AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM GOIÁS NA VISÃO DOS PROFESSORES

Lúcia Maria de Assis[1]
Universidade Federal de Goiás
luciamariadeassis@gmail.com

Resumo

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com professores das redes públicas de Goiás e é parte de uma pesquisa nacional envolvendo 12.000 participantes em sete estados brasileiros. Em Goiás foram ouvidos 1.100 professores em cinco municípios, por meio de um *survey*. A pesquisa revelou que a maioria dos participantes encontra-se premida pelas expectativas sobre os resultados do seu trabalho e impotentes para resolver os problemas de aprendizagem que os estudantes apresentam. Além disto, eles convivem cotidianamente com desafios que afetam o seu equilíbrio físico e emocional, por precisar ensinar muitos alunos, "aglutinados" em salas desconfortáveis, utilizando-se de poucos recursos pedagógicos para enfrentar a heterogeneidade existente entre os estudantes, além de conviver com uma histórica desvalorização profissional e baixo prestígio social.

Palavras-chave: Educação básica – rede pública – trabalho docente

INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de uma pesquisa realizada junto aos professores das redes públicas do estado de Goiás e é parte de uma pesquisa nacional envolvendo sete estados brasileiros, totalizando 12.000 participantes. Foram ouvidos também professores de Minas Gerais, Espírito Santo, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina. Em cada estado a amostra foi definida por sorteio de quatro municípios, considerando-se o quantitativo populacional, sendo dois municípios com mais e dois com menos de 50.000 habitantes, além das capitais dos estados. Em Goiás integrou a amostra Goiânia, Inhumas, Caldas Novas, São Luis dos Montes Belos e Planaltina de Goiás e foram ouvidos cerca de 1.100 professores.

Os dados foram levantados utilizando-se um questionário, envolvendo os diversos aspectos do trabalho docente que contribuem para desvelar como vivem e

[1] Doutora em Educação e Professora na área de Estado e Políticas Educacionais da Faculdade de Educação da UFG.

trabalham os professores da educação básica da rede pública em Goiás: jornada de trabalho, condições efetivas de trabalho, quantitativo de estudantes que atendem, se contam com profissionais de apoio, como se sentem em relação às suas atribuições, incluindo ainda como os professores avaliam o espaço físico das salas de aula onde atuam e como estes espaços colaboram para o desenvolvimento do seu trabalho.

Outras questões também foram incluídas, tais como o grau de autonomia que possuem na definição das suas aulas, como analisam a participação das famílias na escola, como avaliam a gestão escolar e os órgãos públicos responsáveis pela execução das políticas educacionais.

Na primeira parte desta exposição apresenta-se uma breve revisão de literatura acerca do trabalho docente no Brasil, destacando aqueles produzidos após a transição democrática dos anos de 1980. Na segunda parte são analisados os dados da pesquisa empírica que apresentam dados sobre a jornada de trabalho e a remuneração das atividades extraclasse; mudanças ocorridas nas atividades docentes, como os profissionais da escola estão lidando com as mudanças e como elas tem interferido nos processos regulatórios internos à escola e na sua autonomia. Dados sobre a visão dos professores sobre a gestão e a organização escolar, destacando-se o atual contexto das políticas educacionais no estado, marcado por tensões e conflitos de interesses na implantação do piso salarial profissional e de estruturação da carreira do magistério[2], também serão analisados. Nas considerações finais são apresentadas algumas situações vivenciadas no trabalhado de campo e que ilustram o cotidiano dos professores em um contexto marcado pela adesão aos princípios da gestão empresarial, características do setor privado, na definição das políticas educacionais a serem desenvolvidas no estado de Goiás.

