

TRABALHO DOCENTE NO ESTADO GERENCIAL – ESTUDO NO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE JATAÍ-GO

Ari Raimann¹
Francisca Maria do Nascimento Cardoso²
Susane Ferreira Gomes³

Resumo:

Este artigo analisa o trabalho docente no contexto do Estado gerencial, enfocando a percepção de professores/as no sistema público de Jataí-GO. O texto decorre de pesquisa empírica realizada com 10 professores/as, atuantes no sistema público municipal. A coleta de dados se deu via formulário da plataforma Google, contendo três questões abertas, que permitiram aos entrevistados expressarem suas percepções sobre o que envolve o trabalho docente no setor público no Estado gerencial. Como resultado, é possível perceber, em síntese, que os docentes têm clareza da importância do seu trabalho e se envolvem nele, sendo este, no entanto, o trabalho é complexo, com muitas exigências e pouca estrutura e apoio. Destacam que a desvalorização do magistério é muito grande.

Palavras-chave:

Estado gerencial. Trabalho docente. Sistema público.

TEACHING WORK IN THE MANAGERIAL STATE - STUDY IN THE MUNICIPAL PUBLIC SYSTEM OF JATAÍ-GO

Abstract:

This article analyzes the teaching work in the context of the Managerial State, focusing on the perception of teachers in the public system of the municipality of Jataí, State of Goiás. The text arises from an empirical research carried out with 10 teachers, who work in the municipal public system. Data collection took place via Google platform form, containing three open-ended questions, which allowed respondents to express their perceptions about what involves teaching work in the public sector in the Managerial State. As a result, it is possible to perceive, in short, that teachers are aware about the importance of their work and they get involved in it, which is, however, a complex work, with many demands and little structure and support. They emphasize that the devaluation of the teaching profession is very great.

TRABAJO DOCENTE EN EL ESTADO GERENCIAL - ESTUDIO EN EL SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE JATAÍ-GO

Resumen:

Esta investigación analiza el trabajo docente en el contexto del Estado gerencial, centrándose en la percepción de los docentes en el sistema público de la ciudad de Jataí, Estado de Goiás.

¹ Doutor em Educação; Unidade Acadêmica Especial de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Jataí-GO – E-mail: raimann04@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia (UFG); docente no Sistema Municipal de Educação de São Simão – GO – E-mail: francisca6279@gmail.com.

³ Graduada em Pedagogia; Universidade Federal de Jataí/GO. E-mail: susaneferreira17@gmail.com

El texto proviene de una investigación empírica realizada con 10 docentes que trabajan en el sistema público municipal. La recopilación de datos ocurrió a través de formulario de la plataforma Google, con tres preguntas abiertas que permitieron a los encuestados expresar sus percepciones sobre lo que implica el trabajo de enseñanza en el sector público en el Estado gerencial. Como resultado, es posible percibir, en síntesis, que los profesores tienen clara la importancia de su trabajo y se involucran en él, lo cual es, sin embargo, el trabajo es complejo, con muchas demandas y poca estructura y apoyo. Señalan que la devaluación de la enseñanza es muy grande.

Palabras clave:

Estado gerencial. Trabajo docente. Sistema público.

Introdução

O texto resulta de atividades relacionadas ao NuFOPE – Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas Educativas, que vem atuando no interior da Universidade, influenciando na formação de professores e alunos dos sistemas públicos nos Estados de Goiás e Mato Grosso, de modo especial.

O problema que foi levantado é: como se dá o trabalho docente no contexto do Estado gerencial segundo a percepção de professores/as no sistema público de Jataí-GO? A abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial básico o materialismo histórico dialético, uma vez que não nos parece possível analisar o trabalho docente sem o embasamento a análise da realidade em que se dá tal atividade. Assim, tivemos como objetivos: a) apresentar sucintamente o Estado Gerencialista que promove novas formas de trabalho, operando com prioridade em favor do capital, em desfavor da classe trabalhadora; b) analisar como se dá o trabalho docente no contexto do capital, segundo a percepção dos docentes.

