

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**INSTITUTO DE FILOSOFIA, SOCIOLOGIA E POLÍTICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**



Dissertação de Mestrado

**Trabalho docente na rede municipal de escolas públicas de Sobral-CE:**  
compromisso produtivo dinâmico em um contexto de “sucesso escolar”

**Jenifer da Silva Gavilan**

Pelotas, agosto de 2018

**JENIFER DA SILVA GAVILAN**

**Trabalho docente na rede municipal de escolas públicas de Sobral-CE:**  
compromisso produtivo dinâmico em um contexto de “sucesso escolar”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia, Sociologia e Política da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Sociologia.

Orientador: prof. Dr. Pedro Alcides Robertt

Pelotas, agosto de 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

G283t Gavilan, Jenifer da Silva

Trabalho docente na rede municipal de escolas públicas de Sobral-CE : compromisso produtivo dinâmico em um contexto de “sucesso escolar” / Jenifer da Silva Gavilan ; Pedro Alcides Robertt Niz, orientador. — Pelotas, 2018.

135 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Sociologia do trabalho. 2. Razão comunicativa. 3. Trabalho docente. 4. Ideb. 5. Sobral. I. Niz, Pedro Alcides Robertt, orient. II. Título.

CDD : 306.36

Jenifer da Silva Gavilan

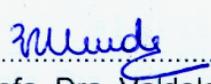
TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ESCOLAS PÚBLICAS DE  
SOBRAL-CE: COMPROMISSO PRODUTIVO DINÂMICO EM UM CONTEXTO DE  
SUCESSO ESCOLAR.

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestra em Sociologia, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal de Pelotas.

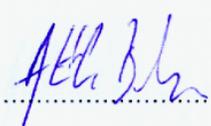
Data da Defesa: 30 de agosto de 2018.

Banca examinadora:

  
.....  
Prof. Dr. Pedro Alcides Robertt Niz (Orientador), Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

  
.....  
Profa. Dra. Valdelaine da Rosa Mendes, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo

  
.....  
Prof. Dr. Elizardo Scarpanti Costa, Doutor em Sociologia pela Universidade de Coimbra.

  
.....  
Prof. Dr. Attila Magno e Silva Barbosa, Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos.

**Sempre dedicarei cada conquista que realizo àqueles que me deram a base para que eu me desenvolvesse plenamente: à minha falecida avó Erotildes e ao meu avô Ribeiro.**

## **Agradecimentos**

Agradeço aos trabalhadores de nosso país, que, com o trabalho árduo de cada um, contribuíram para a sustentação das pesquisas de nossas universidades públicas estaduais e federais.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) pela bolsa de mestrado concedida à mim, que permitiu com que eu pudesse me dedicar integralmente à pesquisa.

Agradeço à coordenadora Elaine Leite do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPel pela receptividade e empenho na organização do mestrado; aos professores pela oportunidade de tomar contato com suas experiências de pesquisas e mesmo de abertura pessoal, que fez com que eu admirasse cada um em sua singularidade.

Agradeço ao meu orientador Pedro Robertt, profissional e amigo, em que, jamais será esquecido o seu exemplo de professor prestativo, engajado e compreensivo. Obrigada por acolher a minha ideia de pesquisa e ter contribuído ao desenvolvimento da mesma, e por ter sempre me tratado tão bem, mesmo quando eu achava que merecia “brincas”.

Agradeço aos familiares de Cuiabá e Barretos por compreenderem minha ausência por conta da reta final do mestrado.

Agradeço aos amigos e amigas que fiz em Pelotas, especialmente à Camila e a Ana Paula, pelo carinho e apoio que sempre deram; aos colegas de mestrado pela troca de experiências (ainda que em alguns momentos conflitivas); aos amigos e amigas de Cuiabá. Desculpem se não cito mais nomes, mas não gostaria de cometer a injustiça de esquecer alguém.

Agradeço ao meu amor e melhor amigo, Laion Loester, pelos carinhos, pelo incentivo, pelas ricas trocas de ideias, pelos sonhos gigantes que temos, por me compreender, por conviver comigo, por ser (como diria nosso amigo Yan) o ser humano mais “humanistão” do universo, e especialmente por ter me dado mais um sentido de vida e alegria: o nosso adorável Durran. Amo vocês!

## RESUMO

O trabalho docente no Brasil vem sendo cada vez mais influenciado pelas avaliações de larga escala, principalmente a partir da criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que vem se constituindo como principal indicador de qualidade do desempenho dos estudantes no Brasil. No município de Sobral-CE, marcado por excelentes índices do IDEB no ensino fundamental, o preparo para as avaliações de aprendizagem assume grande importância na organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Segundo o discurso oficial da Prefeitura de Sobral, foram implementadas políticas que pretendiam incentivar e valorizar o trabalho docente, tais como gratificações financeiras e formação em serviço mensal. A partir de uma abordagem da sociologia do trabalho, esta pesquisa buscou analisar se a organização pedagógica e os mecanismos de incentivo ao trabalho docente adotados pelo município são vistos como fatores que valorizam e contribuem positivamente para função docente na visão dos próprios professores. Por meio das observações da pesquisa de campo e de 28 questionários aplicados aos professores de duas escolas públicas, a análise dos resultados busca explicar como os professores podem estar bem envolvidos em seu trabalho e ao mesmo tempo se perceberem desvalorizados, principalmente pelo aspecto econômico. Assim, as questões de controle e autonomia são abordadas por meio das dimensões do trabalho apresentadas por Serge Paugam, os conceitos de implicação constrangida e compromisso produtivo de Jean-Pierre Durand e a contribuição de uma perspectiva da razão comunicativa de Jurgen Habermas. A combinação do constrangimento da insegurança do contrato de trabalho temporário com o consenso produzido em torno das avaliações de aprendizagem e a relativa autonomia dos professores nas decisões de seu trabalho, constroem o alinhamento de suas práticas em relação aos objetivos educacionais estabelecidos em Sobral.