1. O trabalho docente em análise: breves apontamentos

A década de 1980 representa um marco importante para o campo da pesquisa e da produção do conhecimento sobre o trabalho docente no Brasil, quando o reconhecimento da condição profissional do professor contribui para redefinir a sua

[2] Em 06/02/2012 tem início uma greve dos professores da rede estadual de Goiás. O principal motivo deste movimento é que o governo está promovendo um achatamento na carreira dos professores ao propor a redução dos percentuais de acréscimos nos salários decorrentes da titularidade. Desta forma, segundo a presidência do sindicato, o piso poderá se tornar teto salarial, desmotivando os professores a buscarem novos cursos de formação e aperfeiçoamento profissional, o que afetará a qualidade da educação em todo estado (www.ohoje.com.br, acesso em 06/02/2012.

identidade como trabalhador. A partir das mudanças políticas, sociais e culturais que alicerçaram o movimento de transição democrática brasileira, os profissionais da educação empreenderam grandes esforços para construírem uma escola que também refletisse o novo paradigma pautado nos princípios democráticos (Fávero e Semeraro, 2002). As lutas políticas foram intensas e incluíram, dentre outras pautas, as condições de trabalho do professor como condição fundamental na garantia de um ensino com qualidade socialmente referenciado. Entretanto, segundo Oliveira (2004), esse movimento não foi suficiente para assegurar condições de trabalho que correspondessem às necessidades da educação pública, democrática e para todos, como vem sendo anunciado pelas reformas educacionais iniciadas nos anos 1990. Para esta autora, a grande contribuição deste movimento está na politização do debate sobre o trabalho docente diante das novas orientações políticas e pressupostos epistemológicos que passaram a orientar as formas de organização e gestão da escola pública, identificada como local de trabalho que reflete inúmeras contradições, seja na sua racionalidade, que muitas vezes pode contrariar os interesses dos envolvidos, seja nas condições de trabalho que dispõe.

Se os anos de 1980 foram marcados pelas lutas políticas com o predomínio do enfoque emancipatório e progressista (Saviani, 1982, 1999), os anos de 1990 foram marcados pelo recuo deste movimento, em que se observa o avanço das doutrinas neoliberais influenciando a formulação das políticas sociais e as reformas educacionais (Fávero e Semeraro, 2002). A respeito das condições nas quais o trabalho docente ocorre neste contexto, observa-se a tendência de transpor para o ambiente escolar a mesma lógica organizativa do setor privado de bens e serviços, acirrando o processo de *mercantilização* da educação (Sguissardi, 2004).

Este processo tem implicado em mudanças fundamentais na lógica organizativa das escolas, que passaram a pautar as suas ações nos princípios da competitividade e da *meritocracia*, com foco nos resultados em detrimento das condições nas quais o processo educacional ocorre. Este contexto é intensificado pelo destaque conquistado pelas agências financeiras internacionais, dentre as quais o Banco Mundial, e pela importância das suas recomendações nas reformas e projetos educacionais nos vários níveis, destacando-se "as conseqüências do ideário economicista desse banco para a organização escolar, para o modelo de avaliação na e da escola, para a *intensificação do trabalho*, para as expectativas de desempenho e formação, no sentido de alertar para as

diferenças entre essa profissionalização e a reivindicada pelos professores". (GUIMARÃES, 2004, p. 42)

A respeito do processo de intensificação do trabalho do professor, estudos indicam que está em curso um processo de reestruturação, precarização e flexibilização do trabalho docente que vem atingindo fortemente os profissionais da educação neste início de século. Oliveira (2004; 2007) apresenta os impactos das reformas educacionais iniciadas na década de 1990 no Brasil e nos demais países da América Latina na vida dos trabalhadores docentes. A autora destaca o apelo ao voluntarismo e ao *comunitarismo* que contribui para promover uma enorme sobrecarga aos professores, já que os trabalhos sob suas responsabilidades se avolumam na medida em que passam a ser considerados principais responsáveis pelas mudanças nos contextos de reforma (Oliveira, 2003; Hypólito, 1997; Apple, 1995; Mancebo, 2004). Ao mesmo tempo em que o papel do professor ganha centralidade, este processo também coopera para a sua desqualificação e desvalorização na medida em que se vê alijado dos processos de concepção e organização do seu trabalho.