Metodologicamente, foram ouvidos 10 docentes do sistema público municipal de Jataí-GO a respeito do seu trabalho no Estado Gerencialista, das condições em que atuam, das atividades que se ampliam sistematicamente. A coleta de dados se deu via formulário da plataforma Google, contendo três questões abertas, que possibilitaram aos entrevistados a expressão de suas percepções sobre o que envolve o trabalho docente no setor público no Estado gerencial no ambiente público.

Com a reforma gerencial do Estado que começou a materializar-se através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE/1995) via Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), no primeiro governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) foram definidos novos contornos às relações de trabalho. Estas

reformas afetariam de forma significativa o trabalho docente, especialmente nos sistemas públicos.

O Estado Gerencialista decorre de um projeto sustentado por argumentos de que o Estado sobrecarregado de obrigações e serviços é ineficiente, incapaz e improdutivo. O Estado de bem-estar social, por ser demasiadamente grande e oneroso, passa a ser reformado e enxugado, dando lugar a um Estado mínimo quanto à prestação de serviços, assumindo este apenas os serviços essenciais do Estado. Todos os demais poderiam ser oferecidos em parceria com o privado.

Reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí, a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que, entretanto, não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos esse processo de “publicização”. (BRASIL, 1995, p.12-13, grifo do documento).

As áreas sociais, tidas como improdutivas, passam a ser vistas como gasto e os serviços produtivos ganham prioridade nos investimentos. Diante desse contexto o trabalho docente é afetado de maneira muito forte, pois a ideia geral é que os serviços prestados pelo Estado sejam produtivos, econômicos e eficientes. Bresser Pereira (1996, p. 32), destaca que [...] “a dimensão gestão será a mais difícil. Trata-se aqui de colocar em prática as novas ideias gerenciais e oferecer à sociedade um serviço público efetivamente mais barato, melhor controlado, e com melhor qualidade”. Em outro texto, A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle, Bresser Pereira (1997, p. 6), parece preocupar-se com o social, enfatizando a importância de se manter “seu papel de garantidor dos direitos sociais e de promotor da competitividade do seu respectivo país”. Na realidade, o que prevalece é o pensamento liberal democrático, ou seja, o Estado dá oportunidades a todos, basta que cada um faça melhor proveito disso. Nesse sentido, o que prevalece é o espírito individualista, competitivo, próprio da gestão por resultados.

Conforme Raimann (2015, p. 24) o princípio de gerência, pelo qual o Estado se norteia “está na eficiência técnica, na otimização dos recursos, na avaliação de desempenho aliado ao da responsabilização, *accountability*, gerenciamento por resultados, com metas a serem alcançadas, afetando as políticas educacionais, e, em especial o trabalho docente”.

A reforma do Estado, sob a justificativa de que este encontrava-se por demais carregado, tendo se tornado ineficiente, travado, sem condições de novos investimentos que pudessem garantir qualidade e eficiência dos serviços, passa a dar novo rumo aos serviços, priorizando a produção e a eficiência.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 12).

Diante de tamanho desafio e urgência colocados pelo então ministro, evidentemente assessorado por instâncias internacionais com interesses no continente brasileiro, Bresser Pereira (1997, p. 7), observa que o Estado burocrático ceda espaço, “tornando necessária sua substituição por uma administração pública gerencial. Portanto, projetava-se um Estado com “maior governabilidade e maior governança, com mais capacidade, portanto, de promover e financiar, ou seja, de fomentar a educação e da saúde, o desenvolvimento tecnológico e científico”. (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 18).

Tal reforma atinge diretamente a escola e o trabalho docente, pois, “o discurso do novo gerencialismo na Educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 199).

Mudanças no trabalho do professor vão acontecendo muito rapidamente no ambiente da escola e em sua casa, “prescrevendo mais claramente uma proposta de controle do trabalho docente, com ênfase na eficiência”, segundo Bomfim (2012, p.18). As políticas educacionais vão incorporar, sistemática e gradualmente, elementos muito próprios das empresas. Ou seja, a ideia empresarial para a escola decididamente é definida como caminho sem volta, fazendo do professor um feitor técnico de coisas, obrigando-o a lidar com ferramentas e sistemas que até então não faziam parte do seu papel de educador. Muito bem destaca Antunes (2019, p. 47): “o gerencialismo está ancorado em um sistema de valores orientado, supostamente, ao cliente, em que as decisões são do tipo instrumental, guiadas pela eficiência, pela relação custo/eficácia e pela busca da competitividade.”