Palavras-chave: Sociologia do trabalho, razão comunicativa, trabalho docente, IDEB, Sobral

## **ABSTRACT**

The teaching work in Brazil has been increasingly influenced by large-scale assessments, mainly as a result of the creation in 2007 of the Basic Education Development Index (IDEB), which has been the main indicator of the quality of student performance in Brazil. In the municipality of Sobral-CE, marked by excellent IDEB indexes in elementary school, the preparation for the appraisals of learning assumes great importance in the organization of the pedagogical work developed in the schools. Thus, policies have been implemented that aim to encourage and value teaching work, such as: financial gratuities and monthly in-service training. From a sociology of work approach, this research sought to analyze if the pedagogical organization and the mechanisms of incentive to the teaching work adopted by the municipality are seen as factors that value and contribute positively to the teaching function in the view of the own teachers. Through observations of field research and 28 questionnaires applied to teachers from two public schools, the analysis of the results seeks to explain fundamentally how teachers can be well involved in their work and at the same time perceive themselves to be devalued, mainly due to the economic aspect. Thus the issues of control and autonomy are approached through the dimensions of the work presented by Serge Paugam, the concepts of constrained implication and dynamic productive commitment of Jean-Pierre Durand and the contribution of a perspective of the communicative reason of Jurgen Habermas. The combination of the uncertainty constraint of the temporary work contract with the consensus produced around the evaluations of learning and the relative autonomy of the teachers in the decisions of their work, construct the alignment of their practices in relation to the educational objectives established in Sobral.

**Key words:** Sociology of work, communicative reason, teaching work, IDEB, Sobral

## Lista de Figuras

Figura 1 - Gráfico da relação entre os tipos de contrato e as escolas.....	55
Figura 2 - Fotografia do cartaz que destaca os alunos-estrelas de uma escola municipal de Sobral-CE.....	60
Figura 3 - Fotografia do quadro que representa o controle de frequência dos alunos de uma escola municipal de Sobral-CE.....	61
Figura 4 - Fotografia do mural com mensagem de autoestima de uma escola municipal de Sobral-CE.....	62
Figura 5 - Fotografia do refeitório de uma escola municipal de Sobral-CE.....	62
Figura 6 - Fotografia da quadra coberta com mural artístico de uma escola municipal de Sobral.....	62
Figura 7 - Fotografia do laboratório de ciências de uma escola municipal de Sobral-CE.....	63
Figura 8 - Fotografia de um laboratório de ciências de uma escola municipal de Sobral-CE.....	65
Figura 9 - Fotografia do documento da ESFAPEGE com orientações aos coordenadores para realizarem feedback's .....	69
Figura 10 - Fotografia do documento da ESFAPEGE que orienta o feedback dos coordenadores para com os professores em situações-problema. ....	70
Figura 11 - Gráfico da quantidade e do percentual de professores da ESCOLA A por nível de satisfação do relacionamento com seus pares. ....	80
Figura 12 - Gráfico da quantidade e do percentual de professores da ESCOLA B por nível de satisfação do relacionamento com seus pares. ....	81
Figura 13 - Gráfico da quantidade e do percentual de prof's da ESCOLA A por nível de satisfação do relacionamento com os coordenadores e diretores .....	82
Figura 14 - Gráfico da quantidade e do percentual de prof's da ESCOLA B por nível de satisfação do relacionamento com os coordenadores e diretores .....	83
Figura 15 - Gráfico que representa a quantidade de professores por opinião sobre o IDEB - dividas por ESCOLA A e ESCOLA B .....	89

Figura 16 - Gráfico do percentual de professores por Intensidade do trabalho extra-escolar .....	96
Figura 17 - Gráfico que representa a quantidade de professores que relataram problemas de saúde em decorrência do trabalho - ESCOLA A e ESCOLA B .....	97
Figura 18 - Gráfico sobre o percentual de professores em relação a sua participação nas decisões do próprio trabalho .....	98
Figura 19 - Gráfico sobre o percentual de professores por respostas dadas ao ser perguntado sobre como foi elaborado o Projeto Político Pedagógico .....	99
Figura 20 - Quadro com as dimensões de trabalho nas escolas pesquisadas de acordo com Serge Paugam (2007) .....	101
Figura 21 - Quadro 2. Dimensões de controle e autonomia nas escolas pesquisadas .....	105

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 CAPITALISMO E CONTROLE</b> .....	<b>16</b>
1.1 Capitalismo, subjetividades e manipulações .....	16
1.2 Burawoy e a definição dos regimes fabris .....	20
1.3 Coutrot e a crítica ao “efeito de lupa” dos regimes consensuais .....	23
<b>CAPÍTULO 2 CONTROLE E AUTONOMIA</b> .....	<b>26</b>
2.1. Articulando autonomia e controle: a sociologia do trabalho de Jean-Pierre Durand .....	26
2.2. Paugam, dimensões do trabalho e os níveis de integração profissional .....	31
2.3. Habermas e o agir comunicativo .....	33
2.3.1. Colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico.....	36
<b>CAPÍTULO 3 EDUCAÇÃO, ESTADO GERENCIAL E TRABALHO DOCENTE</b> .	<b>40</b>
3.1. Reforma estatal, tipos de administração pública e reformas educacionais a partir dos anos de 1990.....	40
3.2. Regulação, performatividade e trabalho docente .....	43
3.3. O IDEB e seus críticos.....	47
<b>CAPÍTULO 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	<b>54</b>
4.1. Primeiro contato: V Seminário sobre a experiência da educação em Sobral	56
4.2. Curso de qualificação entre professores: compartilhando experiências didáticas .....	65
4.3. Formação das coordenações pedagógicas pela ESFAPEGE.....	66
4.4. Análise de questões dos questionários aplicados aos professores.....	71

4.4.1. Impacto do sistema de avaliações de aprendizagem no trabalho e opinião do IDEB .....	72
4.4.2. Pontos positivos e negativos das escolas .....	76
4.4.3. Pontos positivos e negativos da educação em Sobral .....	84
4.4.4. Gratificações e (des)valorização docente.....	88
4.4.5. Intensidade de trabalho escolares fora da escola e problemas de saúde	96
4.4.6. Percepção de autonomia, participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico nas escolas e filiação sindical .....	98
4.5. Seção analítica e interpretativa dos resultados .....	100
4.5.1. Analisando as dimensões do trabalho a partir de Serge Paugam .....	101
4.5.2. Articulado controle e autonomia a partir dos conceitos de Jean-Pierre Durand e Jurgen Habermas: <i>Implicação Constrangida e Compromisso produtivo dinâmico</i> à luz do <i>agir comunicativo</i> .....	105
<b>CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