Esta forma de estruturação do trabalho afeta o próprio professor na construção da sua profissionalidade docente[3], na qual se vê diante das condições concretas de trabalho sendo reduzidas à transmissão de saberes em um tempo no qual os discursos educacionais valorizam a criatividade, a pesquisa, a construção e a inovação pedagógica. Com muitas aulas e muitos alunos, o professor se vê impossibilitado de continuar aperfeiçoando a própria formação. Este conjunto de fatores tem sido amplamente estudado como o fenômeno da *precarização do trabalho docente*, que vem ocorrendo pela já comprovada intensificação do trabalho do professor, que segundo Apple, representa uma das

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

[3] O termo *profissionalidade docente* designa o processo de formação e atuação do professor e inclui desde aspectos de caráter ético-valorativos às habilidades necessárias para o exercício profissional em sala-de-aula. Este tema tem sido abordado: Sacristán 1995; Perrenoud 1993; Contreras Domingo 2002; Nóvoa 1992; Hernández 1994; Lüdke 1988; Pimenta 1997 e Cunha 1998, 1999, dentre outros. (GUIMARÃES, 2004, p. 18).

As condições concretas e objetivas de trabalho dos professores, o ambiente acadêmico, os formatos organizativos institucionais também são determinantes da docência. Nesse sentido Tardif e Lessard (2005) afirmam que

> O trabalho docente leva também as marcas da organização escolar: a autonomia dos professores é estreitamente canalizada pelo mandato da escola e sua maneira de organizar o trabalho. Em suas tarefas cotidianas, o professor trabalha em função dos programas e das finalidades escolares, (...) sendo que as suas interações são predeterminadas pelo ambiente organizacional (p.28).

Nessa linha de análise Hélou e Lantheaume (2008, p. 75 *op cit*. Lessard 2009) destacam a "capacidade dos docentes de adaptar a regra, de a contornar, de a relativizar, de usar de astúcia, de produzir uma regra alternativa, quer dizer, negociar as situações e as normas numa intenção pragmática, permitindo durar na profissão, doseando o prazer e o interesse". Para estes estudiosos, os professores desenvolvem uma *postura de resistência*, na qual eles "nem se comprometem com a situação, nem se munem de crítica para alterá-la, antes a transformam de modo prático, ao renegociá-la sem cessar na realidade. Chegam então a produzir uma realidade alternativa ou quase alternativa à que se encontra construída nos discursos de justificação, os seus inclusive" (2008, p. 76).

Lessard (2009, p. 122) também destaca que a atividade de ensino caracteriza-se como um trabalho de articulação das atividades docentes e dos alunos, que se assenta numa negociação permanente, implícita ou explícita, que dá lugar a acordos provisórios, que são renovados sem cessar. Neste sentido a aula é uma ação dinâmica e emergente, não podendo ser totalmente premeditada, mas que resulta da negociação e da articulação entre docentes e discentes.

Constata-se, portanto, que o professor convive diariamente em um campo de trabalho dinâmico, complexo, não linear, cujas decisões que orientam as atividades e as práticas educativas são sempre sínteses dialéticas entre o instituído (legislações, diretrizes, parâmetros curriculares, planos) e o instituinte (o currículo em ação). Neste complexo cenário, em que condições concretas e objetivas de trabalho os professores das redes públicas do estado de Goiás cumprem as suas funções docentes?

2**. Desvelando as condições de trabalho dos professores em Goiás**

Jornada de Trabalho, remuneração e trabalho intensificado

Os professores participantes da pesquisa realizada em Goiás trabalham, em sua maioria, 60%, em apenas uma unidade educacional, 35% trabalha em duas unidades escolares e 5% atua em três ou mais escolas. De acordo com o Estudo Exploratório sobre o Professor, elaborado com base no Censo Escolar e publicado em 2009, 80,9% dos professores de toda a educação básica brasileira atua em apenas uma escola e 63,8% em apenas um turno. Comparando-se estes dados, observa-se que a maioria dos profissionais da educação básica brasileira e do estado de Goiás trabalha em apenas um turno, um dado que, em princípio parece favorável aos docentes. Entretanto, os professores não lidam exclusivamente com as atividades de ensino, pois a docência também abrange atividades relativas à gestão e organização do trabalho escolar, eventos de formação continuada, dentre outras. Assim, o fato de a maioria dos professores trabalharem em apenas uma escola e ou turno não significa que ele tenha que se dedicar apenas à sala de aula. Em geral, nestes casos o professor possui um contrato de trabalho que contempla apenas as atividades de ensino, ficando as demais funções docentes sem a devida remuneração.