Apresentação e análise dos dados

A escola e o trabalho docente submetidos à lógica do capital adotada pelo Estado gerencialista, sofrem mudanças que interferem drasticamente na qualidade da educação e nas condições de trabalho. O modelo gerencial de gestão passa a impor conceitos e princípios comuns serão inseridos no seio da escola objetivando atender o mercado – a eficiência e a eficácia, verificação dos objetivos alcançados. Em seu trabalho o professor se vê obrigado a assumir novas responsabilidades, a encarar novos desafios, especialmente envolvendo as tecnologias, pois precisa atuar com sistemas. O Estado gerencial maximiza o trabalho docente, acompanhando a crescente exigência no mundo da produção de capital, preocupando-se mais com a governança do que com a governabilidade.

Embora esse aumento de trabalho e a crescente cobrança por resultados, o docente não se vê contemplado pelo Estado em relação ao seu salário e ou mesmo em questões estruturais fundamentais para o desenvolvimento do seu trabalho. A valorização profissional sofre nesse contexto, visto que a ideia básica é economia e produtividade. Nessa proposta, a questão salarial perde força no que se refere a reajustes e recomposição salarial. Isso afeta a qualidade de sua vida e de sua família, sendo o trabalho docente acometido do que Ball (2004) denomina de “cultura da performatividade”. Quer dizer, metas e mais metas a serem cumpridas.

A performatividade corresponde a uma tecnologia, a uma cultura e a uma forma de regulação que se serve de críticas, comparações e demonstrações como meio de controle, pressões e mudanças. Trata-se de uma luta por visibilidade, que pode ser vista como um verdadeiro "sistema de terror"[...] segundo o qual os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou como demonstrações de “qualidade” ou ainda como “momentos” de promoção ou inspeção. (MOREIRA, 2009, p.32, grifos do autor)

O modelo gerencial imprime forte pressão por produtividade em todos os setores e níveis de trabalho. O trabalho docente não se limitará à sala de aula, mas será visto como um conjunto de atividades, inclusive aquelas que serão levadas para casa, devendo, não poucas vezes serem realizadas em feriados ou finais de semana, ou no período noturno. Portanto, a intensificação do trabalho será vista como algo normal, visto que em todos os setores estará ocorrendo.

Outro fator a ser destacado seria o trabalho docente na lógica do “novo” Estado referente à avaliação constante, tanto por órgãos governamentais, quanto por grupos transnacionais. Para Maués (2005), o Estado estipula metas a serem alcançadas pelos

professores e para a verificação dos resultados obtidos, determinando mecanismos de avaliação. Conforme destaca Mauès (2005, p.1), “as características maiores dessas reformas eram as de regulação e controle, em função do caráter que o Estado assumiu, ou seja, de um Estado Avaliador e Regulador”. O Estado-avaliador interfere no trabalho docente, regulando-o para que este atenda às exigências do mercado.

O Estado, no seu papel regulador e avaliador, tem intervindo na questão, procurando instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão de acordo com os resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas. Nesse sentido, a reestruturação do trabalho docente passa a sofrer consequências importantes em função dos objetivos e finalidades das reformas implantadas ou em curso. (MAUÉS, 2005, p. 1)

A avaliação imposta pelo Estado não visa a melhoria da qualidade do ensino em si, mas a capacitação dos envolvidos para atender às exigências mercadológicas. Também a avaliação da aprendizagem se modifica, precisando atender aos interesses do mercado e não aos interesses sociais ou às demandas dos alunos. A avaliação não será diagnóstica, pois não estará preocupada com o processo e a solução das dificuldades apresentadas no exercício da profissão docente, pelo contrário, busca aferir notas e quantificar o trabalho docente e o desenvolvimento dos alunos segundo critérios econômicos.

