

## **O trabalho docente e a gestão na escola pública: precarização e intensificação laboral.**

Sara Cristiane Sousa<sup>1</sup>, Maria Vieira Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** O trabalho docente e a gestão escolar, como elementos constitutivos do fenômeno educativo, passam por incessantes mudanças em diferentes contextos históricos. Tais mudanças guardam correspondências, em maior ou menor escala, com as mutações sociais que se processam em âmbito macrosocial vinculadas a três grandes eixos de sustentação do atual ciclo produtivo: a reconfiguração do papel do Estado, a agudização do processo de transnacionalização do capital e a expansão dos diferentes mecanismos de reestruturação produtiva. Tendo como referência essas mutações, este artigo propõe-se a desenvolver reflexões sobre os processos que contribuem com a precarização do trabalho do professor; seus impactos no desempenho da docência e na participação nos fóruns de democratização da gestão escolar.

**Palavras-Chave:** trabalho docente; gestão escolar; precarização laboral

---

1. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Bolsista PIBIC/ UFU. Universidade Federal de Uberlândia. Av. João Naves de Ávila, 2121. Uberlândia/ MG. CEP. 38.408-100. E-mail: saracristianesousa@yahoo.com.br.

2. Doutora em Educação pela Unicamp, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e coordenadora do Grupo Pólis- Políticas, Educação e Cidadania Universidade Federal de Uberlândia. Av. João Naves de Ávila, 2121. Uberlândia/ MG. CEP. 38.408-100. E-mail: mvs@ufu.br.

## **Teaching Work and School Management: the precariousness and intensification of labor inside public schools in debate**

**Abstract:** Teaching labor and school management, as constituent elements of the educational phenomenon go through incessant changes in different historical contexts. Such changes, keep correspondences, in greater or lesser scales, with social mutations occurring in the macro social scope tied to three major sustentation axles of the actual productive cycle: the reconfiguration of the state, the acrimoniousness of the transnationalization of capital process, and the expansion of the different mechanisms of productivity reorganization. Taking these mutations as references, this article proposes to develop reflections on the process that contributes to the precariousness of teachers' labor, its impact on teaching performance, and in the participation on forums of democratization of school management.

**Key Words:** teaching work, school management, labor precariousness

## **Introdução**

O atual ciclo produtivo do sistema capitalista é constitutivo e constituinte de múltiplas determinações ensejadas pelas esferas econômica, cultural e política, pelos desígnios do neoliberalismo e pela reestruturação produtiva. As características precípuas do referido sistema têm sido marcadas por práticas meritocráticas, individualistas e pautados em intensos processos de flexibilização dos direitos trabalhistas. Tal panorama está ancorado nos novos contornos assumidos pelo Estado, visto que “o neoliberalismo passou a representar uma concepção positiva do papel do Estado na criação do mercado apropriado ao criar as condições, leis e instituições necessárias à sua operação” (Apple, 2003, p.88). Neste cenário sociopolítico, as condições objetivas de trabalho dos docentes também são impactadas, mediante nexos entre a regulação transnacional e nacional e os diferentes mecanismos que compõem a prática educativa. Nesse contexto, nosso estudo procurou refletir sobre as atuais configurações do trabalho docente, a precarização das condições do mesmo. Com este objetivo, realizamos um estudo teórico a partir das contribuições teóricas publicadas em outras obras, tais como: livros, revistas. Esse artigo colocará em relevo aspectos concernentes às dimensões da materialização dos processos de intensificação e precarização do trabalho docente na conjuntura atual, mediante o enfoque de três âmbitos: *Aspectos concernentes ao trabalho pedagógico; A precarização do trabalho docente no âmbito laboral e Aspectos concernentes à individualização e a não participação dos docentes em instâncias de democratização da gestão escolar.*

### **Aspectos concernentes ao Âmbito Pedagógico**

No que diz respeito ao âmbito pedagógico uma conjunção de fatores tem contribuído para a perda da autonomia docente e com os processos de intensificação do trabalho, tais como: processos de desconcentração da gestão escolar; formação continuada aligeirada; avaliação externa pautada na lógica da padronização; exacerbação da correspondência entre currículo escolar e as demandas da avaliação externa. Silva (2009)

afirma que a função educativa de produção do conhecimento escolar reflete de algumas determinações sociais contemporâneas pelo trato que a escola dá à organização curricular, à escolha dos conteúdos de ensino, ao envolvimento com as produções culturais e às feições que imprime aos saberes produzidos; as cobranças para assumirem tarefas diversificadas; a perspectiva gerencialista do setor produtivo e as demandas para o professor. Tais demandas por sua vez, responsabilizam o professor, de forma explícita ou tácita, pelo seu êxito ou fracasso.

Estudos desenvolvidos por Oliveira e Augusto (2008) também evidenciam elementos atinentes à intensificação do trabalho docente, tais como:

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 (p. 99).

Prosseguindo suas análises, as autoras ressaltam que os problemas de saúde que os professores têm sentido podem ser pensados como consequências dos atuais engendramentos das formas de intensificação do trabalho docente: “o cansaço e a exaustão, além de trazerem consequências para o andamento do trabalho pedagógico, produzem efeitos na saúde dos professores...” (Oliveira e Augusto, 2008, p. 99).