Esta situação é confirmada no estado de Goiás pelos dados da pesquisa que mostram a relação entre jornada de trabalho e tempo remunerado para atividades extraclasse. A maioria dos profissionais ouvidos, 58,0%, cumpre uma jornada semanal de 30 horas e apenas 42,0% conta com algumas horas remuneradas para o exercício das atividades não relacionadas diretamente ao ensino em sala de aula. Deste grupo, 38% ganha entre uma e quatro horas semanais de dedicação e 46% recebem entre cinco e dez horas. São poucos profissionais da rede pública do estado que possuem contrato de 40 horas, possibilitando-lhes dedicação exclusiva a apenas uma unidade educacional, sendo a maioria deles ocupantes do cargo de diretor. Observa-se que a maioria dos professores da rede pública do estado de Goiás não é remunerada em suas atividades extraclasse, que inclui as atividades de preparação de aulas, estudos autônomos, organização do material didático, elaboração e correção de atividades de ensino e avaliação, participação em eventos, reuniões e demais atividades relativas à gestão escolar. Além destas atividades historicamente exercidas pelos docentes, as reformas educacionais dos anos 1990 trouxeram outras exigências de participação dos professores nas diversas esferas políticas, o que acarretou maior responsabilização do professor pelo desempenho da escola e dos alunos, sobretudo no que diz respeito às políticas e práticas

de avaliações sistêmicas (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM)[4].

Esta responsabilização do professor na concretização das políticas públicas nas escolas também pode ser observada quando se analisa como o processo de inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais vem sendo colocado em prática nas escolas de ensino regular. Um pouco mais de 50,0% dos professores entrevistados trabalha em turmas que acolhem crianças ou adolescentes com estas características. Um terço destes professores afirma *não receber orientações específicas para lidar com estas crianças* e um terço afirma que *faz adaptação das atividades propostas aos alunos.* Estes dados revelam que o processo de inclusão está sendo operado parcialmente, pois os professores enfrentam inúmeros desafios e limites no atendimento a estes alunos, tais como o tamanho das turmas, cuja média é de 30 alunos, a ausência de profissionais com formação especializada para acompanhamento e orientação das atividades de ensino, além da falta de espaços físicos adequados e/ou adaptados, sobretudos para o atendimento àqueles com dificuldades de locomoção.

Estas situações reforçam a existência de uma progressiva intensificação do trabalho do professor, decorrentes, em grande medida, das exigências de um *Estado gestor e avaliador,* acompanhadas de uma auto-intensificação, que conforme Hargreaves (1998) caracteriza os professores que trabalham "movidos por um entusiasmo e um empenho quase impiedosos, numa tentativa de atingir níveis de exigências virtualmente inalcançáveis de perfeição pedagógica" (HARGREAVE, 1998 *op cit* OLIVEIRA, 2007 p. 357).

Neste sentido, Oliveira (2004) acrescenta que, em países como o Brasil, a escola acaba por ocupar um lugar que vai muito além de suas finalidades específicas e por isto mesmo força os professores a absorverem demandas dirigidas a um Estado que possui obrigações sociais para muito além da educação. A mesma autora, citando Codo et al (1999), constata que "a natureza do trabalho docente faz com que professores envolvam-se afetivamente com o seu trabalho em uma escala muito maior que qualquer outro trabalhador do setor da indústria, por exemplo"(OLIVEIRA, 2005, p. 11) . Assim, mesmo enfrentando tantos desafios, a maioria dos professores sente-se sujeitos autônomos na condução do seu trabalho, o que lhe proporciona um alto grau de satisfação e realização pessoal e profissional, tendo em vista que, na pesquisa conduzida

[4] Informações e dados sobre o SAEB, ENEM e demais processos de avaliação sistêmica consultar WWW.mec.gov.br.

por Codo et al (1999), 86% dos professores da educação básica da rede pública de ensino estão satisfeitos. Em nossa pesquisa junto aos professores de Goiás, estes dados se confirmam, uma vez que 67,7% dos entrevistados consideram que "trabalhar na educação lhes proporciona grandes satisfações" e 57,8% afirmam que "ainda escolheria trabalhar com a educação, se tivesse que recomeçar a vida profissional".