O Estado tem a possibilidade de regular o trabalho docente por meio das cobranças, exigindo eficiência e produtividade, modificando o seu papel no desenvolvimento do processo formativo. Já o docente se vê obrigado a cumprir tais exigências, “sob pena de que a instituição à qual está vinculado possa deixar de receber recursos, como uma forma de penalização” (MAUÉS, 2009, p.13).

Não se pode deixar de ressaltar ainda que o discurso oficial segue no sentido de que os resultados, ou a ausência deles, se devem à (in)competência dos professores ou da escola. Tal discurso se dá apesar da falta de valorização profissional do professor e de condições dignas de trabalho. Tal relação simplista afeta e angustia milhares de professores a cada dia, pois não conseguem sozinhos avançar, atendendo as demandas dos alunos. As cobranças, o cumprimento de metas, o aumento de trabalho, as responsabilidades só aumentam. O modelo do *accountability* vem sendo aplicado no campo educacional. A responsabilização individual do professor é colocada às claras, independente das condições objetivas que lhe são dadas. Mesmo a escola sente as cobranças e o controle, sem muitas vezes ter condições de reagir ou de atender ao que lhe é imposto.

Além disso, conforme discute Freitas (2014, p. 1088), o Estado intensifica “a implantação das avaliações externas à escola seguidas de processos de responsabilização, como forma de alavancar o aumento das médias de desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e nos exames internacionais”. Nesse contexto, além de o trabalho ser ampliado ao professor, os critérios de avaliação e a definição de qualidade da educação são definidos fora do ambiente em que atuam os docentes, decorrendo de determinações de organismos multilaterais. A questão da responsabilização do professor torna-se cada vez mais pesada, visto que as escolas passam a publicar nas redes sociais, em rádio e TV, bem como em placas imensas em frente à escola os seus resultados. Os docentes, acima de tudo, são expostos.

Freitas (2014, p. 1002-1003) destaca que:

As visões alternativas de organização do trabalho pedagógico no interior da escola vão ficando cada vez mais sem espaço para se manifestar ante o peso avassalador das avaliações externas, consultorias e materiais pré-fabricados que engessam a atividade da escola e se associam a processos de mediação internos, ancorados em uma gestão verticalizada e que funcionam como transmissores daquelas funções sociais de exclusão e subordinação, através de microações que redefinem as relações entre os atores escolares, controlando os objetivos, os conteúdos e os métodos de ensino. Qualquer ação fora do esperado pode comprometer a nota da escola e/ou o bônus de final de ano.

Há um peso enorme repousando sobre o professor, pois a sensação constante com a qual ele convive é de que é mais seguro seguir a cartilha do que correr o risco de constatar que a sua escola caiu de rendimento e teve recursos diminuídos.

Não menos importante é destacar que meritocracia e bonificação são categorias que andam lado a lado nesse processo de motivação e responsabilização do professor. Tais procedimentos são adotados como se o professor fosse motivado por um irrisório recurso a mais, em vez de estar motivado naturalmente por seu trabalho sendo valorizado como se deveria. As estratégias de bonificação se colocam como ataque ao professor, visto que o Estado pode argumentar que o docente está sendo pago além do normal para trabalhar bem, demonstrando a eficiência que dele é esperada.

Passamos a apresentar os dados da pesquisa, coletados segundo a metodologia já especificada, junto a 10 professores do sistema público municipal de Jataí/GO.

Ao analisarmos a primeira questão encaminhada aos professores (Como você vê o seu o seu trabalho como professor hoje?), constatamos que estes reconhecem a importância do seu trabalho: “Atualmente vejo meu trabalho docente como uma grande contribuição para a formação de uma sociedade mais equitativa”. (P5). Por outro lado, também evidenciam de

imediatamente a desvalorização profissional no contexto do Estado Gerencial. P6 é enfático em sua resposta, ao destacar que “o meu trabalho é de fundamental importância para o desenvolvimento do aluno tanto cognitivo, social emocional, porém vejo que é desvalorizado e desrespeitado pelas pessoas que estão responsáveis em conduzir a educação”. Percebe-se uma espécie de decepção dos professores e demonstração de sentirem na pele a desvalorização docente materializada nas políticas educacionais. P1 destaca: Além de viver intensamente a desvalorização profissional, precisa administrar a responsabilização pelo sucesso ou insucesso da escola e do ensino. “Atualmente vejo meu trabalho docente como uma grande contribuição para a formação de uma sociedade mais equitativa” (P3).