Destarte, é imprescindível destacar que o desgaste físico e mental acarreta consequências, como absenteísmo e enfermidades diversas para os professores. Assim, encontramos também professores “desistentes” em efetivo exercício, ou seja, professores que estão fisicamente exercendo suas atividades diárias, porém, mental e emocionalmente ausentes. Tal processo funciona como se desistissem de realizar a significação posta para suas atividades, ao mesmo tempo, se sentem desestimulados por não conseguirem realizar suas tarefas. Esses fatores vão interferir significativamente na qualidade de ensino (Arantes, 2010).

Frente aos desgastes físico e mental decorrentes do cotidiano escolar, os docentes recorrem muitas vezes a diversos mecanismos de fuga e embates no exercício da docência, como nos demonstra Santos:

Frente a situações de não aprendizagem, mau comportamento dos alunos, falta de material didático pedagógico, cansaço ou indisposição, os docentes criam modos alternativos de ministrar as aulas. Entretanto, muitas dessas atividades que seriam, aparentemente, promotoras de aprendizagens são, também, atividades que reduzem o desgaste dos/as professores/as. São as estratégias de enfrentamento e de fuga (2006: 6).

Outra atitude de fuga refere-se a perceber o intervalo como uma oportunidade para se esquecer dos problemas e dificuldades da sala de aula. Os docentes “evitam “a sala de aula e, para isso, utilizam-se do intervalo, por considerá-lo prazeroso” (2006, p.6). O autor argumenta ainda que

se para uns professores, o intervalo é apenas um momento de prazer inspirador para reiniciar as aulas, para outros acaba se configurando a própria, e talvez única atividade de prazer que eles encontram frente à atividade docente (idem).

Além disso, algo que contribui para o desânimo dos docentes é a sua desvalorização no âmbito social, pois percebemos que ocorre “falta de estímulo e reconhecimento profissional, com uma perda real e simbólica de espaço de importância social e falta de vontade política dos governantes” (Arantes, 2010, p.46).

Antigamente ser professor era uma profissão que inspirava respeito e admiração por parte de alunos e da sociedade. E atualmente os docentes são muito cobrados pela sociedade, pais e pelo Estado. Por isso, são responsabilizados pelo fracasso dos seus alunos tanto nas avaliações internas quanto nas externas. Arantes (2010) ilustra bem essa situação de cobrança com seguinte depoimento

(...) 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 (p.97).

Percebe-se com este depoimento que os professores sofrem uma grande cobrança por parte da escola do Estado, quanto aos resultados das avaliações oficiais, obrigando-os a ensinarem os conteúdos que serão cobrados nas mesmas contribuindo, pois, para a perda de autonomia do docente sobre seu trabalho e desvirtuando a importância da aprendizagem de determinados conteúdos, dando-se mais relevância a que o aluno aprenda alguns conteúdos porque tais conhecimentos serão cobrados nas avaliações oficiais.

Outro elemento que dificulta o trabalho docente é precariedade e falta de materiais pedagógicos, constituindo-se em um obstáculo sério à ação do/a professor/a. Santos exemplifica bem essa situação quando afirma que

Dessa adversidade é comum o professor permanecer ministrando aulas convencionais, como copiar no quadro e solicitar que o aluno faça a transcrição; ou propor atividades dinâmicas, lúdicas e criativas para os educandos interagirem entre si e obterem o máximo de aprendizagem (Santos, 2006, p.6).

Na próxima seção, enfocaremos aspectos específicos e objetivos das precarização do trabalho docente.

### **A precarização do trabalho docente no âmbito laboral: exploração física, mental e subjetiva dos docentes**

A precarização vai além da exploração física no âmbito laboral, perpassando também pela “captura da subjetividade do trabalhador e de retirada de direitos, alcança todo o conjunto do proletariado” (Ferraz, 2008, p.13). Assim, os trabalhadores estão submetidos à lógica de funcionamento e reprodução do capital, tanto os que realizam um trabalho produtivo quanto um trabalho improdutivo, sendo essa exploração ocorre tanto no que se refere às condições subjetivas (Ferraz, 2008).

A precarização do trabalho docente situa-se, pois, em um contexto de reestruturação produtiva, com novos (e flexíveis) paradigmas de produção com vistas a uma maior acumulação do capital e obtenção de lucros. Diante das contradições apresentadas pelo sistema capitalista, as quais não possibilitam que se mantenham os lucros, “os agentes da burguesia procuram elaborar novas maneiras de intensificar a produtividade do trabalho vivo, potencializando um nível mais elevado da exploração da mais-valia do trabalhador” (Ferraz, 2008, p.10).

Atualmente estamos vivenciando uma racionalização que vai além da empresa e que está invadindo o espaço escolar importação de modelos gerencialistas no desenvolvimento das atividades pedagógicas, bem como na gestão escolar, com a preocupação de obterem-se números satisfatórios para que o Estado possa afirmar que está investindo na educação.

