

## Trabalho docente na esfera pública: controvérsias e vicissitudes sob a ótica dos sujeitos da educação

Fernanda Arantes MOREIRA<sup>1</sup>

Maria Vieira SILVA<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo propõe-se a desenvolver análises concernentes ao quadro de mutações do trabalho docente, decorrentes das atuais políticas educacionais, traduzidas nos seguintes questionamentos: Que contornos assumem o trabalho docente no contexto atual? Como se materializa o processo de precarização e de intensificação das atividades laborais no interior da escola? Como se configura a condição do professor, enquanto sujeito, na organização do trabalho escolar? Mediante o esforço interpretativo de estabelecer conexões entre a *práxis* cotidiana objetivada no espaço micro do universo escolar e as determinações sociais em curso na esfera macro, colocaremos em relevo, no decorrer deste trabalho, as percepções dos professores de duas escolas públicas estaduais - uma no município de Formiga - MG e a outra no município de Uberlândia – MG, aspectos concernentes as atuais dinâmicas do trabalho docente, à gestão da escola e aos processos participativos da democratização escolar.

**Palavras-chave:** Trabalho docente; Precarização; Políticas Educacionais.

### Introdução

As duas últimas décadas foram profícuas na elaboração de políticas educacionais na realidade brasileira, as quais ensejaram expressivas mudanças sobre o cotidiano escolar, e em específico, sobre o trabalho docente. As reflexões presentes neste artigo propõem-se à

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal de Uberlândia - MG. Professora da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Av. Quarenta e nove, 54. CEP: 38.304.252. Ituiutaba/MG. Fone: 34 3262-5410. E-mail: [nanda\\_arantes@yahoo.com.br](mailto:nanda_arantes@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Unicamp - SP. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Av. João Naves de Ávila 2121 - Campus Santa Mônica – Bloco G. CEP 38408-100 – Uberlândia/MG. Fone: 34 3239-4163. E-mail: [mvs@ufu.br](mailto:mvs@ufu.br)

problematização das novas configurações do trabalho docente, traduzidas nos seguintes questionamentos: Que contornos assumem o trabalho docente no contexto atual? Como se materializa o processo de precarização e de intensificação das atividades laborais no interior da escola? Como se configura a condição do professor, enquanto sujeito, na organização do trabalho escolar?

Seguramente, tais questões apresentam um alto grau de complexidade uma vez que se encontram indissociadas de processos mais amplos das mutações sociais, tais como a reestruturação produtiva, a redefinição do papel do Estado, a transnacionalização da economia e as múltiplas mudanças no mundo do trabalho. Mediante o esforço interpretativo de estabelecer conexões entre a *práxis* cotidiana objetivada no espaço micro do universo escolar e as determinações sociais em curso na esfera macro, colocaremos em relevo, no decorrer deste trabalho, as percepções dos professores de duas escolas públicas estaduais - uma no município de Formiga - MG e a outra no município de Uberlândia – MG, no que concerne as atuais dinâmicas do trabalho docente, à gestão da escola e aos processos participativos da democratização escolar. Tal perspectiva está em consonância com o conceito de “voz” preconizado por Giroux (1995 apud MCLAREN, 1997). Segundo o autor, é necessário construir um espaço e um tempo onde as vozes dos alunos e professores possam ser ouvidas e consideradas. Ainda sob sua concepção "a voz do professor reflete os valores, ideologias e princípios estruturais que os professores usam para entender e mediar as histórias, culturas e subjetividades" (GIROUX, 1995 apud MCLAREN, 1997, p. 253). Sob tal perspectiva, após a *escuta* das *vozes* dos professores, por meio de questionários fechados e entrevistas semi-estruturadas apreendemos sua forma de ver, perceber e sentir a gestão escolar e o trabalho docente.