Para Oliveira *et al* (2005) este elevado grau de satisfação dos professores pode acabar por se constituir em uma das causas da auto-intensificação do trabalho, cuja origem também pode estar no alto nível de expectativas não atendidas na população. Segundo estes autores "o professor provoca uma intensificação de seu trabalho para responder a uma demanda externa, de origens difusas. Muitas demandas apresentadas ao professor não podem ser resolvidas por ele, desvelando-se aí o lado perverso da auto-intensificação, causando sofrimento, insatisfação, doença, frustração e fadiga" (p. 10).

A intensificação, entrelaçando-se com a auto-intensificação consistem, portanto, em processos *sutis*, que, nem sempre perceptíveis *a olho nu*, aprisionam o professor em suas atividades profissionais.

Principais mudanças ocorridas no trabalho docente: controle x autonomia

No que se refere às modificações que as funções docentes vêm sofrendo ao longo do tempo e que podem conduzir a processos de intensificação do trabalho, a maioria dos professores respondeu **sim** para: *aumento do número de alunos/crianças por turma (51,8%); Mudança no perfil dos alunos (71,7%); Maior supervisão/controle de suas atividades (66,4%); Aumento das exigências sobre o seu trabalho em relação ao desempenho de suas atividades (66,7%); Maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades (75,3%); Incorporação de novas funções e responsabilidades (participação em reuniões, conselhos, etc.) (71,8%) e Maior apoio na realização das suas atividades (65,3%).*

A maioria respondeu **não** para: *ampliação da sua jornada de trabalho (56,9%); Competição entre as escolas da rede para conseguir melhores índices de qualidade (51,4%); Realização de parcerias com Fundações, ONGs e empresas que tem definido novas formas de organização e gestão do trabalho na unidade educacional (64,3%).*

Observa-se para mais da metade dos participantes, houve aumento no número de alunos por turma. Este dado reflete a falta de investimentos do poder público na

contratação de novos professores e na ampliação dos espaços físicos das escolas, ao tempo em que se verifica crescente aumento de demanda por novas vagas.

Outro aspecto que traduz aumento do trabalho real é a percepção de 71,0% dos professores de que novas funções e responsabilidades (participação em reuniões, conselhos, etc.) vêm sendo incorporadas às suas funções docentes. Este dado tanto pode indicar uma maior participação dos profissionais da escola nos processos decisórios e na consolidação de espaços democráticos de discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP), como pode significar um ativismo em torno do discurso sobre a participação, em espaços nos quais se repassam informes sobre o que já está em curso no âmbito da gestão escolar e/ou dos sistemas de ensino. No caso deste estudo, não é possível afirmar qual situação tem sido predominante, embora haja indícios de que a segunda hipótese predomine, tendo em vista o pequeno quantitativo de professores que contam com horas remuneradas para o exercício das atividades não relacionadas diretamente ao ensino em sala de aula.

Com relação ao modelo de gestão escolar implantado nas escolas, os dados mostram que há grandes fragilidades na execução do projeto de gestão democrática, anunciado nos Planos Oficiais e nos PPP das escolas, revelando o predomínio do modelo burocrático e gerencial, considerando que 66,4% dos participantes deste estudo afirma ter percebido *aumento de controle e ou de supervisão das suas atividades.* Paradoxalmente, 75,3% afirma possuir *maior autonomia na definição e desempenho das suas funções.* Sobre a concepção de autonomia à qual estes professores se referem, Lessard (2009) apresenta um estudo sobre a atividade docente que contribui para compreender esta aparente contradição. Segundo este autor, no exercício da profissão, atribuímos à atividade um papel decisivo pois

> É ela que dá vida a uma profissão e lhe permite evoluir, é nela que se exprime o papel de sujeito, é graças a ela que a ação é eficaz e adaptada. Se esta foi inicialmente tomada com a tarefa ou a prescrição, foi para mostrar que o trabalho real é a realização de uma pessoa *numa situação que vai sempre para além da prescrição. A atividade não se reduz nunca à simples execução da tarefa: ela possui uma dimensão adaptativa ou criativa* (LESSARD, 2009, p.120, grifos nossos).