As condições materiais do trabalho do professor agregam um conjunto de mecanismos que compõem as dinâmicas de precarização do trabalho docente no Brasil. No Brasil, presenciamos um aumento expressivo dos contratos temporários com completa desregulamentação trabalhista. Somados a esse processo, encontramos um crônico estado de intensificação do trabalho mediante a extensão das jornadas visando uma elevação salarial, dada sua condição excessivamente precária. Isso traz implicações de natureza diversa. Por um lado afeta o desempenho acadêmico-profissional do docente. Por outro lado, incide também sobre sua saúde, ocasionando danos de natureza física e emocional, classificado por alguns estudiosos de “síndrome de Burnot” (ou síndrome da “chama extinta”). Trata-se de um conjunto de sintomas de natureza psicossocial gerado pelo *stress*, com incidência em algumas profissões como a do docente e a do enfermeiro, dentre outras, levando o profissional a um estado acentuado de letargia e desmotivação, ocasionando a “despersonificação” nas relações inter-pessoais, além de vários sintomas físicos como a enxaqueca, obesidade, taquicardia, depressão, etc. Obviamente há implicações concretas no cotidiano escolar como o alto índice de absenteísmo.

De acordo com Arantes (2010) “as condições de trabalho do professor e a intensificação do mesmo acabam por influir no grau de realização, e na satisfação gerada por meio de sua atividade (p.129)”. Isto afeta a qualidade do trabalho docente, bem como

sua subjetividade. O docente não possuindo as condições de trabalho satisfatórias, se sente frustrado com os frutos de seu trabalho e se torna desmotivado.

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, em seu depoimento, cita que devido ao baixo salário precisa trabalhar em várias escolas (CNTE, 2008).

Os baixos salários obrigam os docentes a lecionar em mais de uma instituição escolar. Conforme Oliveira e Gonçalves (2008) isso esgota o indivíduo que se vê desvalorizado, obrigado a conviver com a violência sócio-urbana, com a necessidade de sobreviver o que acaba por sustentar maior vulnerabilidade às infrações das leis trabalhistas e a flexibilização das relações de trabalho (Oliveira e Gonçalves, 2008, s/p).

Além disso, outro fator que contribui para a precarização do trabalho docente refere-se ao fato de que o baixo investimento por aluno reflete-se nas condições de trabalho do professor, e por sua vez contribui para a precarização do trabalho docente (Oliveira e Gonçalves, 2008).

Arantes (2010) em sua pesquisa nos mostra que o projeto Escola referência, tão propalado pelo governo, contribui para a intensificação do trabalho docente, conforme nos mostra este depoimento de uma docente colhido pela supracitada pesquisadora:

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 lhe dar com os alunos as reuniões ajudam. Agora, eu fui bem claro quando bem aproveitadas, porque às vezes são usadas para passar o tempo, ou porque toda segunda-feira às 17:30 tem que ter reunião (p.91).

Ainda de acordo com Arantes (2010) o referido projeto



(...) 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 (p. 92).

Este projeto de acordo com a autora supracitada contribui, para o acréscimo de mais funções para serem desempenhadas pelos docentes

este projeto ER intensifica a extensa carga horária de trabalho que o docente já possuía, haja vista, que os professores passam a desenvolver atividades extra-turno. E se vê obrigado a envolver-se em determinadas questões, mantendo o mesmo número de aulas e o mais crucial, sem o devido acompanhamento salarial. Analisamos esta situação como uma forma de extração de mais-valia, pois aumenta a jornada de trabalho, sem que esta seja incorporada ao tempo de trabalho (p.93).

Depreende-se, pois, que problemas relacionados à saúde psíquica e física do professor são correlatas às precárias condições salariais, as quais, por conseqüência interferem no desenvolvimento da prática pedagógica dos docentes. Arantes (2010) tece importantes considerações a respeito das conseqüências dessa intensificação do trabalho docente, tais como

os professores ficam sem horários definidos de trabalho e nem das 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 no fim do dia, havendo um cansaço mediante a excessiva carga de trabalho (p.46).

É importante também ressaltarmos que a formação continuada, algo extremamente relevante para um contínuo aprimoramento da prática docente, configura-se atualmente em uma atividade pontual, fragmentada e aligeirada, contribuindo para uma desqualificação do trabalho docente. Para que se melhorem as condições de trabalho docente, deve-se investir mais recursos financeiros na educação como um todo, bem como construir-se um plano de carreira para os docentes, o qual

deveria estabelecer a jornada integral 40 horas aula dedicação exclusiva em uma única escola o que proporcionaria incluir os docentes nas escolas e promover a identificação dos mesmos com a instituição (Oliveira e Gonçalves, 2008, s/p).

Essas proposições seguramente poderão trazer significativas contribuições para minimizar os efeitos da intensificação do trabalho docente e de todos os problemas a ele correlatos. Tais reflexões também reafirmam nossas certezas sobre a necessidade de maior responsabilização do Estado no processo de financiamento da educação, conforme veremos na seção que se segue.

### **Financiamento da educação escolar: a pedra no sapato do Estado**

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 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), proposto pelo MEC em abril de 2007. O PDE busca ainda alternativas para aferir o nível de eficácia do ensino ministrado via Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Segundo Saviani (2007):

A base de sustentação financeira do Plano é o FUNDEB, que, entretanto, não significou aumento dos recursos; ao contrário, se o número de estudantes atendidos pelo Fundo aumentou de 30 milhões para 47 milhões (56,6%), o seu montante passou de R\$ 35,2 bilhões para R\$ 48 bilhões, apenas 36,3%. A complementação da União também não implicou acréscimo. Antes, ela deveria entrar com pelo menos 30% de seu orçamento; ora, o orçamento do MEC para 2007, após o corte de R\$ 610 milhões imposto pela Fazenda, é de R\$ 9, 130 bilhões, logo, 30% corresponderiam a R\$ 2, 739 bilhões. No entanto, a complementação prevista da União para 2007 se limita a 2 bilhões (apud Silva e Lima: 2010: 81)

Silva e Lima (2010) ancorando-se em Saviani (2007) lembram que é consenso o reconhecimento de dois requisitos fundamentais para o magistério: condições de trabalho e salário/formação. Inicialmente, o PDE ao tratar da questão salarial definiu um piso de R\$ 850,00, valor corrigido pela inflação sobre um salário de R\$ 300,00 proposto em 1994. Em outubro de 2008, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara aprovou o piso salarial

nacional unificado de R\$ 950 para os professores da educação básica (ensino fundamental e médio) da rede pública, a partir de 2010.