O Brasil possui um dos piores índices de educação básica no mundo, segundo ranking da OCDE<sup>1</sup> (*apud*, G1, 2015); e, nesse cenário, o trabalho docente vem sendo retratado pela literatura da educação como vivenciando experiências de precarização com o aumento de contratos temporários, intensificação do trabalho e perda de autonomia. Tudo isso sendo apontado como resultado das transformações da reestruturação produtiva em meados da década de 1970 e da crise dos Estados de Bem-Estar Social. Nesse cenário, os Estados acabaram por serem influenciados por políticas neoliberais marcadas pelo corte de gastos públicos e pela busca de maior eficiência na gestão. O Estado passaria a se configurar mais como um Estado Gerencial do que como um Estado Provedor.

Pode-se afirmar que as reformas educacionais, a partir da década de 1990, no Brasil, vão refletir esse contexto geral. Assim, políticas de responsabilização tem sido implementadas, como a descentralização administrativa e financeira das escolas, bem como a crescente aplicação de avaliações de larga escala tem ganho importância cada vez maior.

Dentre essas políticas de monitoramento da educação, tem-se a criação em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), calculado a partir das taxas de aprovação e do resultado da Prova Brasil aplicada aos alunos de 4º, 6º e 9 ano do ensino fundamental. Autores na área da educação afirmam que tais medidas afetam o trabalho docente no sentido de culpabilização dos resultados, sentimento de vergonha, sobrecarga das exigências do trabalho, entre outros problemas já elencados e que afetam na qualidade da educação fornecida (HYPOLITO & IVO, 2015; BARBACOV, *et al*, 2013; ANDRADE, 2010;)

---

<sup>1</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Sabendo-se que 77 das melhores escolas estão no Ceará, sendo as 24 primeiras posições ocupadas por escolas cearenses, as escolas de Sobral no Ceará foram escolhidas para o propósito desta pesquisa, pois obtiveram notas elevadas nos últimos anos na avaliação do IDEB (*apud*, ANDRADE, Domitila; SENA, João, 2016), no que tange ao ensino fundamental, tendo a melhor escola a nota 9,8 em 2016. Assim, partindo de uma realidade, a cidade de Sobral, aonde se constatam excelentes índices do IDEB, esta dissertação de mestrado busca trazer um diferencial investigativo, pois é resultado de um pesquisa da organização e valorização docente na rede municipal de Sobral, por meio da própria visão dos professores de ensino fundamental de duas escolas públicas.

A organização do trabalho dos professores da rede municipal em Sobral, tem como reflexo um conjunto de medidas políticas que foram tomadas a partir do diagnóstico, realizado nos anos 2000, de que em torno de 48% dos alunos de segunda série eram analfabetos. A partir disso, mecanismos de incentivo e valorização do trabalho docente foram adotados, como gratificação financeira, programas de estímulo a ampliação do repertório cultural e formação em serviço; desenvolvida, esta última, pela Escola de Formação Permanente do Magistério e gestão Educacional (ESFAPEGE).

De acordo com dados da Prefeitura de Sobral, alguns dos fatores que explicam o bom desempenho das escolas é a organização do trabalho escolar em função do sistema de avaliação de aprendizagem, os que incluem premiação de professores e escolas pelos bons resultados, formação continuada dos professores e trabalho em rede (a melhor escola auxilia a escola que não obteve bom desempenho) (SOBRAL, 2014). Sendo os dois primeiros fatores apontados como problemáticos por boa parte dos estudos em educação, bem como a constatação de intensificação e precarização da condição docente, qual é de fato o modelo de organização do trabalho docente instaurado nas escolas de Sobral, e que consequências advêm sobre os professores que dele participam. Em outras palavras, como se dá a organização e valorização do trabalho docente em um contexto de “sucesso escolar”?

Um dos problemas da pesquisa consistiu em problematizar um aparente impasse entre o que a literatura sobre educação e trabalho docente apontam e a consequente organização do trabalho dos professores, em um contexto como o das escolas de Sobral-CE, onde há resultados de excelente desempenho no IDEB.

Decerto, diversos autores têm abordado os reflexos das transformações do modo de produção capitalista e de como estas afetam a estrutura do Estado e as políticas sociais. Para Vargas (2016), nos estudos sobre trabalho, e mais precisamente aqueles que estudam a questão da precariedade, tem se dado prioridade à dimensão do estatuto salarial e jurídico, em detrimento das condições práticas de exercício da atividade laboral. No que tange aos estudos sobre educação, segundo Oliveira (2004), há carências de pesquisas com aportes mais seguros a respeito da influência do caráter macro da realidade dos sistemas educacionais sobre o cotidiano escolar, bem como há uma lacuna bibliográfica que contemple os processos de precarização do trabalho e seus reflexos nas condições de trabalho dos professores.

Sendo assim, esta dissertação pretende contribuir para diminuir as lacunas apontadas pelos autores, trazendo para o estudo sobre o trabalho docente, tanto a investigação da organização e valorização do trabalho quanto a do aspecto subjetivo da percepção e grau de satisfação dos professores.