Partimos do pressuposto que a intensificação e a precarização do trabalho docente contribuem para a degradação do protagonismo do professor e silenciamento de sua *voz* na organização do trabalho escolar. Nesta direção, as análises presentes neste artigo enfocarão duas dimensões da precarização do trabalho docente que se entrecruzam: a dimensão objetiva das condições do trabalho docente e a dimensão subjetiva, a qual se processa por meio de mecanismos que contribuem para a alienação do professor comprometendo sua condição de sujeito na *práxis* educacional.

### **Trabalho docente e gestão escolar sob a ótica dos profissionais da escola**

Os registros das *vozes* dos professores são bastante reveladores da forma como pensam, sentem e concebem o trabalho docente e a gestão escolar nos oferecendo elementos importantes sobre as questões que nos instigam: Quais os limites e potencialidades da gestão democrática? Como se configura o trabalho docente na escola pública?

No que se refere às condições materiais de trabalho, um aspecto fundamental apreendido no processo de coleta de dados foi a questão salarial. O aviltamento salarial dos profissionais da educação tem sido recorrentemente objeto de pesquisa de muitos *surveys*, pauta de movimentos sindicais e sociais e lugar comum no discurso da sociedade em geral, conferindo a essa temática um teor de obviedade. Contudo, acreditamos que o óbvio necessita, aos olhos do pesquisador, ser constantemente “estranhado” e problematizado para a produção de novas sínteses.

Quanto a essa temática a imersão no campo empírico, possibilitou-nos perceber uma tendência crescente de perda de garantias trabalhistas e previdenciárias. A pesquisa de Oliveira (2004), localiza tal questão, sobretudo no processo de flexibilização das leis do trabalho oriundas dos mecanismos de reforma do Estado. Sob tal perspectiva, embora esse quadro se manifeste em diferentes contextos, no tempo presente há formatos que evidenciam um intenso processo de precarização plasmado no crônico estado de desvalorização profissional.

No que se refere aos vencimentos salariais dos profissionais que compuseram nossa amostra de pesquisa constatamos uma difícil realidade. A média salarial dos professores pesquisados varia entre dois a quatro salários mínimos, quando lecionam em dois cargos, como é o caso da maioria dos docentes. Destarte, a ampliação da carga horária é uma estratégia utilizada pelos docentes para melhorar sua renda salarial a qual é significativamente desproporcional aos seus esforços no tempo de dedicação que eles empregam nas suas atividades laborais, sendo essa uma questão candente no processo de intensificação e precarização do trabalho docente.

Quando questionados sobre as condições de trabalho, os dez professores entrevistados<sup>3</sup> em nossa pesquisa mencionaram a questão salarial como um aspecto negativo da profissão docente, conforme expressa um dos professores: “a gente está sendo desvalorizado a cada momento. Quando comecei há 22 anos, eu ganhava cerca de dez salários mínimos [por uma dupla jornada], hoje não dão cinco salários mínimos e isso vai desmotivando o professorado a

---

<sup>3</sup> 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.

fazer um bom trabalho” (PROFESSOR P1U). No depoimento que se segue a entrevistada ressalta que a má remuneração, além de ocasionar a intensificação do trabalho e a privação dos tempos de descanso na vida pessoal tem ocasionado também a deserção da profissão.

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).

Corroborando a tendência expressa nos depoimentos dos professores, 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 terem formação superior. 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 à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio.

São vários os aspectos que evidenciam a intensificação do trabalho docente. Um primeiro aspecto apreendido nos dados empíricos desta investigação diz respeito à extensão da jornada semanal de trabalho, conforme a Tabela 1. Apenas a professora P1F assinalou que trabalha 24 horas semanais, o número total de horas referentes a um cargo completo com 18 aulas por semana. Os nove professores trabalham 40 horas semanais ou mais, sendo que todos os dez professores que compuseram a amostragem *concordam totalmente* que os docentes estão sobrecarregados ressaltando que o professor necessita trabalhar em duas escolas para garantir uma complementação salarial. Assim, apenas um entrevistado – no total de dez professores – possui um cargo como única renda remunerativa e nove deles trabalham 40 horas semanais ou mais.