Ainda de acordo com Saviani (2007), com relação às condições de trabalho, a questão principal, não contemplada pelo PDE, diz respeito à carreira profissional dos professores. Dessa forma, Dever-se-ia propor a jornada integral em um único estabelecimento de ensino, para fixar os professores nas escolas, com presença diária e identidade com elas. E ainda destinar 50% da jornada para as aulas e o restante para permitir a participação do professor na gestão da escola, na elaboração do projeto pedagógico, nas reuniões de colegiado, no atendimento à comunidade e, principalmente, na orientação dos estudos do alunado em atividades de reforço (Idem, *ibidem*).

Esses aspectos reiteram nossas afirmações anteriores em que sustentamos o argumento que a precarização do trabalho docente e suas condições objetivas de trabalho são elementos constitutivos da pouca participação do professor na organização do trabalho escolar. Infelizmente, conforme nos demonstrou Saviani (2007), as políticas públicas atuais, como o PDE parecem não contribuir com alterações nesse quadro. Por outro lado, essa parece ser uma tendência predominante das ações dos Estados-Nações no contexto da globalização e das crises cíclicas do capital, qual seja, a de aferir prioridades às políticas econômicas de forma pragmática em detrimento das políticas sociais como a educação. Um exemplo disso é o precário investimento da União em Educação.

A União é obrigada, pelo art. 212 da Constituição, a aplicar em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) 18% da receita líquida dos impostos; estados, Distrito Federal e municípios, 25%, somadas as transferências constitucionais decorrentes da repartição de receita dos impostos previstas nos artigos 153 (§ 5º) e 157 a 159 da Constituição, deduzidas transferências realizadas a título de repartição tributária.

Na Constituição de 1988, o tema é tratado no Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto) do Título VIII (Da Ordem Social) e no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). O art. 60 do ADCT estipula a obrigação da União de complementar os recursos do Fundeb sempre que o valor mínimo por aluno de determinada unidade da federação não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Para tanto, não podem ser usados os recursos de que trata o art. 212 do texto constitucional.

Segundo o relatório do Tribunal de Contas da União, em 2007,

as despesas realizadas com educação (empenhos não cancelados) atingiram o montante de R\$ 24,3 bilhões, de um orçamento de R\$ 25 bilhões. A função respondeu pela sexta maior despesa do Governo Federal, considerados todos os orçamentos, inclusive o de investimento das estatais. As despesas realizadas com educação foram inferiores às realizadas com encargos especiais (R\$ 756,8 bilhões), previdência social (R\$ 234,3 bilhões), saúde (45,7 bilhões), energia (R\$ 38,1 bilhões) e assistência social (24,7 bilhões).

Em que pese o tom otimista do referido relatório, o próprio INEP reconhece que para o cumprimento integral das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2000, o País necessitaria dobrar os gastos em educação com relação ao PIB até 2011: “para tanto, dos 4,3% do PIB gastos atualmente, e que correspondem a cerca de R\$ 58 bilhões, dever-se-ia chegar a quase 8% do PIB, ou cerca de R\$ 150 bilhões” ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). acesso em 30-10-08). Além desses recursos serem insuficientes, há também distorções na alocação dos recursos, conforme reconheceu o próprio Ministério da Educação.

Atualmente, o discurso oficial do Estado é otimista e romântico, mas o que percebemos na prática é que o aumento de recursos necessários para educação não está ocorrendo de fato, ao contrário, vimos que enormes quantias de recursos estão sendo destinados para a construção da estrutura física da copa que será realizada no Brasil, em detrimento de mais investimentos na educação tais como melhoria dos salários dos docentes, da estrutura física das escolas, construção de mais escolas, etc.). Será que a realização da copa no nosso país que está oferecendo prestígio ao Estado e gastos aos cofres públicos é mais importante do que oferecer uma educação de qualidade as crianças do nossa nação? Percebe-se assim na prática, qual a posição do Estado quanto ao valor dado a educação no nosso país.

Os dados atinentes ao financiamento da educação evidenciam objetivamente aspectos da deserção do estado para com a educação, fato reconhecido pelo próprio discurso oficial mediante a assunção dos insuficientes recursos oriundos do PIB nacional aplicados à educação. Esses fatores são emblemáticos que a crise da educação pública e as

precárias condições de trabalho docente são de natureza estrutural e política, por consequência, a reversão desse processo para além de medidas paliativas também são de responsabilidade estatal. O baixo investimento público na educação provoca um “efeito em cadeia” incidindo sobre vários âmbitos, dentre eles, a extensão da jornada de trabalho. Tal aspecto, por sua vez, impacta no processo de participação docente nos fóruns decisórios que compõem a gestão escolar.