Professores sentem o peso do trabalho no Estado Gerencial, como pode ser visto no depoimento de P2: “Somos escravos do sistema, só recebemos ordem e pronto, somos mal remunerados, não temos nenhum incentivo de nos qualificar ainda mais, temos vontade somente de desistir.” Soa como clamor a reclamação feita. Além do mau salário, precisam suportar a exploração – “somos escravos” -, “só recebemos ordem e pronto”.

A compreensão de que o papel do professor é ensinar aparece na maioria das respostas, que podem ser sintetizadas conforme declara P3: “Seria eu como professora, uma das responsáveis pelo aprimoramento intelectual das crianças.” P4 destaca frustração: “eu achava que dava pra fazer mais coisas, eu percebo que eu sou um pouco desanimada”. Isso, certamente, em função das muitas atividades que são exigidas dos professores. Outros demonstram não ter compreensão sobre o que é esse trabalho docente: P7 assim se expressa: “Vejo [meu trabalho] de maneira positiva”. Nesse caminho está P10: “Tenho que aprender mais, cada dia é uma experiência uma descoberta nova.” Enquanto isso, P10 é da opinião de que “é algo complicado pois, nem todos dão valor no nosso trabalho.” Chama atenção a compreensão de P6 sobre o trabalho docente: “É algo importante para que os alunos tenham uma visão de a matemática tem algo de bom.” P10 destaca uma compreensão do trabalho que aceita as imposições, dando a entender que essa é uma lógica natural: “atuar em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da escola, compreendendo seu papel e cumprindo suas metas.”.

Já a segunda questão apresentada aos docentes traz, em geral, o principal sentimento a dominar os professores nesse contexto – a desvalorização mesmo com ampliação de responsabilidades e intensificação do trabalho.

P1 percebe as condições de trabalho como “muito precária, não temos muitos materiais didáticos e não temos nenhuma assistência a isso.” (sic). Esse sentimento é reforçado por P2: “As condições são péssimas, temos uma carga horária grande, a estrutura

física está muito precária, mas isso é falta de a direção correr atrás de melhoria. “Esse mesmo sentimento é apresentado por P5: ““as condições das escolas que trabalho não são as mais recomendadas, contudo percebo que ao longo dos anos vem melhorando em todas as esferas (estaduais e municipais)”. Aqui, porém, transparece a ideia de que as condições de trabalho seriam apenas aquelas relacionadas à estrutura da escola, ao material, ao cuidado com o ambiente. Não se percebe no depoimento docente demais elementos que transformam a vida docente em uma vida explorada, com trabalho intensificado. “Bastante precária, falta muito brinquedo, materiais de apoio pedagógico, alimentos” – (P9) – denota que além das condições de muito trabalho e de desvalorização do professor, ainda ele precisa enfrentar a realidade dura de não poder contar com apoio didático-pedagógico. Isso fica tão evidente na fala de P10: “O professor de escola pública, geralmente tem seu próprio material didático e livros literários”. O discurso que já fez história, segundo o qual os bons professores têm seus próprios materiais, está aí ainda, no interior da escola pública. Professores investem seu próprio salário para conseguirem dar alguma qualidade ao seu trabalho, conforme as demandas dos seus alunos. Pior que isso agrada a gestores e pais. Como bem destaca Freitas (2014, p.1097), “O fato de as escolas agirem sob motivação externa sem que haja um movimento na própria cultura da escola que se aproprie de seus problemas, reflita, recrie e participe dos processos de melhoria, bloqueia e agrava as relações de ensino.” A informação de que não há recursos para melhorar as condições de trabalho docente vai se naturalizando de modo a não ser mais questionada. Com isso, além de prejudicar o docente em seu trabalho, acarreta imensas dificuldades ao processo ensino-aprendizagem e, muito grave, borra as fronteiras entre o público e o privado em relação às responsabilidades de a quem cabe prover a escola de materiais didático-pedagógicos. O trabalho docente na Educação Básica apresenta-se como uma exigência muito grande em relação aos profissionais da educação, sendo que, em contrapartida, não lhes são dadas condições de trabalho para que possam desenvolver seu papel de educadores. É necessário lembrar que condições de trabalho englobam a formação continuada, salários dignos, valorização profissional, estrutura física, materiais, apoio pedagógico, autonomia na tomada de decisões sobre o ensino, entre outros fatores. Situações como essa são muito mais vividas nas escolas da periferia ou nos municípios do interior do Estado, ampliando a desigualdade entre os entes educacionais e responsabilizando os docentes ainda mais.