Tabela 1 – Carga horária total de trabalho dos docentes

	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
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%

Fonte: Elaboração própria

Outro aspecto também evidenciado como impeditivo para bom desenvolvimento do trabalho docente está relacionado à infraestrutura. As tabelas abaixo ilustram as opiniões dos professores sobre os recursos governamentais direcionados à escola, suas condições físicas e os materiais didático-pedagógicos.

Tabela 2 – Percepção dos professores sobre os recursos governamentais direcionados à escola

	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
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%

Fonte: Elaboração própria

Nenhum dos dez professores assinalou a opção *concordo totalmente* que os recursos governamentais direcionados à escola sejam suficientes. Além da precariedade dos valores investidos na educação, destacaram também descompassos na alocação de verbas, ou seja, a esfera governamental destina verbas para determinadas rubricas que não são necessidades da escola e, em outros casos, há necessidades prementes no interior da escola que não são contempladas.

Tal aspecto evidencia a materialização dos crônicos problemas relacionados ao financiamento da educação. No que tange a essa questão, há quase duas décadas atrás, o *Plano Decenal de Educação para Todos* preconizava como “metas globais”, entre outras:

ampliar progressivamente a participação porcentual do gasto público em educação no PIB brasileiro, de modo a atingir o índice de 5,5% [...]; aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salário e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social. (BRASIL, 1994, p. 42).

Contudo, as pesquisas realizadas no campo do financiamento da educação no tempo presente evidenciam que o índice de 5,5% para investimento do PIB, almejado pelo Plano Decenal de Educação de 1994, figura apenas no discurso político. Assim, em que pese a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb<sup>4</sup>, em 2006 e do aumento da porcentagem do PIB para a educação, as dotações de recursos financeiros nesta área continuam insuficientes. Na última década, percebe-se um tênue aumento no investimento público do PIB, que saltou de 3,9% em 2002 para 5% em 2009, contudo, tal investimento não correspondeu ao patamar indicado nem pelo Plano Decenal de Educação de 1994 e tampouco nas metas do Plano Nacional de Educação - PNE em vigor.

No período de elaboração do PNE, em 2001, a sociedade civil propôs o montante de 10% do investimento do PIB na área da educação. Naquele contexto, o Congresso aprovava o valor de 7%, o qual foi vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Em 2010, presenciamos novamente a mobilização da sociedade civil em prol do aumento da dotação de recursos para a educação mediante a implantação da *Campanha custo aluno-qualidade* da educação básica à luz da ampliação do investimento público em educação visando garantir o aumento de 10% de recursos do PIB para a educação. Tal proposta também está em consonância com as reivindicações da Conferência Nacional de Educação – Conae, realizada em 2010, mas, até o momento tal projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional. Destarte, esse histórico quadro de incipiente alocação de recursos públicos evidencia o grave estado de deserção que a educação atravessa e o seu grande *déficit* acentua de forma significativa o processo de precarização do trabalho docente.

Obviamente, esse processo produz impactos negativos no interior da escola, conforme evidencia a percepção dos professores sobre as condições físicas e os recursos materiais didático-pedagógicos.

---

<sup>4</sup> O Fundeb atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

Tabela 3 – Percepção dos professores sobre as condições físicas e os recursos materiais didático-pedagógicos

	Quantidade	Percentual
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%

Fonte: Elaboração própria

Os professores entrevistados são unânimes no que concerne a percepção que a precária dotação de recursos produz efeitos negativos em seu cotidiano de trabalho. Com efeito, nenhum professor assinalou a opção *concordo totalmente* que as condições de infraestrutura física, de equipamento e de condições físico-ambientais (umidade, barulho, iluminação), higiene, saneamento e conservação da escola e os recursos materiais didático-pedagógicos sejam favoráveis ao bom desempenho do seu trabalho na escola onde atua. As justificativas são uníssonas ao apontar a falta de laboratórios, a ausência de salas ambientes e de bibliotecas equipadas. Destacam ainda a falta de material de consumo elementar como folhas sulfite, além de situações adversas como o intenso barulho ambiente de algumas salas de aula, o qual atrapalha sensivelmente o trabalho do docente.