### **Individualização e não participação dos docentes em instâncias de democratização da gestão escolar**

Enfocaremos nesta seção dimensões da gestão autocrática, as intensas conquistas em prol da gestão democrática e as dificuldades de sua materialização decorrente da intensificação laboral do trabalho docente.

A sociedade brasileira vivenciou um longo período de ditadura (1964-1985), no qual se castrou o a liberdade de pensamento, de expressão. Isso afetou muito também a educação, pois os currículos eram determinados pelos militares, tolhendo a liberdade dos profissionais da educação de expressarem suas opiniões a respeito do que devia ser ensinado, bem como sobre como deveria se gerenciar a escola. E com a redemocratização da sociedade, houve muita luta também em prol da construção de uma gestão democrática no cotidiano escolar.

O universo escolar não é produzido por práticas homogêneas e estáticas, há diversos olhares posturas e concepções que se entrecruzam. Somando-se à 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.

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.

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 revigoração dos órgãos colegiados e grêmios estudantis, a elaboração e operacionalização do Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Esses fóruns poder-se-iam constituir em importantes instrumentos 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, por meio de diferentes contribuições.

### **A contribuição dos Conselhos de Educação**

Em um contexto de individualismo exarcebado e meritocracia, pretendemos refletir sobre o funcionamento do Conselho do escolar. Este órgão é de extrema importância para uma gestão democrática e fortalecimento da coletividade.

Cury (2001), ao recorrer à origem etimológica da expressão *Conselho* localiza-a no latim como *Consilium* proveniente do verbo *consulo/consulere*, “significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso” (p.47). Na interpretação do autor, trata-se de um verbo cujos significados postulam o movimento de ouvir e ser ouvido e a recíproca audição se relaciona por sua vez com o ver e ser visto. Nesta linha de raciocínio, o próprio verbo *consulere* já possui um princípio de publicidade quando um conselho participa dos destinos da sociedade ou de parte desta. Obviamente, Conselho é também o lugar onde se delibera e “deliberar implica a tomada de uma decisão, precedida da análise e de um debate que, por sua vez, (...), implica a publicidade dos atos na audiência e na visibilidade dos mesmos” (p.48). Ainda conforme Cury, esse caráter público do Conselho que cruza o interesse comum com a visibilidade se relaciona com a modernidade, pois “é próprio da

modernidade se distanciar dos *arcana imperii* (segredos do poder imperial) próprios de um poder que se dizia vindo de uma autoridade divina ou natural (...) assim, na relação governantes e governados, deve haver respeito de uns pelos outros e deste direito e respeito decorre a necessária publicização dos atos de governo” (p.47).

O Conselho Escolar com a configuração atual surgiu no contexto de redemocratização do país, após a ditadura militar e deve “servir, tanto para a explicitação de alguns conflitos, quanto para sua superação e encaminhamento de medidas negociadas” (Paro, 2001, p. 80).

O diretor que assume uma postura autocrática tem certamente dificuldades em lidar com o Conselho Escolar, o qual tem por objetivo ser co-partícipe da gestão nas questões administrativas, financeiras, mas “o conselho de escola tem sido tomado, em geral, como uma medida isolada, descolado de uma política mais ampla e séria de democratização da escola, evidenciando muito mais sua face burocrática do que sua inspiração democrática” (Paro, 2001, p.80). Para desconstruir essa situação, temos que romper com as relações autoritárias presentes na escola (Idem, 2001, p.80). Paro afirma ainda que é importante fornecer ao Conselho “atribuições e competências que o tornem co-responsável pela direção da escola, sem provocar choque de competências com o diretor (Paro, 2001, 82)”.

O Conselho Escolar deve se configurar como um espaço de debate, diálogo e participação nas deliberações de forma democrática, bem como “costuma fazer explicitarem-se os conflitos que já existem latentes em outros espaços, mas isso é antes uma qualidade do que um defeito, pois apenas se explicitando é que os conflitos têm de serem resolvidos (Paro, 2001, p.82).”

Entendemos que para que o Conselho Escolar seja um espaço democrático, de participação entre todos os segmentos da escola, é necessário compreender que a

democracia e o respeito ao usuário devem estar presentes não apenas nas reuniões do Conselho ou na eleição de seus membros, mas em todas as ações e relações da escola, desde as que se dão na situação de ensino, em sala de aula, passando pelo atendimento na secretaria e atingindo todo o relacionamento que se faz entre servidores, alunos e pais (Paro, 2001, p.82).

Depreende-se disso que se houver abertura para a participação, o Conselho é

apenas mais um dos instrumentos de democratização; por isso, a vontade democrática deve anteceder-lo e guiar-lhe as ações como deve guiar todas as demais medidas dentro da escola e na relação desta com a comunidade (Paro, 2001, p.82).

A constituição dos Conselhos ao garantir a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, poderá possibilitar um maior poder de intervenção e controle desses interlocutores. Os mecanismos de gestão democrática processam-se por meio de múltiplos instrumentos. Temos como pressuposto que a organização do trabalho escolar pode constituir-se em uma importante referência para o exercício da democratização da gestão e da construção do trabalho coletivo. Assim, a consolidação da gestão democrática nos espaços intra-escolar se efetivará a partir da articulação e consolidação de alguns elementos que a definem, tais como: o provimento do cargo de diretores por meio de eleição; a constituição ou revigoração dos órgãos colegiados e grêmios estudantis e a elaboração e operacionalização do Projeto Político-Pedagógico da Escola.