A estratégia de investigação adotada foi a dos estudos de caso, devido à peculiaridade do próprio problema de pesquisa. Historicamente, a Escola de Chicago institucionalizou a metodologia qualitativa em ciências sociais, através de entrevistas, observações e histórias de vida como principais meios de coletas de dados, e indução analítica como procedimento de análise. A partir de então, surgiram muitas pesquisas utilizando-se dos estudos de caso. (NEIMAN & QUARANTA, 2009) Contudo, segundo Neyman & Quaranta (2009), a partir da década de 1930 houve uma valorização das pesquisas quantitativas e uma crise de legitimidade e desconfiança da pesquisa qualitativa, em geral, e dos estudos de caso, em particular, por questões que envolvem confiabilidade, como por exemplo, a sua capacidade de generalização teórica. Porém, a partir da década de 1960 houve a revalorização das metodologias qualitativas com

vários enfoques, dentre elas biográfico, etnográfico, fenomenológico e os estudos de caso. Os autores ressaltam que a revalorização dos estudos de caso, permitiu que muitos estudos passaram a realizar seus desenhos de investigação baseados nessa modalidade de pesquisa. Segundo eles:

Los diseños de estudios de casos en el marco de la integración de métodos bajo el predominio de procedimientos cualitativos resultan una herramienta altamente fructífera para dar cuenta de los fenómenos sociales, considerando a los actores y sus estrategias así como a los procesos que los abarcan, en los contextos específicos de acontecimiento. A su vez, los estudios de casos múltiples permiten la comprensión de las causalidades <> y su generalización analítica en términos conceptuales y empíricos. (NEYMAN y QUARANTA, 2009, p. 230)

Apesar das dificuldades de sistematização de procedimentos de análise em relação aos objetivos que se pretendem alcançar na pesquisa baseada em estudo de caso, o seu ponto forte reside na sua potencialidade flexível em mesclar métodos tanto quantitativos quanto qualitativos (com predominância deste último) e níveis de análises diversos, uma vez que se pode explorar a complexidade de um caso ou casos particulares, bem como sua relação com o contexto no qual se está inserido. Assim, há uma contribuição para se desfazer a suposta oposição entre métodos quantitativos e qualitativos, pois como define Demo (1998):

Não faz sentido apostar na dicotomia entre quantidade e qualidade, pela razão simples de que não é real. Pode-se, no máximo, priorizar uma ou outra, por qualquer motivo, mas nunca para insinuar que uma se faria às expensas da outra, ou contra a outra. Todo fenômeno qualitativo, pelo fato de ser histórico, existe em contexto também material, temporal, espacial. E todo fenômeno histórico quantitativo, se envolver o ser humano, também contém a dimensão qualitativa. Assim, o reino da pura quantidade ou da pura qualidade é ficção conceitual. A própria qualidade total está enredada nesta trama complicada. (DEMO, Pedro. 1998, p. 92)

Os estudos de caso são definidos por expressarem uma particularidade pouco conhecida e que por isso se faz relevante ou ainda para provar uma determinada teoria ancorada em hipóteses dedutivas, podendo criar uma nova interpretação da realidade social como confirmar ou refinar teoricamente uma dada perspectiva sociológica (NEIMAN & QUARANTA, 2009).

Retomando o tema da educação, Hypolito (2007) destaca que há uma colonização da escola, pelos economistas gerencialistas, há trinta décadas e ainda não se observaram resultados de excelente qualidade, como os prometidos pelos argumentos neoliberais. Assim, esta pesquisa se enquadra na modalidade metodológica de estudos de caso, especialmente por seu tema de interesse se apresentar aparentemente como uma exceção ao que a literatura geral sobre educação apresenta, ou seja, trata-se de um contexto de “sucesso escolar”.

Tendo em vista tais considerações, a investigação sobre o trabalho docente deu-se através da coleta de dados de fontes primárias, com a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas aos professores de duas escolas públicas de ensino fundamental da rede municipal, bem como pela observação no seminário da prefeitura sobre a educação em Sobral, em um curso de formação continuada para os professores e um curso de formação para coordenadores pedagógicos. Posteriormente, utilizou-se o software PSP para trabalhar com os dados numéricos, gerando tabelas e gráficos. Além disso, foram analisadas as respostas dos professores às questões abertas inseridas no questionário<sup>2</sup>.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta o contexto histórico do capitalismo e a questão do controle do trabalho e a subjetividade do trabalhador, a partir de duas perspectivas: uma que ressalta o caráter manipulador do sistema, e outra que vai demonstrar possibilidades de autonomia.

No segundo capítulo apresenta-se a base dos referenciais de análise da pesquisa, por meio das contribuições teóricas de Serge Paugam e sua proposta de dimensões do trabalho e níveis de integração profissional; da análise de Jean-Pierre Durand sobre a nova combinatória produtiva e os conceitos de implicação constrangida

---

<sup>2</sup> Os questionários tiveram como base àqueles aplicados aos professores pelo Ministério da Educação em período de realização da Prova Brasil, bem como perguntas específicas para esta pesquisa.

e compromisso produtivo dinâmico ; e a contribuição de Jurgen Habermas da categoria de razão comunicativa em contraponto com a de razão instrumental.

No terceiro capítulo apresenta-se o contexto das reformas educacionais dos anos de 1990, as mudanças no sistema administrativo, as abordagens recentes dos autores da área da educação sobre o trabalho docente no Brasil e os impactos das avaliações de larga escala sobre a docência.

No quarto capítulo tem-se a apresentação e análise dos dados da pesquisa, com o contexto histórico da educação em Sobral, paralelo às observações feitas nos eventos educacionais em que participei como pesquisadora, junto com os resultados e interpretação dos questionários aplicados à 28 professores de duas escolas de ensino fundamental da rede municipal, com questões abertas e fechadas. Posteriormente, teço as considerações finais sobre a pesquisa.

## **CAPÍTULO 1**

### **CAPITALISMO E CONTROLE**

*Um homem se humilha se castram seus sonhos. Seu sonho é sua vida e vida é trabalho, e sem o seu trabalho, um homem não tem honra, e sem a sua honra, se morre, se mata” (Gonzaguinha, 1973)*

Os estudos sobre trabalho docente nas últimas décadas apontam para os reflexos das transformações gerais no mundo do trabalho, bem como as mudanças na forma de atuação do Estado, principalmente a partir do modelo de acumulação flexível. Assim, antes de se iniciar as questões relativas ao campo educacional, faz-se necessário tomar conhecimento sobre o que alguns autores, na literatura contemporânea vêm apontando a respeito das dinâmicas da produção capitalista e do controle do trabalho. Para isso, neste capítulo, serão abordados autores que tratam, inclusive de forma mais ou menos diferenciada, a questão do trabalho a partir de uma perspectiva socioeconômica mais ampla.

