presidente ou por, no mínimo, dois terços dos membros titulares ou ainda por solicitação da comunidade escolar:

I – ordinariamente, a cada mês;

II – extraordinariamente, sempre que necessário.

§1º As reuniões do Colegiado Escolar devem contar com a presença de, no mínimo, metade mais um dos membros titulares.

§2º O membro titular que faltar a 3 reuniões consecutivas ou alternadas, sem justificativa formal, será automaticamente desligado e substituído pelo suplente.

§3º Quando o suplente assumir na condição de titular, o segmento deve escolher outro suplente.

§4º Cabe ao Colegiado Escolar elaborar o cronograma de reuniões ordinárias, que deverá constar do calendário escolar, bem como promover sua divulgação.

Art. 7º As reuniões do Colegiado Escolar são realizadas na sede da escola sob a presidência do Diretor, permitido o livre acesso de interessados.

§1º Na ausência do Diretor, a presidência da reunião é exercida pelo Diretor em exercício.

§2º As decisões do Colegiado Escolar são tomadas pela maioria dos membros presentes.

§3º As decisões do Colegiado Escolar são registradas em ata que, após aprovada e assinada pelos presentes, deve ser divulgada à comunidade escolar, sendo de livre acesso a todos os interessados.

§4º Os membros da comunidade escolar que não integram o Colegiado podem participar das reuniões, tendo direito à voz, sem direito a voto.

§5º No momento da tomada de decisões somente devem permanecer no recinto da reunião os membros do Colegiado Escolar.

Art. 8º Para a realização das reuniões do Colegiado Escolar, devem ser observados os seguintes procedimentos:

I – convocação por escrito aos membros com antecedência mínima de 48 horas, exceto no caso de reunião extraordinária, cujo prazo mínimo é de 12 horas;

II – apresentação de pauta, anexa ao documento de convocação, em que constam os assuntos propostos, o local, a data e o horário de realização da reunião;

Art. 9º O teor desta Resolução passa a integrar e altera, no que couber, o regimento escolar.

Art. 10º A SRE deve zelar pelo cumprimento desta Resolução e acompanhar o funcionamento do Colegiado das escolas de sua circunscrição.

Art. 11º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 12º Fica revogada a Resolução SEE nº. 706, de 06 de outubro de 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, em Belo Horizonte, aos 22 de fevereiro de 2008.

Vanessa Guimarães Pinto
Secretária de Estado da Educação