Os processos de responsabilização concorrenciais rompem a confiança relacional ao exporem indevidamente o desempenho de gestores, pais, professores e alunos: se os alunos aprendem os professores são responsáveis; se não aprendem os professores também são responsáveis; se os alunos não aprendem os professores tendem a culpabilizar o próprio aluno ou os pais ou a falta de condições de trabalho; os gestores livram-se de pressão superior rolando a culpa para baixo, em direção a professores, alunos e pais. No meio de tal deterioração nas relações, emerge a fraude. (FREITAS, 2014, p. 1099).

A pressão sobre os professores se intensifica à medida que os pais ficam a comparar os professores, quem compra materiais e quem não. Ora, o modelo accountability joga pais contra professores e vice-versa, promove disputas entre docentes, visto que todos precisam manter o seu serviço e seu espaço de trabalho ali onde está, sob pena de ser transferido para escola de periferia ainda com maiores desafios ou para escolas rurais. Isso lembra o destaque que Ball (1998, p. 127) muito bem lembra que performatividade seria “um mecanismo de controle, uma forma de controle indireto ou de controle a distância que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e pela comparação.”

Porém, respondendo a mesma questão 2, alguns docentes responderam indicando percepção diferente: P3 se manifesta afirmando que “as condições de trabalho são boas, não tenho do que reclamar.”. P6 é da opinião de que “são boas condições, com apoio da direção dos coordenadores pedagógicos e algumas vezes dos próprios alunos.” Nessa mesma direção segue P7, que destaca: “as condições de trabalho são boas tanto na parte pedagógica como nos recursos materiais.” “No CMEI que trabalho as condições são boas, temos o apoio do gestor que sempre buscar o melhor para nossas crianças”, observa P8.

Não há dados nos depoimentos dos professores em relação às respostas bastante positivas quanto às condições de trabalho, mas é possível inferir que estes são professores contratados, visto que o sistema conta com um número enorme de docentes com contrato e estes não podem se expor, sob pena de perderem seus empregos. Também é possível inferir de tais respostas que há gestores atuando muito firmemente na articulação com a comunidade interna e com a Secretaria Municipal de Educação, trazendo benefícios à escola que repercutem positivamente no trabalho docente. Por outro, diante da pergunta, percebe-se que é melhor responder apontando o lado positivo, mesmo que este não seja evidente.

Já a terceira questão encaminhada aos docentes teve o objetivo de captar deles posicionamento em relação à valorização docente - Sobre a valorização do trabalho dos professores, o que você pode destacar?

As respostas seguem uma linha muito semelhante. P2, por exemplo, responde que “valorização não tem, pois, muitos professores por si só não se valorizam, imaginem os outros.” Há na resposta um sentimento de desgosto pela falta de atuação de professores, quando se afirma que eles mesmos não se valorizam. Visto que a classe tem se mostrado bastante desarticulada, talvez aí esteja a razão da resposta. P4 se posiciona apontando para a desvalorização docente em relação ao salário: “se a gente for falar em poder público a valorização é mínima, na verdade não há valorização quanto a salário, não há estímulos para continuar sendo professor.” A denúncia feita segue no sentido de que os professores são muito mal pagos pelo seu trabalho. Quando P2 responde que “não tem” valorização, P9 também declara: “Não existe!”. É sinal de que outros elementos estejam interferindo nesse processo. Percebe-se quase um sentimento de revolta do professor. Isso transparece na explicação de P4: “eu acho que eu consigo ajudar de maneira positiva o sistema público, mesmo que o desânimo as vezes bata eu faço o melhor possível.”