#### **1.1 Capitalismo, subjetividades e manipulações**

O mundo do capital trouxe alterações profundas nas relações de trabalho. Na atualidade, o desemprego estrutural é expressão de uma certa destrutividade do trabalho, bem como a ampliação dos tipos de informalidade do trabalho constatadas, caracterizando-se pelos sucessivos contratos temporários não registrados em carteira e trabalhos mais ou menos instáveis (ANTUNES, 2011).

Paralelo a isso, tem-se, principalmente a partir do contexto de reestruturação produtiva (que se iniciou em meados da década de 60 do século XX), a questão da qualificação educacional e profissional, cuja carência há muito tem sido apontada, como sendo parte significativa da situação de desemprego no mundo, isto é, na ideia de que o desemprego se dá não por faltas de oportunidades e vagas no mercado de

trabalho, mas pela ausência de qualificação profissional dos indivíduos. Todo este cenário traz também, a autorresponsabilização do indivíduo por estar desempregado ou na construção de uma subjetividade adaptativa, não somente em relação aos aspectos de inovações tecnológicas e de organização, mas sobretudo na adaptação à insegurança dos vínculos com as empresas (TANGUY, 1997)

Alves (2010), ao partir de um olhar amplo, radical, e até mesmo pessimista em relação às novas configurações sociais do capitalismo, suscita reflexões a respeito da nova morfologia do trabalho a partir da reestruturação produtiva, com a consequente precariedade salarial, mas trazendo a tona uma nova concepção de precarização do trabalho enquanto experiências de individualidades de classe inseridas no contexto de estrutura capitalista que ele designa de manipulatória. Para isto, ele redefine o conceito de força de trabalho enquanto mercadoria e trabalho-vivo (no sentido de ser-humano-genérico).

Para o autor, no atual estágio do metabolismo social do trabalho e com o avanço da tecnologia informacional, aprimoraram-se os mecanismos de influência e manipulação das subjetividades a favor dos ideários empresariais. Assim, vai se perdendo a dimensão ontológica do trabalho enquanto expressão da própria subjetividade do indivíduo, resultando em uma tríplice crise: crise da vida pessoal, da sociabilidade e da autorreferência pessoal.

Enfim, o processo de “captura” da subjetividade do trabalho vivo é um processo intrinsecamente contraditório e densamente complexo, que articula mecanismos de coerção/consentimento e de manipulação não apenas no local de trabalho, por meio da administração pelo “olhar”, mas nas instâncias sócio-reprodutivas, com a pletera de valores-fetiches e emulação pelo medo que mobiliza as instâncias da pré-consciência/inconsciência do psiquismo humano. (ALVES, 2011, p.114)

Tal “captura da subjetividade” utiliza-se de vários mecanismos linguísticos e simbólicos para obter eficiência. Por exemplo, quando se muda o termo de

empregados para “colaboradores” não se trata de uma troca ingênua.<sup>3</sup> Na mesma linha de pensamento, a noção de um coletivo passa a ser valorizada somente em espaços de trabalho voltados à lógica empresarial, isto é, os “colaboradores” devem se sentir engajados para serem produtivos e assim, obterem possibilidades de ascensão ou no mínimo, a garantia do seu emprego. Isto contribuiria para que, na sociedade em geral, a qualidade de coletivo voltada para um posicionamento crítico na esfera política se coloque cada vez mais distante no cenário atual.

A identificação e tentativas de explicação do autor no que se refere à perda de organização coletiva dos trabalhadores em um sentido mais tradicional é válida, pois entram em concordância com as análises de DURAND (2011). No entanto, o conceito de “captura da subjetividade” desenvolvido por ele, por mais que expresse modos de atuação no sistema capitalista em geral, apresenta dificuldades na medida em que coisifica plenamente o ser humano em todas as dimensões de sua vida social. Apesar dos constrangimentos sociais, o ser humano é dotado de capacidade racional e de transformação, como será visto no capítulo 2, ao tratarmos do aporte teórico de análise, que traz fundamentalmente as categorias e conceitos de autores da sociologia do trabalho à luz do paradigma da razão comunicativa de Habermas.

A racionalização do trabalho, enquanto organização sistemática da divisão do trabalho social, encontra grande destaque a partir da publicação do livro *Princípios de organização científica* (1911), do estadunidense Frederick Winslow Taylor. Esta obra é conhecida por conter os estudos sobre adequação dos movimentos dos trabalhadores nas fábricas em uma perspectiva de otimização do tempo do trabalho. Com a inserção da esteira rolante nas fábricas com o sistema fordista de produção, o controle do trabalho tornou-se ainda mais eficaz. Assim, a gerência científica apropriou-se gradualmente dos saberes operários na medida em que buscou estudar e sistematizar as técnicas mais eficientes para a produção. Tais técnicas foram repassadas em

---

<sup>3</sup> Veremos no capítulo 4, no que diz respeito aos dados e observações da pesquisa sobre o trabalho docente no ensino básico em Sobral, a menção à supervalorização do termo “educadores” em relação aos “professores”.

formas de regras, inseridas em cada fragmento da cadeia produtiva e com incentivos financeiros de renda variável ao trabalhador mais produtivo. Isto levou, de acordo com Braverman (1987), a uma desqualificação generalizada dos trabalhadores, na medida em que se foi consolidando a separação entre o planejamento do trabalho e a sua execução.

O sistema taylorista-fordista não se restringia somente ao controle do trabalhador no chão da fábrica, pois também buscava moldar comportamentos morais fora do local de trabalho. Porém, o controle do comportamento dos trabalhadores nestes regimes de produção dá-se por uma coerção externa, diferentemente do que se sucede em sistemas pós-fordistas, como o mais conhecido, o modelo japonês de produção, o toyotismo, adotado principalmente a partir da crise do petróleo, no início da década de 1970. Com crises de superprodução, as formas de organização produtiva no sistema capitalista passaram a se pautar por novas tecnologias, produções enxutas, com economia de recursos e organização flexível, o que se refletiu nas relações de trabalho e nas relações sociais em geral.