### **A contribuição do Projeto-político-pedagógico**

Historicamente, o planejamento, mediante seus diferentes instrumentos, quais sejam, projetos, propostas e planos tem sido alvo de resistências e descontentamentos no âmbito escolar. Ora utilizado como mecanismos de controle e monitoramento, ora visto como um documento obsoleto e desnecessário, o planejamento escolar é visto – predominantemente - como um dispositivo pedagógico permeado por críticas e rejeições e, muitas vezes, sua elaboração ocorre apenas para a satisfação das exigências legais e burocráticas da cultura organizacional.

Mas, qual o sentido pedagógico e político do planejamento? Ao recorrermos à dimensão ontológica do homem, constatamos que o planejamento assume uma dimensão inerente à sua existência enquanto ser, constituindo-o como sujeito da *práxis*. Diferentemente dos animais que modificam a natureza apenas para satisfazer as suas



atividades imediatas de forma mecânica e instintiva, os homens agem sobre o seu ambiente natural e social e, concomitantemente, refletem sobre sua ação. Agem, refletem, adquirem um novo entendimento e voltam à ação em um movimento contínuo, tornando cada vez mais complexas as suas relações, através do trabalho. Assim, o trabalho se caracteriza como sendo uma atividade eminentemente humana, devido à sua dimensão de intencionalidade, ou seja, pela possibilidade de os homens projetarem tal atividade.

Pressupomos o trabalho de modo que o assinala como exclusivamente humano. Uma aranha desempenha operações que se parecem com a de um tecelão, e a abelha envergonha muito a um arquiteto na construção de seu cortiço. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que o arquiteto figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade (MARX, 1985, p. 202).

Embora neste fragmento, os postulados marxistas, coloquem em relevo a dimensão ontológica do trabalho, enquanto categoria central da existência humana, que possibilita aos homens o domínio da natureza, a vivência gregária e social, o desenvolvimento e uso da linguagem, o desenvolvimento dos sentidos e uso do cérebro, bem como o entendimento sobre a realidade, podemos estabelecer conexões também sobre o ato de planejar como uma prerrogativa eminentemente humana. Assim, é possível pensar a potencialidade do planejamento para além de um ato mecânico, burocrático e centralizador, considerando a positividade da ação transformadora que esse elemento enseja.

No âmbito educacional, o desafio é, pois, considerar esse recurso a partir da capacidade de as escolas construírem suas formas de intervenção no cotidiano fundadas em reflexões e leitura da sua realidade. São várias as possibilidades emanadas pelo processo de planejamento devido às múltiplas modalidades que o envolve. Enfocaremos, nesta seção, abordagens relativas ao planejamento da organização do trabalho escolar, comumente designado de projeto político-pedagógico. A acepção da palavra *projeto* nos parece bastante significativa para elucidar os nexos entre o ato de planejar e a dimensão do homem enquanto sujeito da *práxis*, conforme as considerações acima. Veiga (1995) ao recuperar o sentido etimológico da palavra situa o termo projeto oriundo de *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, o qual por sua vez, significa lançar para diante, plano, intento, desígnio.

Tal significação nos remete à capacidade exclusiva dos homens de desenvolver de

forma indissociada o movimento de ação-reflexão-ação de forma contínua, ininterrupta e incessante. Na esfera educacional, a processualidade que envolve o planejamento mediante um de seus instrumentos como o projeto político-pedagógico poderá colaborar com as possíveis reinvenções da democracia no plano escolar a partir da participação dos diferentes segmentos e por meio do “cruzamento” de olhares sobre o fenômeno educativo e da mobilização das discussões e reflexões sobre os desafios postos pelo cotidiano.

Nessa perspectiva, Veiga (1995) recupera ainda a dimensão democrática da construção do projeto político-pedagógico, uma vez que para sua elaboração um elemento fundamental é a participação de toda a comunidade escolar. Tal participação, por sua vez, pode contribuir para se instaurar “uma nova forma de organização do trabalho pedagógico (...) rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola” (idem, p.14). Obviamente, não acreditamos que este documento tem o poder, por si só, de romper com a estrutura de práticas de poder verticalizada e autocrática no interior da escola. Tampouco garantirá a homogeneidade e harmonia no grupo, uma vez que os conflitos e dissensos são inerentes aos espaços coletivos. Contudo, se sua construção ocorrer de forma coletiva e participativa poderá ser um importante canal para redimensionar a estrutura de poder na escola. Tal instrumento é uma via de expressiva importância para a produção de um “consenso mínimo” em torno das opções pedagógicas, curriculares, políticas, filosóficas que nortearão as trajetórias e diretrizes da escola.

No âmbito legal - em que pesem limitações e ambigüidades - após muitas reivindicações do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a LDB (9.394/96) incorpora em seus artigos 12, 13 e 14 algumas dimensões importantes da democratização da gestão, ao prever a participação docente e das famílias na elaboração e execução da proposta pedagógica das escolas, conforme os seguintes trechos:

art. 12: os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiro;

(...)

VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola;

VII- informar os pais e responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

art. 13: os docentes incumbir-se-ão de:

(...)