P6 aponta para um aspecto muito importante: “Somos pouco valorizados, pois não há incentivo e reconhecimento sobre os esforços para aqueles que se qualificam e nem licença para esses estudos.” Tal docente mostra que a formação continuada não é automaticamente reconhecida no sistema público, sendo necessário processo para que isso seja feito. Fazer mestrado e doutorado tem se mostrado uma dificuldade para muitos no processo de trabalho, pois, em não havendo licença, o docente precisa pagar para que outros assumam as aulas em seu lugar naqueles dias. Da mesma forma, usufruir dos direitos depende de processo e demora em muitos casos. Quando P7 é indagado/a sobre valorização, responde: “Bem, por enquanto, para dizer a verdade, nada. Mas isso não nos impede de desenvolver um bom trabalho”. Observa-se na resposta do docente que a afirmativa é categórica: nenhuma valorização. Reafirma o que outros colegas já disseram, demonstrando muita insatisfação e sofrimento. Na mesma direção vai P8, ao afirmar que: “Não vejo nenhuma valorização, nem da parte dos pais, eles acham que somos obrigados a tudo, pois, recebemos para cuidar dos seus filhos”. Aqui já outro elemento forte: culpabilização dos pais. Tal reclamação tem sido recorrente nas repostas, lembrando que é setor público e muitos pais não têm a compreensão do que envolve o trabalho docente, do que está implicado nas políticas educacionais. P10, ao responder esta questão, esclarece: “posso destacar que não há uma valorização, nem mesmo por parte de alguns docentes, que não se dispõem a exercer um bom trabalho, nem gostam de investir em sua formação. Outro ponto, é o consenso popular de que se o aluno vai bem, é porque ele é muito inteligente, se vai mal, a professora não faz um bom trabalho. O salário, dispensa

comentários, visto que não condiz, com nossa jornada e responsabilidade.”. Talvez a resposta dada sirva com síntese do sentimento dos professores sobre valorização. A desvalorização docente se manifesta de vários modos, mas é muito mais sentida no salário. Tal situação aponta para a possibilidade de os docentes estarem percebendo o maior problema no salário, considerando outros problemas relacionados à desvalorização docente como algo que possa ser relevado.

Finalizando esta análise, destacamos que, ao lermos Mészáros, percebemos que o conceito de alienação compreende as manifestações do "estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo", de um lado, e as expressões desse processo na relação entre homem-humanidade e homem e homem, de outro.” (MÉSZARÓS, 2006, p. 21). Fica evidente nos depoimentos alto grau de alienação, pois a negação dos problemas quando estes estão afetando diretamente o trabalho e a vida do professor não pode ser caracterizada de outro modo. O estranhamento do homem em relação à natureza, seu espaço de vida e trabalho, fica aqui evidente nas respostas de alguns docentes. O debate conduz a outros elementos que aqui poderiam ser explorados, como a manutenção do emprego ou o exercício da competição entre os docentes, por pressão do sistema público.

[...] a competitividade degenerada, sobretudo entre desiguais, cedo tende para a lei do mais forte, para a alienação dos sujeitos, para a perpetuação e legitimação das desigualdades, para as práticas de segregação interescolar e intraescolar dos alunos, para a rivalidade entre professores, podendo transformar-se numa pedagogia contra o outro. (LIMA, 2019, p. 9)

A competição entre desiguais pode ocorrer na mesma escola, no mesmo sistema, visto que as condições objetivas não as mesmas para todos. Isso pode ser identificado em depoimentos de docentes que criticam negativamente seus próprios colegas, em algumas situações por não fazerem o que estes fazem, investindo do seu próprio bolso ou dedicando-se independentemente da situação difícil.

Fica evidenciado que o trabalho docente sofre em várias frentes e os professores sofrem muito em função dessa situação, que vem se alargando historicamente. Essa democracia burguesa, neste Estado liberal, tem demonstrado que a educação, embora posta constitucionalmente como direito de todos e dever do Estado, que não se dá e quem mais tem sofrido nesse contexto é o docente.