Outro aspecto assinalado como relevante nas condições de trabalho do professor diz respeito ao número de alunos em uma sala de aula. Todos os dez professores que participaram da pesquisa consideraram o alto número de alunos em uma sala de aula um fator negativo para o bom desempenho do trabalho do professor, como também compromete o êxito do desempenho discente. O professor P3F confirma que as classes com um número reduzido de alunos representam impacto positivo na socialização dos conteúdos incidindo no aprendizado dos alunos, além de possibilitar um atendimento mais focalizado aos alunos que possuem dificuldades de aprendizagem.

Quanto ao apoio para formação continuada do docente, nenhum professor mencionou que *há incentivo* para a formação continuada, por parte do sistema de ensino, conforme a tabela abaixo:

Tabela 4 – A percepção dos professores sobre a existência de incentivo para a formação continuada do docente

	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Às vezes há algum incentivo	6	60%
Não há incentivo	4	40%
Há incentivo	0	0%
Número total de docentes	10	100%

Fonte: Elaboração própria

Os professores entrevistados enfatizaram diferentes situações que desfavorecem a realização de qualificação profissional. Afirmaram ainda 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 inviável conciliar as atividades. Evidencia-se, pois, uma contradição: se por um lado há cobranças tácitas ou explícitas concernentes à qualificação profissional dos docentes, por outro lado, 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 da esfera governamental na formação e na carreira do professor. Poucos resultados obteremos com inovações tecnológicas, implementação de laboratórios de informática, dentre outros dispositivos pedagógicos se não forem efetivadas boas condições de trabalho, em suas dimensões materiais e subjetivas, para que o profissional da educação possa assumir seu protagonismo na organização do trabalho escolar e sua condição de sujeito na prática pedagógica.

### **A participação docente na gestão escolar: controvérsias e vicissitudes**

Abordar as categorias participação, democracia e trabalho coletivo requerem em primeira instância o reconhecimento que não há unanimidade no trato das mesmas, portanto, vale ressaltar o caráter polissêmico que as permeiam. Autores como Boron (1999), Chomsky (1999) afirmam que a sociedade capitalista é intrinsecamente anti-democrática. Compartilhamos dos pressupostos desses autores uma vez que o atual ciclo de produção da mais-valia, em termos estruturais, degrada e corrompe a soberania popular mediante intensos processos de exclusão nos planos sociais, econômicos e políticos.

Destarte, embora reconheçamos os limites da democracia na sociedade capitalista em termos macrossociais, defendemos a importância da materialização de seus princípios nas diferentes instâncias sociais, e especificamente, no interior da escola. Acreditamos que assumir tais paradoxos e contradições é um exercício que os princípios da dialética nos proporciona, caso contrário, assumiremos uma postura pessimista e niilista que pode levar ao imobilismo e a negação de nossa condição enquanto sujeito da *práxis*. Um aspecto que nos mobiliza em prol dos processos de constituição dos mecanismos de gestão democrática é a finalidade política, educativa e pedagógica da gestão democrática.

Então, quais os horizontes são possíveis para delinear práticas visando a participação do professor na gestão escolar? Paro (2001), lembra-nos que no senso comum de uma sociedade autoritária, a gestão aparece ligada a relações de mando e submissão, mas não é isso que lhe dá a especificidade e a razão de ser. Segundo o autor, ao administrar, ou ao gerir, utilizam-se os recursos da forma mais adequada possível para a realização de objetivos determinados. Assim, o autor coloca em relevo duas dimensões que devem ser elementos constitutivos da gestão: a ética e a liberdade. No campo da ética, trata-se de garantir, pela educação desenvolvida na escola, o contato com a mais ampla, complexa e rica variedade de concepções que apontem para o constante desenvolvimento de novos valores comprometidos com uma sociedade melhor. No campo da liberdade, o papel da gestão escolar está inextricavelmente ligado à questão da democracia, não apenas porque, pela educação, facultase ao educando o acesso à ciência, à arte, à tecnologia e ao saber histórico, mas porque podem propiciar a aquisição de valores e recursos democráticos propiciadores da convivência pacífica entre os homens em sociedade.