Neste sentido, a regulação pela qual o trabalho docente passa no âmbito da gestão, pouco repercute no exercício da sua prática pedagógica, no seu exercício de ensinar, cuja atividade está indissociável da situação, do contexto que é apresentado em classe. Assim, a situação influi no curso da atividade, ao mesmo tempo em que esta (a atividade) modifica a situação. Portanto, parece que os professores compreendem que,

mesmo submetidos a um controle externo do seu trabalho, por meio de processos avaliativos sistêmicos, diretrizes curriculares, programas e planos previamente determinados, ainda possuem um espaço de autonomia em suas atividades de ensino. O que talvez não tenham consciência é que, a despeito de tratar-se de um aspecto positivo por abrir espaço para o exercício da crítica e da criatividade, poderá provocar ainda mais o sentimento de auto-responsabilização e, consequentemente, mais sofrimento e tensão em relação aos resultados dos estudantes.

A este respeito, Lessard (2009) também acrescenta que o sujeito não é somente cognoscente, ele tem sensações e emoções indissociáveis da cognição. Para ele numerosos estudos sobre o mal-estar do ensino e sobre o sofrimento no trabalho dão para perceber o caráter problemático do *rendimento no trabalho*, registrando-se uma grande variedade de respostas individuais a este mal-estar e sofrimento. Segundo ele "é verdade que o trabalho de ensinar é um trabalho emocional (*emotional labor*), no sentido de que o professor gere emoções que se exprimem na aula, na ralação pedagógica, na relação dos alunos com as aprendizagens exigidas e com a sua avaliação" (p. 121). O autor sugere que existe uma carga emocional inerente ao trabalho do professor que poderá ser traduzida pela imagem de um profissional "apaixonado" que, ao entrar em sala de aula empenha-se num esforço de mobilização dos alunos, como em um jogo. Neste caso, o ensino tende a produzir no professor tanto emoções positivas como negativas. O desafio seria conseguir identificar o momento em que este conjunto de emoções deixa de ser mobilizador e construtivo e passa a causar sofrimento e adoecimento.

Ainda no contexto das condições de trabalho, 90,0% dos professores afirmou que poderia exercer suas funções com maior eficiência, caso pudesse contar com condições mais favoráveis de trabalho. Entretanto, esta insatisfação parece não estar relacionada às suas atividades de ensino, considerando os resultados de uma questão na qual os professores foram estimulados a analisar o *grau de controle que considera ter sobre algumas atividades relacionadas à sua prática de ensino em sala de aula*. Mais da metade considerou que *possuem muito controle* (ou autonomia) sobre as seguintes atividades: seleção dos conteúdos abordados em seu plano de trabalho; na avaliação dos alunos e na definição das suas atividades. Cerca de 40,0%, em média, considera ter *muito controle* quanto à escolha dos métodos de educar; do material didático e da organização do seu tempo de trabalho e 30,0% considera ter *muito controle* nos aspectos que dizem respeito à definição do projeto pedagógico da escola.

Os resultados desta questão ficaram bastante equilibrados em termos percentuais, ou seja, poucos professores, menos de 5,0% em média, consideram que não possui controle sobre estes aspectos, o que sugere uma importante aproximação com as contribuições de Lessard (2009) a respeito da sensação de autonomia dos professores quanto ao exercício das suas atividades de ensino.

A organização e a gestão escolar na visão dos professores

Quanto à organização e gestão da escola, em média 70% dos professores aprovam os diretores, considerando a gestão democrática na formulação do PPP. Cerca de 50,0% considera que a direção da sua escola passa a maior parte do tempo resolvendo problemas administrativos e 71,0% considera que os recursos financeiros destinados à sua escola são insuficientes para garantir condições adequadas de trabalho. Este dado sobre o financiamento pode ser mais bem compreendido quando se analisa a avaliação dos professores quanto à rede física, equipamentos e instalações da sua unidade escolar. A esse respeito constata-se uma insatisfação generalizada. Em média um terço dos professores considera que as condições físicas da sala de aula são *regulares* e um terço considera que são *ruins* (aqui são incluídos ventilação, iluminação e demais condições do espaço). Quanto ao nível de ruído do ambiente, mais de 50,0%, em média, avalia como sendo *razoável* e cerca de 30,0% o considera *elevado*.