Se, para Antunes (2013), o taylorismo-fordismo representou a primeira fase de uma era de degradação do trabalho no século XX (apesar de sua maior regulamentação), o toyotismo constitui uma segunda forma de degradação aparentemente mais “interessante” e “participativa”, com suas formulações de “metas” e “competências”, mas que contribuiu para a desconstrução dos direitos do trabalho:

É por isso que o movimento pendular em que se encontra a força de trabalho vai da perenidade de um trabalho cada vez mais reduzido, intensificado em seus ritmos e desprovido de direitos, a uma superfluidade crescente, geradora de trabalhos mais precarizados e informalizados. Em outras palavras, de trabalhos mais qualificados para um contingente reduzido (como os trabalhadores das indústrias de software e de tecnologias da informação e comunicação) a modalidades de trabalho cada vez mais instáveis para um universo crescente de trabalhadores (ANTUNES, 2013, p. 21)

A parte do lado do pêndulo do trabalho voltado para a produção intensificada traz novas estratégias de mobilização inseridas em um contexto de instabilidade empregatícia. A flexibilização do trabalho permite entender o conjunto de

transformações da esfera produtiva, seja a da flexibilidade na produção volumétrica de mercadorias seja na variação de funções de um mesmo trabalhador, exigindo-se dele competências diversas além de pregar pela desregulamentação da legislação trabalhista vigente (nos salários, nos novos contratos de trabalho de diferentes tipos, na mudança de locais de trabalho, etc.). Um ponto importante tem sido a mudança da faixa etária de muitos postos de trabalho. Os programas de demissões voluntárias orientados para os trabalhadores mais velhos, junto com outros mecanismos, trazem uma alteração na composição etária da força de trabalho. Por sua vez, nota-se nas novas gerações uma quebra intensa com a história dos trabalhadores uma diminuição da força sindical. Na recriação das subjetividades, as novas gerações de trabalho aceitam as condições atuais como um fato dado (ALVES, 2010). Segundo Alves (2010), há uma colonização do tempo de vida pelo tempo do trabalho:

Ao privilegiar habilidades cognitivo-comportamentais, o método toyota é obrigado a imiscuir-se, como as estratégias de marketing, nas instâncias do psiquismo humano. Controlar atitudes comportamentais tornou-se a meta dos treinamentos empresariais, mobilizando valores-fetiches, expectativas e utopias de mercado que atuam nas frequências intrapsíquicas do inconsciente e do pré-consciente. (ALVES, 2011, p.130)

Na década de cinquenta do século XX, a área da administração de empresas, especialmente a partir da escola de relações humanas e da psicologia organizacional, já haviam constatado a importância de se reconhecer os trabalhadores como pessoas constituídas de afetos e emoções, e que, portanto, cursos de formação profissional deveriam disponibilizar não apenas conteúdos técnicos, mas também motivacionais e que valorizassem atitudes adequadas às diversas facetas do trabalho (FERRETI; ZIBAS, *et al*, 2003).

## **1.2 Burawoy e a definição dos regimes fabris**

Outros teóricos da sociologia do trabalho também vão extrapolar suas análises para além das características limitadoras do processo de trabalho. Os estudos de Michael Burawoy sobre os regimes de produção no capitalismo vão dar ênfase aos

aspectos políticos da produção, no intuito de enfatizar possibilidades de resistência dos trabalhadores.

Michael Burawoy (1990) ao analisar as mudanças dos regimes fabris em um contexto de capitalismo avançado, faz um balanço das variáveis que explicam as diferenças nos processos de trabalho de fábricas na Inglaterra e nos Estados Unidos do século XVIII ao atual. Assim, diferentemente de alguns outros autores de tradição marxista que enfatizavam análises estritamente econômicas do processo de trabalho, o autor introduz elementos políticos dentro do próprio “chão de fábrica”, articulando tanto a dimensão estatal de interferência como as mudanças tecnológicas e a coerção próprias da ordem econômica. Resumidamente, ele busca romper com teses que tanto subpolitizam o campo da produção, como aqueles que valorizam em demasia a atuação do Estado e sua capacidade de interferência.

Uma das primeiras formas de regime de produção que Burawoy identifica no surgimento do capitalismo, mas que reconhece ser Marx o primeiro a postular seu fundamento, é o regime despótico de uma política de produção, fundamentado na necessidade do trabalhador em vender sua força de trabalho para poder se reproduzir, ao mesmo tempo que reproduz a estrutura produtiva. Tal coação econômica facilita os mecanismos despóticos de controle de trabalho, porém seriam necessárias outras condições para a execução desses mecanismos:

Na verdade, o despotismo de mercado é uma forma relativamente rara de regime fabril cuja existência depende de três condições historicamente específicas. Primeiro, os trabalhadores não têm outro meio de subsistência além da venda de sua força de trabalho em troca de salário. Segundo, o processo de trabalho é submetido à fragmentação e mecanização, de modo que a qualificação e o conhecimento especializado deixam de ser uma base de poder. Dessa maneira, a separação sistemática entre trabalho mental e manual e a redução dos operários a apêndices das máquinas despojam-nos da capacidade de resistir à coerção arbitrária. Terceiro, impelidos pela concorrência, os capitalistas transformam seguidamente a produção através da extensão da jornada de trabalho, da sua intensificação e da introdução de novo maquinário. A anarquia do mercado conduz ao despotismo na fábrica (BURAWOY, 1990)

Marx pensou que os capitalistas intensificariam a exploração do trabalho levando a uma crise que culminaria no fim deste sistema de produção e na emergência das condições possíveis ao socialismo. Porém, o que se viu foi uma renovação de bases que propiciaram a emergência do capitalismo monopolista, que buscou fomentar a autonomia e responsabilidade no processo de gestão do trabalho, minimizando os impactos de resistência operária, que seria característica do regime hegemônico, baseado na cooperação. Para o autor, vale ressaltar que esses modelos seriam exemplos extremados de organização do trabalho que, na prática, comporiam um imbricado conjunto de conflitos, tanto para os trabalhadores quanto para os empregadores (BURAWOY, 1990).