Segundo Silva (2008) esses princípios preconizados por Paro (2001) são almejados por grande parte dos adeptos à gestão democrática, mas tais dimensões encontram-se vulneráveis na sociedade contemporânea, necessitando lastros de construção. Ainda segundo Silva (2008) vivemos um momento de transgressão ou minimização desses elementos constitutivos da ética e da liberdade, conforme as acepções dos termos utilizadas nas menções acima.

Há hoje, de forma crescente, uma tendência em que a gestão democrática confunde-se com os processos de gestão compartilhada e que, sob a égide das políticas neoliberais, cada vez mais, transfira-se para a comunidade a responsabilidade pela viabilização de recursos fiscais e mesmo de ações pedagógicas pautadas no voluntarismo e na filantropia. Embora seja um discurso bastante sedutor, a participação do voluntariado, a filantropia e todo tipo de parceria, seja ela com ONG's, empresas ou fundações requer a

agudização do senso crítico, para que não sejamos envolvidos pelo “canto da sereia”, ou seja, não podemos nos permitir uma atitude de ignorância ou de desatenção perante esses acontecimentos, os quais materializam-se de forma tácita e sutil. (SILVA, 2008, p. 79).

Sem embargo, o que há de nocivo nesses discursos e nessas práticas, dentre outros aspectos, é que a gestão escolar assume uma perspectiva eminentemente gerencial com uma regulação efetuada também pelos fornecedores privados. Assim,

esvazia-se a dimensão política da oferta da educação, e nessa processualidade, há o deslocamento da esfera dos direitos para a esfera dos serviços. O *homo pedagogicus* é sujeitado e redefinido sob as mesmas referências empresariais e mercadológicas. 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. (SILVA, 2008, p. 79).

O universo escolar não é produzido, contudo, por práticas homogêneas e estáticas, há diversos olhares posturas e concepções que se entrecruzam. Somando-se a essa perspectiva neoliberal, há ainda diferentes tendências de gestão escolar que se encontram, se mesclam ou se opõem, muitas vezes se manifestam como opositores ou complementares, e, em outras situações aparecem com mais evidência a dimensão autocrática ou democrática. Ainda segundo Silva (2008):

a dimensão autocrática se estabelece, sobretudo, nos processos gestoriais em que há um predomínio da postura de um governo de um líder fechado em si mesmo com poderes ilimitados e absolutos. Nessa dimensão gestorial prevalece práticas lineares, hierarquizadas e burocratizantes do processo educativo. Os gestores escolares assumem uma postura predominantemente fiscalizadora, fisiologista e mandatária e concebe a escola como um espaço neutro, negando os dissensos, os conflitos com o propósito de alcançar índices satisfatórios de eficácia, numa perspectiva tecnicista. (SILVA, 2008, p. 80).

Ao contrário desta, a gestão democrática se traduz pelo governo baseado na distribuição equitativa do poder e se caracteriza pela soberania do grupo, pela divisão dos poderes e pelo controle do autoritarismo. A gestão democrática é caracterizada por diferentes dispositivos gestoriais que assumem igual importância para a dinâmica escolar: a constituição dos Conselhos; o provimento do cargo de diretores por meio de eleição; a constituição ou

revigoramento dos órgãos colegiados e grêmios estudantis; a elaboração e operacionalização do Projeto Político-Pedagógico da Escola (SILVA, 2008). Contudo, conforme enfatizado anteriormente, as boas condições de trabalho materializadas no cotidiano da escola, tornam-se essenciais para viabilizar a participação docente nos fóruns de democratização da gestão, mediante dispositivos de autonomia docente.

No que concerne à questão da autonomia docente, especificamente, observamos que nenhum pesquisado concorda que tal mecanismo se efetiva em suas atividades laborais.