Em relação aos outros espaços de convivência da escola, um terço considera *regular* o espaço destinado ao descanso dos professores e 24,0% considera *ruim*. Um quarto dos professores considera os banheiros dos professores *ruins*. Os aspectos considerados *satisfatórios* por uma média de 40,0% dos professores são: condições dos equipamentos de som e TV, salas de informática, Biblioteca e os recursos didáticos mais utilizados (livros didáticos, reprodução de textos e quadro de giz). Outros espaços de lazer como os parquinhos não existem na maioria das escolas e, quando existem são avaliados como sendo *ruins* por 23,0% dos professores. Por fim, um terço afirma que em sua escola *não existe* quadra de esportes.

São poucas as escolas públicas que recebem manutenção regular e satisfatória e, em geral, os representantes dos governos tendem a devolver a solução dos problemas às escolas, atribuindo aos gestores a responsabilidade de conseguirem mobilizar a comunidade ou firmarem parcerias “de sucesso” com o setor privado na busca de recursos financeiros que viabilizem as obras necessárias.

Esse discurso revela um processo de desoneração do poder público, iniciado nos anos de 1990 com as reformas educacionais, que, dentre outras estratégias adotadas para reduzir os gastos públicos com a educação, “delegaram” aos profissionais da escola pública a tarefa de captar recursos financeiros por meio de parcerias e ou convênios com os setores da iniciativa privada, de incentivo ao voluntariado e de participação em editais para execução de projetos com verbas públicas etc.

Este quadro tende a ameaçar a autonomia dos gestores, sujeitando-os às regras de concorrência, de elaboração de planos, projetos, planilhas e tantos outros *penduricalhos* burocráticos, consumindo o seu tempo e desviando o foco das finalidades essenciais da gestão escolar. Outro efeito perverso deste processo é a concorrência que se estabelece entre as unidades escolares da mesma rede, que em alguns casos oferecem premiações por méritos aos gestores que *demonstrarem mais eficiência e capacidade de transformar o espaço escolar com poucos recursos e muita criatividade*. Esta concepção de gestão, pautada em práticas concorrenciais e meritocráticas fazem parte de um conjunto de princípios de cunho gerencial, inspirados nas experiências do setor produtivo de bens e serviços trazidos para o campo educacional, influenciando fortemente as políticas educacionais. Esta fórmula de gestão e organização das escolas públicas tem contribuído de maneira perversa para dividir os profissionais da educação em categorias distintas, com interesses aparentemente divergentes ou contraditórios, enfraquecendo os movimentos de resistência.

Instala-se, portanto, um clima de desconfiança e ameaças veladas. Em geral responsabiliza-se os dirigentes por maior eficiência na gestão dos espaços físicos, dos recursos financeiros e da *performance* geral da escola nos *rankings* nacionais e aos professores no exercício da docência, predominam as cobranças por melhores desempenhos dos seus estudantes nos exames nacionais sistêmicos, fundamentais na classificação das escolas como *produtivas e eficazes.*

3. Considerações Finais

A experiência de contatar, agendar e conversar com os professores individualmente em uma situação de entrevista, com duração média de uma hora, revelou aspectos do cotidiano escolar e das experiências dos professores que, em muitos casos, não puderam ser *captados* pelo questionário de coleta de dados.

Em relação à questão na qual os professores, são convidados a avaliar a gestão da sua escola, muitos dos professores se mostraram reticentes e, em alguns momentos, inseguros para responder. Especificamente na questão sobre se "a gestão é democrática envolvendo o coletivo dos docentes no planejamento dos trabalhos", muitos demonstravam discordar da afirmação, mas acabavam respondendo que concordava. Outros respondiam com ironia a questão sobre a "liderança" exercida pelo diretor, deixando claro pela postura corporal, que a liderança exercida era pautada mais pelo autoritarismo do que pelo diálogo.