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A integração entre famílias e escola é, de fato, uma das novidades da Lei 9.394/96. Contudo, ainda são tênues os avanços nesta área por motivos de natureza diversa. A menção à legislação visa apenas ilustrar que a integração família-escola é uma conquista histórica da gestão democrática, alcançando um patamar de direito das famílias na participação do projeto pedagógico das escolas. No entanto, acreditamos que para além da dimensão legalista, esta conquista deve ser pautada pela legitimidade dos desejos desses dois espaços construirmos buscas para desenvolverem interlocuções, diálogos e reflexões sobre a educação das crianças e adolescentes que os têm como referência de sua formação. Mesmo reconhecendo a positividade desse artigo, não podemos ignorar também seu caráter ambíguo, pois, se por um lado, o inciso VI do artigo 12 garante a articulação entre as famílias e comunidades nas atividades escolares, possibilitando maior legitimidade na aproximação entre essas duas esferas, por outro lado, tal dispositivo também serve também para regularizar uma fenomenal tarefa da hegemonia ideológica do Terceiro Setor no âmbito escolar por meio do ato de delegar as clássicas responsabilidades do Estado para a sociedade civil. No artigo 14, desta mesma lei, também é possível localizar algumas ambigüidades no que tange à democratização da gestão:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (...). (Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996).

Paro (2001) destaca como um dos aspectos lacunares desse artigo o fato de se restringir a “gestão democrática” ao ensino público. Segundo o autor é possível perceber

por essa via os “disparates” de nossos legisladores, quando “cedendo à ânsia do lucro representada nos *lobbies* dos interesses privados, permitem que a lógica do mercado se sobreponha à razão e aos interesses da sociedade” (p.80). Um outro aspecto que merece reflexões pelo seu caráter ambíguo é que as normas da gestão democrática do ensino público serão definidas pelos sistemas de ensino cujos governos poderão ou não estar articulados com a gestão democrática. Além disso, não estabelece caráter deliberativo que deve orientar a participação das comunidades nos conselhos escolares e local.

Em que pesem as omissões e ambigüidades presentes nos artigos 12, 13 e 14, evidenciadas no decorrer desta seção, há também aspectos importantes para a democratização da gestão que foram incorporadas por este dispositivo legal. Uma delas trata-se da garantia da participação docente na elaboração e execução da proposta pedagógica da escola. Tal direito possibilita, pelo menos no plano legal, romper com a clássica divisão social do trabalho em que, convencionalmente é garantida apenas aos gestores a tarefa de planejar, pensar e elaborar as metas educacionais da escola e aos docentes a tarefa de operacionalizar tais diretrizes.

A temática sobre os processos de integração entre famílias e escolas também aparece nos incisos VI e VII do artigo 12 e no inciso VI do artigo 13. Um aspecto importante nestas inserções é que se coloca em evidência aspectos relacionados à confluência de dois espaços de formação do sujeito: a escola e a família. Tais espaços, independentes de sua composição e forma, ocupam um lugar importante – embora provisório para muitos – na formação do educando. Garantir esses processos de integração constitui mais um dos desafios da democratização da gestão que temos pela frente, com toda sua complexidade, potencialidades e riquezas.

Contudo, conforme observamos anteriormente, a intensificação laboral produz intensos prejuízos à participação docente nos fóruns de democratização da gestão escolar.

Conforme Arantes (2010)

o docente fica 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. Desta forma, os pacotes pedagógicos, o currículo e as avaliações nacionais chegam às escolas, prontos, sem nenhuma

participação do professor (p.48).

Os docentes tornam-se, pois, meros “dadores de aula”, uma vez que suas condições de trabalho não facultam sua participação na globalidade do trabalho educativo. Disso decorre um expressivo aumento das práticas individualizadas e do arrefecimento do trabalho coletivo na escola.

Assim seguindo a lógica neoliberal, o Estado se ausenta do cumprimento de suas responsabilidades sociais e

as mesmas são repassadas para a comunidade, outorgando-as a sujeitos que também são portadores de necessidades, a entidades filantrópicas e as empresas “responsabilidade solidárias”, ou ainda políticas de parcerias com ONG, instituições, como o Instituto Ayrton Senna, e projetos, como Amigos da Escola (Arantes, 2010, p.16).

Além disso, as relações entre docentes e gestores são complexas, visto que

(...) os processos de democratização da gestão da escola ainda são tênues e frágeis, marcados por uma forte tendência autocrática de seus gestores em detrimento de uma participação compartilhada com os diferentes segmentos escolares (Silva e Lima, 2009, p.78).

Nesse contexto de reformas sociais inserem-se discussões pertinentes à descentralização administrativa das instituições escolares. Esta se constitui em uma das bandeiras de luta dos trabalhadores da educação desde a década de 1980, visto que os mesmos lutavam pela autonomia na gestão escolar. Entretanto, o que ocorre de fato, não é como os educadores almejavam, mas sim a desconcentração, a delegação de tarefas, funções estatais para as escolas, desresponsabilizando-se o Estado do fornecimento dos recursos financeiros e continuando a centralizar decisões, planejar e avaliar as políticas educacionais.

Através da descentralização administrativa, financeira e pedagógica,

as escolas têm adquirido maior flexibilidade e autonomia, mas também têm respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades. A autonomia da escola resulta também em maior autonomia dos envolvidos, em especial os professores (Oliveira, 2007, p. 357).