Tabela 5 – A percepção dos professores sobre autonomia do docente para exercer o seu ofício

	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Concordam em parte que possui autonomia	9	90%
Discordam totalmente que possui autonomia	1	10%
Número total de docentes	10	100%

Fonte: Elaboração própria

Ao reportarem-se a ausência de autonomia docente, os professores afirmam que as proposições, propostas e demandas para a educação chegam à escola com formato pronto e pré-definido. Os professores citaram, por exemplo, a existência dos Conteúdos Básicos Comuns – CBCs e o fato de a escola impor o ensino dos conteúdos das avaliações externas realizadas pelo governo. Essa política governamental determina a organização de um currículo com os Conteúdos Básicos Comuns que deverão ser ensinados para os alunos das séries finais (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>) do ensino fundamental e do ensino médio. Os CBCs estabelecem parâmetros para orientar as escolas na definição, organização, abordagem metodológica e avaliação dos conteúdos (MINAS GERAIS, 2009).

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** (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saesp, Sistema de avaliação da Educação Básica - Saeb; no caso do ensino superior, o Exame Nacional de desempenho de Estudantes - Enade), [...]. (LANDINI, 2008, p. 151, 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. Conforme a autora:

há perda crescente de autonomia institucional-profissional e acadêmico-pedagógica num claro retrocesso histórico, uma vez que instituições e profissionais tendem a ficar 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).

Destarte, a autonomia dos professores tem sido 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, com pouco poder de intervenção na organização do trabalho escolar.

Os docentes pesquisados revelaram ainda pouca ou nenhuma participação na definição da estrutura curricular da escola. Mencionaram que a grade curricular já vem pronta no início do ano letivo, relatando, por exemplo, a exclusão das disciplinas Inglês e Geografia do currículo do ensino médio, a partir do 2º ano, na escola onde atuam, sem a consulta aos docentes e sem debate prévio concernente a essa mudança. Os professores afirmaram que o colegiado se reuniu antes do início do ano letivo e decidiu excluir essas disciplinas da grade curricular, à revelia da participação dos professores.

Percebe-se nesta prática de reorganização curricular uma grande controvérsia em relação às dinâmicas de participação e democratização da gestão no interior da escola. O colegiado, a nosso ver, poderia se constituir em um importante instrumento para viabilizar o processo de rupturas com as tradicionais relações centralizadas, hierarquizadas e burocratizadas comumente gestadas no interior do aparelho estatal e reproduzidas pelas escolas. Contudo, esses relatos feitos pelos professores evidenciam que esse fórum tem

reproduzido também práticas autocráticas, as quais, via de regra, toma decisões à revelia dos professores.

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 é candente também o arrefecimento das condições autônomas de trabalho do docente, associadas aos mecanismos de intensificação de suas tarefas (LANDINI, 2008). Com excedentes de trabalho, mediante processos de sobrecarga de suas atividades laborais, os professores têm apresentado alto grau de absenteísmo e deserção de fóruns participativos e democratizantes da gestão escolar, tais como: reuniões para elaboração do projeto político pedagógico, associação de pais e mestres, conselhos escolares, colegiados, dentre outras instâncias, fator que contribui para a crescente perda de autonomia e alienação nos processos de trabalho.

Entretanto, 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<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> 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

Dentre os múltiplos problemas que ocasionam a exaustão psicofísica no professor - a intensificação da jornada de trabalho é uma das mais evidenciadas e esse fato também compromete o bom andamento da organização do trabalho escolar. 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 dos discentes em atividades de reforço para os que precisam. Porém, 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. Essa carreira teria de estabelecer a jornada integral em um único estabelecimento de ensino, de modo que pudessem fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e se identificando com elas. (SAVIANI, 2009, p. 40).