Foi possível observar que para grande parte dos professores ouvidos, o diálogo com a direção escolar tem sido realizado com muitos entraves e dificuldades. Entretanto, os dados mostram poucos professores descontentes, apenas 16,4%. Em frases ditas logo após a aplicação do questionário, alguns revelaram que não poderiam ser identificados como alguém que discorda da direção da escola. Observa-se ainda que mais de 80% responderam que os diretores devem "receber formação específica para ser diretor", o que pode ser um indício de que eles discordam das práticas dos seus dirigentes por considerá-los pouco preparados para o exercício da função.

No caso dos professores da rede estadual, esta insatisfação velada em relação à gestão escolar pode ser creditada ao modo como o governo do estado vem conduzindo as suas políticas para a educação básica, deslocando a solução dos problemas educacionais para a própria escola, por meio da implantação de um projeto por ele mesmo denominado de "choque de gestão", que consiste na adoção dos princípios e das práticas da gestão estratégica, pautada em resultados, conforme descreve o estudo de Fonseca, Oliveira e Toschi (2004).

Em 2011 o governo de Goiás mandou fixar uma placa com o IDEB na porta das escolas, argumentando que a sociedade deveria tomar conhecimento da posição de cada unidade escolar no *ranking estadual* para assim, poder pressioná-la por melhores resultados. Esta ação reforça a política da responsabilização dos professores, mais uma vez minimizando a importância das ações de melhoria que deveriam ser conduzidas pelo poder público, sobretudo no que diz respeito a maiores investimentos na infra-estrutura escolar e no plano de carreira e salário dos professores.

Diante da pressão por parte do governo por melhoria dos indicadores educacionais da escola, parece não restar alternativa aos dirigentes senão repassá-la à sua equipe, tornando as relações no interior das escolas cada vez mais tensas e o ambiente mais propício para o surgimento de conflitos e mal estar entre os pares. Por

outro lado, o discurso oficial de valorização dos professores tem repercutido muito mais na sua responsabilização pelo sucesso ou fracasso dos alunos do que na efetivação de ações concretas que redundem em melhorias das suas condições de trabalho e desenvolvimento na carreira.

A maioria dos professores da educação básica de Goiás, participantes da pesquisa, encontra-se, portanto, premida pelas expectativas sobre os resultados do seu trabalho e impotentes para resolver todos os problemas de aprendizagem que os estudantes apresentam. Além disto, eles convivem cotidianamente com desafios que afetam o seu equilíbrio físico e emocional, por precisar ensinar muitos alunos, "aglutinados" em salas desconfortáveis, utilizando-se de poucos recursos pedagógicos para enfrentar a heterogeneidade existente entre os estudantes, além de conviver com uma histórica desvalorização profissional e baixo prestígio social.

Referências

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

BANCO MUNDIAL. *La ensenãnza superior: las lecciones derivadas de la experiência*. Washington, D. C., 1995.

BRASIL, Censo Escolar da Educação Básica de 2007. *Estudo Exploratório do Professor Brasileiro.* Brasília: Inep, 2009. Disponível de: http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf.

FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FONSECA, M.; TOSCHI, M; OLIVEIRA, J. F. (Orgs). *Escolas Gerenciadas.* Goânia, GO: Ed da UCG, 2004.GUIMARÃES, Valter. *Formação de Professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores. Saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

HYPÓLITO, Álvaro L. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teorias & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

_____ *Trabalho Docente, classe social e relações de gênero.* Campinas, SP: Papirus, 1997.

LESSARD, Claude. *O Trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos*. Conferência XVII Colóquio Afirse – Seção Portuguesa. Universidade de Lisboa, fev. 2009. Disponível em WWW.sisifo.fpce.ul.pt, consulta em 26/01/2012.

MANCEBO, Deise. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente* (Orgs). São Paulo, Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

_____ Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-376, mai./ago. 2007.

_____ et, al. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor. Conferência. Disponível em: WWW.redestrado.org, acesso em 26/01/2012.

SGUISSARD, Valdemar (Org.). Editorial. *Educação & Sociedade.* Campinas, v. 25, n. 87, mai/ago. 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.