Segundo Oliveira, ao mesmo tempo em que os trabalhadores da Educação e a comunidade escolar adquirem uma maior autonomia, os mesmos sofrem um controle maior do Estado (2007, p.367). Este passa a cobrar mais resultados do que antes e responsabilizar a escola e seus profissionais pelo fracasso dos alunos.

Essa autonomia está fundamentada em

maior responsabilização dos envolvidos, que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais (Oliveira, 2007, 367).

Percebe-se com isso, que o Estado transfere a responsabilidade da organização do trabalho pedagógico, do funcionamento da escola para os docentes e a comunidade escolar. E assim os trabalhadores da educação que tanto lutaram pela conquista de autonomia, descentralização administrativa, “estão pagando com a intensificação do trabalho o preço da sua autonomia” (Oliveira, 2007, p.372). Sob tal perspectiva o professor torna-se refém de suas precárias condições de trabalho. A histórica busca pela autonomia e participação é ressignificada pelo estado, o qual, por meios de múltiplos mecanismos, regulamenta as políticas e práticas do trabalho docente levando a uma intensificação das atividades laborais.

### **Considerações Finais**

Iniciamos nossas reflexões, colocando em foco os processos componentes da precarização do trabalho docente os quais afetam a qualidade do ensino, a dignidade das condições de trabalho do professor e os processos democráticos em tempos de destruição dos espaços coletivos e públicos. Existem certamente mediações fundamentais entre as reais condições de trabalho do professor, sua participação nos fóruns de democratização da gestão e as condições estruturais de trabalho oferecidas pelo estado nas escolas públicas. Pensar nos desafios contemporâneos para a atuação docente sem levar em consideração as condições concretas de seu trabalho e nos históricos e estruturais mecanismos da precarização poderá gerar análises essencializadas e romantizadas sobre o fazer pedagógico atribuindo ao professor uma gama de responsabilidades para além de suas possibilidades,

fazendo do professor ora herói, sujeito importante para educação, ora vilão, culpado pelas mazelas da educação. É imprescindível que todos unam-se em prol de uma educação pública gratuita e de qualidade, de mais recursos para a educação e pela valorização dos profissionais da educação.

## Referências

APPLE, Michael W. *Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e desigualdades*. São Paulo: Cortez, 2003.

ARANTES, F. M. *As novas configurações do trabalho docente: implicações na qualidade do ensino e nos processos participativos da gestão escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1988b.

BRASIL. Relatório Anual 2007. Tribunal de Contas da União. Nov. 2008. Disponível em: <[WWW.portal2.gov.br](http://WWW.portal2.gov.br)>. Acesso em 03 de Nov. 2008c.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. "Posição do CONSED é arrogante e desqualifica debate de 14 anos meses sobre piso". Out. 2008. Disponível em: <[WWW.cnte.org.br](http://WWW.cnte.org.br)>. Acesso em: 25 out. 2008.

CURY, C.R.J. Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas. In: FERREIRA, N.S. C; AGUIAR, M.A. das (orgs). *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRAZ, C. L. Trabalho Docente, precarização e a nova hegemonia do capital. In: *Universidade e Sociedade*, DF, n. 41,, janeiro., 2008, p. 9-19.

FREITAS, L.C. Organização do Trabalho Pedagógico. In: *Revista de Estudos*, Novo Hamburgo, n.13, jul. 1991, p.10-18.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Difel, 1985. v. 1

OLIVEIRA, C. B; GONÇALVES, Gustavo B.B. Precarização do trabalho docente na Argentina, Colômbia e Brasil: um estudo comparado. In: *Lecturas, Educación Física y Deportes*, revista digital, Buenos Aires, nº 119, abril., 2008., s/p.

OLIVEIRA, D. A; Augusto, M. H.G. Gestão Escolar e trabalho docente nas redes públicas de ensino em Minas Gerais. In: MONFREDINI, I(Org.). *Políticas educacionais, trabalho e profissão docente*. São Paulo: Xamã, 2008a.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional E A Re-Estruturação do trabalho Docente: Reflexões Sobre o Contexto Latino-Americano: In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, maio/ ago., 2007b, p. 355-375.

PARO, V. H. O Conselho de Escola na Democratização da Gestão Escolar. In: PARO, V. H. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

SANTOS, G. B dos. A Fênix Renasce das Cinzas: os professores e seus mecanismos de fuga e enfrentamento. In: CD- ROOM, anais do VI *Seminário da REDE S TRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente*, Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2006.

SAVIANI, D. 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 2007.

SILVA, M. V.; CORBALÓN, M.A. Globalização e Educação: impactos na atuação docente e na dimensão do multiculturalismo. In: SILVA, M.V. CORBALÓN, M.A. (Org.). *Dimensões Políticas da Educação Contemporânea*. 1ª ed. Campinas: Editora Alínea, 2009a, v., p. 47-58.

SILVA, M. V. Gestão Democrática na Educação: As contribuições e omissões da LDB (lei 9.394/96). In: SILVA, M. V e MARQUES, M. R. A (Orgs). *LDB: Balanços e Perspectivas para a Educação Brasileira*, Campinas, Editora Alínea, 2008b.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva. In: VEIGA I. Passos A. (Org). *Projeto Político-Pedagógico da Escola*. Uma Construção Possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.