Saviani (2009) destaca o redimensionamento da carreira docente como um elemento que incide estruturalmente sobre a condição de sujeito do professor. Há pois, a retro-alimentação de um círculo vicioso em que as precárias condições salariais levam o professor à dupla jornada, e, na maioria dos casos, tal situação ocorre em escolas diferenciadas. A nosso ver, são vários os efeitos negativos deste processo. Por um lado, produz uma intensa exaustão psicofísica sobre o profissional da educação, por outro lado, compromete significativamente sua participação na gestão escolar e nos processos participativos do trabalho coletivo das unidades escolares.

Além dessas questões de natureza estrutural e material que compromete o trabalho docente, outro elemento enfatizado pelos professores que compuseram a amostragem desta pesquisa diz respeito à violência na escola mediante um quadro conturbado em que se encontra o relacionamento professor-aluno com agressões verbais, físicas e psicológicas, desrespeito pela função docente, desinteresses do estudante pelo trabalho escolar, indisciplina, dentre outras questões. Essa constatação vai ao encontro das assertivas de Lessard e Tardif, quando afirmam: “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

---

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).

do sentido que eles tentam encontrar ou dar a sua experiência” (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 259).

Com efeito, a indisciplina dos alunos e a violência nas escolas constituem mais um elemento no processo de desgaste físico e mental dos professores. Segundo os entrevistados, há uma forte tendência de responsabilização dos professores pelos atos de indisciplina dos alunos e por buscarem soluções de minimização desta questão: “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 alunos [refere-se ao número aproximado de estudante numa sala de aula da escola onde leciona], 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 da família que está deixando a critério único e exclusivo da escola (PARO, 2000).

Dessa forma, muitos pais apresentam expectativas e demandas constantes aos professores relacionadas a questões atitudinais e comportamentais:

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 e não quer que seu filho seja repreendido. (PROFESSORA P5U).

Essa é uma tendência também constatada por Noronha (2001 apud OLIVEIRA, 2004) quando afirma 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: “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).

Sob tal perspectiva, Esteve (1999a) afirma 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 se devem 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 uma vez 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 e frustrações sem precedentes, conforme evidenciam os dados relativos à baixa expectativa da profissão.

No que concerne a essa questão, os professores apresentam percepções paradoxais: por um lado, afirmam que gostam da profissão e de seus alunos, mas, por outro lado, asseguram que não possuem nenhuma expectativa e que não conseguem vislumbrar melhorias nesta área. Assim, é emblemática a afirmação do professor P4U ao revelar sua intenção de abandonar o magistério, onde leciona a disciplina de Geografia, para atuar na área de assessoria ambiental. “[...] 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).

Nesta direção, outros professores expressaram também a intenção de abandonar a carreira docente:

[...] 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).

A deserção da carreira do magistério é um fenômeno recorrente também em outros contextos. Conforme o jornal *El País*, com data de 18 de janeiro de 1983, a profissão docente apresentava fortes índices de abandono:

[a carreira 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 (EL PAÍS, 1983 apud ESTEVE, 1999a, p. 40).

Sob tal perspectiva, 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”.

Tendo como referência a referida pesquisa, Esteve (1999b) assevera que a atitude mais frequente dos professores é a de manter assumido o desejo de abandonar a profissão docente, porém, sem chegar a um abandono real. Os professores, geralmente, recorrem-se, então a diferentes mecanismos de licenças sem vencimentos e demais formas de absenteísmo. A insatisfação e a deserção dos professores para com a profissão evidenciam-se mediante a situação de mal-estar, que dentre outros motivos, é ocasionada pela intensificação do trabalho.

### **Considerações Finais**

A intensificação do trabalho docente é produzida por múltiplos mecanismos, seja mediante o sobre-trabalho na esfera doméstica ou pela dupla e tripla jornada, seja na extensão de tempo dedicado à atualização ou requalificação profissional, os quais comprometem sensivelmente o tempo de descanso do professor. Tal fator ocasiona uma sensação recorrente

de sobrecarga crônica e persistente de atividades laborais gerando mal-estar psicofísico. Por outro lado, a intensificação do trabalho compromete também a condição de sujeito do professor nos processos decisórios da organização do trabalho escolar, uma vez que contribui para a alienação do profissional da educação mediante os clássicos dispositivos de separação entre concepção e execução de atividades na divisão social do trabalho.