Burawoy(1990) detém parte de sua análise na necessidade da venda da força de trabalho dos indivíduos, aliada a duas formas de intervenção estatal que rompem o elo da necessidade reprodutiva do ser humano em ter de se “*mercadorizar*” e de, conseqüentemente se submeter aos mandos despóticos no processo de trabalho: a *legislação previdenciária*, que garante um mínimo de recursos à reprodução da força de trabalho; e o *reconhecimento da atuação sindical*, que limita a dominação gerencial e preserva na medida do possível, a autonomia dos trabalhadores, inclusive de evitar a intervenção do controle fabril na vida privada de seus trabalhadores.

Se os regimes despóticos se baseiam na unidade entre reprodução da força de trabalho é processo de produção e os hegemônicos em uma separação limitada, mas clara, entre ambos, a natureza específica dos dois regimes varia segundo as formas do processo de trabalho, da concorrência entre as empresas e da intervenção estatal. Dessa maneira, a forma do regime despótico varia entre países de acordo com os seus padrões de proletarização: nos países em que os trabalhadores mantêm modos autônomos de subsistência, aparecem diversos regimes paternalistas, de natureza mais ou menos coercitiva, que criam outras bases de dependência em relação aos patrões (Burawoy, 1990). Os regimes hegemônicos também diferem de país para país de acordo com a extensão dos esquemas de previdência proporcionados pelo Estado e com a natureza da regulação estatal sobre os regimes fabris (BURAWOY, 1990).

Por fim, tal base do regime hegemônico encontraria seu fortalecimento sob condições de nova coação econômica, que se daria não em um temor individual da

perda do emprego, mas da inviabilidade da própria existência da empresa, vulnerabilizando a classe trabalhadora, e submetendo-a à flexibilização e precarização de formas contratuais, ao mesmo tempo que busca valorizar uma linha de afinidade entre os interesses da empresa e as motivações dos trabalhadores.

O regime hegemônico preexistente formou o campo dessa “negociação cooperativa”. A gerência dispõe da alternativa de ignorar o regime hegemônico. Algumas “modas” recentes como a Qualidade de Vida no Trabalho e os Círculos de Controle de Qualidade são tentativas gerenciais de invadir os espaços criados pelos trabalhadores, sob o regime anterior, e de mobilizar o consenso com vistas ao aumento da produtividade. Tem havido tentativas pactuadas de revogar o reconhecimento dos sindicatos e de demitir operários por exercerem atividades sindicais. Ao mesmo tempo, Estados e comunidades atropelam-se uns aos outros na tentativa de atrair e reter capital. Tentam deslocar uns aos outros da competição, oferecendo subsídios fiscais e o afrouxamento da aplicação da legislação trabalhista ou da prestação de serviços e benefícios sociais (BURAWOY, 1990)

A emergência do regime despótico hegemônico enfraqueceria o poder da classe trabalhadora e geraria sua desmobilização, ao mesmo tempo em que se poderia estimular um reconhecimento de que seus interesses somente serão projetados para além do capitalismo (BURAWOY, 1990). Cabe ressaltar, que hoje em um regime de produção sob o capitalismo globalizado, não monopolista, muitas das características parecem advir do regime hegemônico observado por Burawoy.

### **1.3 Coutrot e a crítica ao “efeito de lupa” dos regimes consensuais<sup>4</sup>**

Quando alguns estudiosos da temática do trabalho apontavam para uma era em que se terminava o taylorismo-fordismo e se cultivava uma cultura de empresa mais participativa, mais “atraente”, Coutrot (1998)- em uma pesquisa desenvolvida na década de 1990 em parceria com o Ministério do Trabalho da França, com mais de cem mil empregadores franceses e norte-americanos - trouxe resultados que apontavam uma imbricação de práticas de gestão, como legado de outros regimes de

---

<sup>4</sup> A tradução do capítulo da referida obra de Coutrot foi possível graças a contribuição do professor-orientador Pedro Robertt.

trabalho que se mesclavam a novas formas de mobilização dos trabalhadores. A pesquisa apontou que os empregadores, no que tange a métodos de gestão, estavam mais preocupados em enfraquecer os sindicatos do que em criar acordos ou construir uma lógica de empresa participativa, apta a inovações. Tais inovações ficavam mais circunscritas às empresas de competitividade internacional. (1998)

Tendo isso em vista, o autor crítica o “efeito de lupa” com que pesquisadores do mundo do trabalho enalteceram os novos discursos gerenciais e as novas transformações tecnológicas no mundo, que mudaram a forma de trabalho para uma lógica mais “atraente” para um pequeno ramo de produção, mas que ao mesmo tempo aprofundaram a precarização das condições de trabalho da maioria dos trabalhadores, com contratos informais e geração de desemprego, por conta da mobilização nacional e internacional de capital. (COUTROT, 1998) É o que ele vai chamar de regime neoliberal do trabalho (no intuito de fugir das "velhas rotulações" de fordismo, taylorismo, toyotismo etc), e que se pode considerar subsequente aos regimes de produção despótico e hegemônicos, estudados por Burawoy. À semelhança do conceito de *implicação constrangida* de Durand (2004), o autor fala em *cooperação forçada e autonomia controlada* no quadro de processo de trabalho mais atual. Ou seja, todas as “boas” qualidades do trabalho apontadas em um contexto pós-fordista, encontram condições de aplicabilidade a partir do constrangimento sistêmico (pese à importância de táticas de gestão mais cooperativas).

Dessa forma, Coutrot (1998) critica as teorias organizacionais que encerram os modelos de gestão em si mesmos e apenas mencionam fatores externos, sem dar conta suficiente das dinâmicas. O autor dá destaque à análise marxista que leva em consideração a mobilização dos trabalhadores, especialmente sob o constrangimento sistêmico da necessidade de venda da força de trabalho no modo de produção capitalista. A perspectiva marxiana, principalmente com Burawoy, daria conta de explicar a relação de variáveis externas que afetam o processo de trabalho bem como de inserir aspectos políticos no jogo estabelecido no chão de fábrica. Porém, Coutrot indica que Burawoy, apesar de inserir aspectos políticos, não decretando a falência plena de poder de barganha dos trabalhadores, não se atém a explicar os

pressupostos dessa possibilidade de resistência. Então, o autor ressalta a necessidade de vinculação das análises do mundo do trabalho com a perspectiva habermasiana da racionalidade comunicativa, até mesmo porque Habermas explora a influência dos mecanismos econômicos e burocráticos no campo das relações sociais em geral, isto é, a racionalidade comunicativa entre sujeitos sob constrangimentos sistêmicos. (COUTROT, 1998).