Por fim, como ficou evidenciado que o Estado Gerencialista prioriza o capital e não o trabalhador, ampliando formas de explorar a força de trabalho pelos meios mais audazes, tendo vista garantir avanço econômico, fica posto pelos docentes entrevistados que, mesmo

não sendo visto como trabalho que produz mais-valia direta, o trabalho na escola no contexto da produção do capital, tem em vista a economia às custas do trabalhador e a formação de trabalhadores futuros com apenas educação básica mínima.

Considerações finais

Os docentes entrevistados, em sua maioria, verificam uma intensificação do trabalho e desvalorização de seu trabalho, evidenciando desafios difíceis referentes tanto às relações interpessoais, gestores, comunidade escolar em geral, como também relativas às condições de trabalho, como falta de estrutura das salas de aula, materiais pedagógicos, baixos salários, exigindo que muitos façam uso de seus próprios recursos para tentarem dar e garantir qualidade mínima de ensino, quando o investimento no setor público é obrigação do Estado.

Na lógica gerencialista do Estado, nos sistemas públicos de educação, é muito comum exigir dos servidores que ajudem o Estado a fazer um bom trabalho, financiando materiais, socorrendo a escola. O modelo de Estado liberal força a situação nesse sentido, obrigando aqueles que desejam mais qualidade e satisfação em seu trabalho a adquirirem com recursos próprios materiais necessários, como se obrigação deles fosse. Abusos dessa natureza se tornam comuns às escolas.

Os dados mostram existir uma forte desesperança da parte da maioria dos entrevistados, apontando uma realidade vivenciada pelos docentes no ensino público. Não apenas salários ruins, estrutura insuficiente, falta de materiais didático-pedagógicos,

Na outra ponta, atuam aqueles que não veem os trabalhadores e deles não se lembram, visto que o mais importantes seria que gestores, professores e alunos, a escola como um todo, estejam engajados na produção dos melhores resultados. O ambiente, mesmo que não esteja claro para muitos, é meritocrático, competitivo, que cobra metas, resultados que coloquem a instituição e os nomes em grandes painéis, incentivando práticas estranhas de competição, individualização a custos pessoais bem caros e sofridos.

Referências

- ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. O currículo como materialização do estado gerencial: a BNCC em questão. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 43-64. jan./jun. 2019.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**. vol. 25, n. 89, 2004.
- BALL, S. J. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In: SILVA, L. H. da (Org.). **A Escola Cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BOMFIM, Maria Inês. Trabalho Docente na Educação Básica: a atual agenda do Banco Mundial. **Boletim Técnico do Senac**. R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 17 – 23, jan./abr. 2012.
- BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado** – Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. 1995 Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 05.05.2020.
- BRESSER PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, ano 47, v. 120, n. 1, p. 07 - 40, Jan-abr. 1996. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/702/550>. Acessado em: 15/05/2020.
- BRESSER PEREIRA, L.C. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451998000300004&lng=en&nrm=iso. Acessado em 11.06.2020.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401085&lng=en&nrm=iso. Acessado em 16.08.2020.
- GABRIEL, C., T. Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n. 17. 2015 Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acessado em: 20.06.2020.
- GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.) Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, L. C. da S. Uma pedagogia contra o outro? competitividade e emulação. **Educação & Sociedade**., Campinas, v. 40, e0218952, 2019. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100206&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 10.05.2020.

MAUÉS, O. C. O trabalho docente no contexto das reformas. In: **Reunião anual da ANPED, 28^a**, 2005, Caxambu. Trabalho. Caxambu: Grupo de Trabalho 05: Estado e Política Educacional, 2005.

MAUÉS, O. C. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 20, n. 44, p. 473-492, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/2040-7725-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/2040-7725-1-PB%20(3).pdf). Acesso em: 20.05.2020.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx** [1970]. Trad. br. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42, Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 07.08.2020.

RAIMANN, E. G. Concepções de trabalho e profissionalização docente: sua redução à ação empreendedora. 2015. 375 f. **Tese** (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.