Nas escolas estaduais pesquisadas dos dois municípios mineiros – Uberlândia e Formiga – observamos que os professores atuam em situação de extrema precariedade, com salários aviltantes e arrochados, levando-os a hiper-intensificação e diversificação de suas atividades laborais. Esse processo, por sua vez, impacta sobre as possibilidades participar das instâncias decisórias da escola, tais como participação na elaboração do projeto político pedagógico e nos diferentes conselhos existentes no seu interior levando à captura de sua identidade profissional transformando em um mero “ministrador de aulas”.

A precariedade e intensificação do trabalho incidem também sobre as dinâmicas organizativas do fazer pedagógico em sala de aula, tais como: seleção dos conteúdos a serem ensinados; criação de mecanismos para relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais e concretas dos estudantes; elaboração e/ou planejamento de metodologias de ensino; construção dos planos de ensino; elaboração dos processos de avaliação da aprendizagem. A falta de valorização social do professor, a crise de identidade profissional e a intensificação do seu trabalho têm produzido nos docentes estresses, mal-estar e cansaço intermitente desencadeando o desejo de abandonar a profissão.

Por outro lado, as medidas propostas pelas políticas públicas na atualidade não têm contribuído para minimizar os efeitos da precarização do trabalho docente, como é o caso do atual Plano de Desenvolvimento da Educação, proposto pelo MEC em abril de 2007<sup>6</sup>. Segundo Saviani (2009) o Plano é eficaz em algumas circunstâncias especialmente no seu aspecto técnico, mas apresenta deficiências graves referentes a questões cruciais como o financiamento, a formação, o salário e as condições de trabalho do magistério. Para o autor os recursos básicos com que contam o PDE são aqueles constitutivos do Fundo de desenvolvimento da Educação Básica – 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.

---

<sup>6</sup> 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).

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).

Outra lacuna presente no PDE refere-se ao processo de formação e qualificação dos professores. Saviani (2009) tece críticas ao Plano ao afirmar que a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, no âmbito dessa política governamental, se efetiva somente pela modalidade à distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

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 (SAVIANI, 2009, p. 41).

Sob tais perspectivas, apesar das tênues conquistas e de alguns avanços obtidos na educação pública brasileira, permanece problemas estruturais e seu êxito implica em muitos desafios. Acreditamos que os estudos e pesquisas educacionais, assim como as demandas, proposições e mobilizações da sociedade civil possam colaborar para fomentar e intensificar a criação de políticas educacionais, dignidade das condições de trabalho do profissional da educação com o horizonte de construirmos uma educação pública, com qualidade socialmente referenciada.

## Referências

- ALVES, E. R. O.; AREDES, A. P. J. A saúde do professor das escolas estaduais de Nova Andradina: um desafio à gestão democrática. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED – CENTRO-OESTE, 9., 2008, Brasília. **Anais...** Brasília: UnB/UCB, 2008. 1 CD-ROM.
- BORON, A. A. **Pós-neoliberalismo II: Estado, para que democracia?** Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1994.
- CHOMSKY, N. **O lucro ou as pessoas: neoliberalismo e ordem global.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda., 2002.

ENGUIITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e educação**, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Trad. Durley de C. Cavicchia. São Paulo: EDUSC, 1999a.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999b.

LANDINI, S. 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.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **As transformações atuais do ensino**: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? Petrópolis: Vozes, 2008.

MARQUES, M. R. A. 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.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação (SEE)/Centro de Referência Virtual do professor (CRV). **Conteúdo Básico Comum - CBC**. Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 4 nov. 2009.

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

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009, 100p. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SILVA, Maria Vieira. Gestão Democrática na Educação: as contribuições e omissões da LDB (Lei 9.394/96). In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves (Orgs.). **LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas: Alínea, 2008. p. 71-95.