Desta forma, o referido autor aponta que as empresas, no trato das organizações e conflitos cotidianos tem de lidar com as duas racionalidades (que serão explicitadas mais adiante): a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa, conceitos elaborados por Habermas e que não são entendidos pelo autor como separados entre planos econômico e social. As empresas precisam lidar com os coletivos de trabalhadores, minimizar conflitos, atingir seus objetivos. Por isso, se mescla a capacidade de comunicação e produção de consentimento enquanto necessidade para atingir fins estratégicos

É por esse caminho, influenciado por Coutrot, que esta pesquisa busca desenvolver seu quadro teórico sociológico com as devidas contribuições de Jurgen Habermas. Nessa direção, mas propondo os pressupostos de racionalidade dos trabalhadores, no próximo capítulo referente ao quadro teórico de análise, por influência da mesma linha de análise sugerida por Coutrot (1998), incorporam-se as perspectivas analíticas do sociólogo e filósofo Jurgen Habermas, enquanto paradigma que se funde às análises conceituais da sociologia do trabalho.

## **CAPÍTULO 2**

### **CONTROLE E AUTONOMIA**

Neste capítulo será abordado o quadro teórico que servirá de base para a análise da pesquisa desenvolvida nesta dissertação, a partir de conceitos formulados por Serge Paugam, Jean-Pierre Durand e Jurgen Habermas.

Os referidos autores dão suporte para compreendermos a complexidade das variadas dimensões do trabalho e as relações de coerção e consentimento que estão presentes na organização e cotidiano dos trabalhadores, impactando a percepção e o sentimento de (in) satisfação que se estabelecem entre eles. Isto é importante na medida em que grande parte das técnicas metodológicas do trabalho de campo, desta pesquisa, levou em conta a perspectiva dos professores sobre o seu próprio trabalho.

#### **2.1. Articulando autonomia e controle: a sociologia do trabalho de Jean-Pierre Durand**

No capítulo anterior foram abordadas algumas das transformações no mundo do trabalho em geral, e constatou-se que outras formas de gestão, não associadas ao controle direto e pessoal próprio do regime taylorista e fordista. Assim, novos arranjos e explicações são mobilizadas pela literatura da sociologia do trabalho para dar conta dessas transformações nas relações de trabalho.

Assim, Jean-Pierre Durand (2011), ao tratar de um novo regime de mobilização de mão de obra, argumenta a existência de uma nova combinatória produtiva que alia o aparelho produtivo (tecnologias), a organização do trabalho e o regime de mobilização dos trabalhadores, ressaltando o caráter microssociológico e microeconômico de seu estudo, inseridos em um modelo produtivo mais amplo.

Pensando nas mudanças que remetem aos aspectos comportamentais, Durand (2003) argumenta que o advento das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) não representam o principal fator que explicam as altas taxas de lucros

das empresas, mas sim, as formas de organização do trabalho obtidas a partir do modelo toyotista de produção, a seguir:

Pode-se representar a nova combinatória produtiva por meio de três polos: a integração reticular (organização geral da produção de bens e serviços), a generalização do fluxo tensionado (com suas consequências sobre a organização do trabalho) e o modelo da competência como novo regime de mobilização da mão-de-obra. As TIC intervêm transversalmente esses três polos, pois, de uma certa maneira, as reorganizações e as inovações atuais não poderiam ocorrer sem elas (por exemplo, o grau alcançado pela organização em fluxo tensionado jamais poderia chegar no ponto em que se encontra com uma gestão apenas do tipo papel e lápis, uma vez que o fluxo tensionado reclama frequentemente o tratamento e a comunicação instantâneos da informação). (DURAND, 2003, p. 140)

O fluxo tensionado, como modo de organização da produção e do trabalho, se caracteriza por ser mais exigente que o fluxo fordiano, pois além do ritmo de trabalho dentro da fábrica, mobiliza trabalhadores indiretos fora do local de trabalho, para que cadeias de informação e produção material não sejam rompidas.

No fluxo tensionado, a produção ocorre de acordo com a quantidade demandada (*just in time*) e não por estoques massivos que podem ser desperdiçados em grandes quantidades, caso ocorra algum erro no processo. Em geral, o fluxo informacional é determinante para a produção.

Além das vantagens econômicas, há de se destacar as vantagens organizacionais e políticas (para a empresa) desse modo de organizar o trabalho: por exemplo, para se obter a qualidade total do processo produtivo, deve-se responsabilizar cada empregado por meio do autocontrole em cada posto (método do “5 S” para adestramento mental e comportamental), criando uma interdependência total, ou o que se chama de “gestão participativa” (“*teamwork*” como “*teamconcept*”). Por sua vez, deve-se produzir de acordo com o ritmo coletivo, criando-se um fluxo “neutro” de trabalho, onde os constrangimentos são vistos como naturais, necessários e exteriores às condições sociais e econômicas:

Além de suas funções puramente técnicas – não romper o fluxo tensionado –, tais instrumentos sociotécnicos têm um papel

fundamental na aceitação social da nova combinatória produtiva. Com efeito, eles são os meios de fazer partilhar concretamente com os empregados subalternos os objetivos da empresa: quem pode ser contra a qualidade? Quem pode se levantar contra a reatividade imediata ao mercado? Quem pode ser contra a redução de custos (e, pois, do incremento da produtividade) para manter a empresa viva? Esses são os objetivos econômicos da empresa que são transmitidos por meio de conteúdos técnicos quando de reuniões de círculos de qualidade, de círculos de progresso, de grupos de progresso, entre outras. São objetivos gerais (e exigências de acionistas) traduzidos em microobjetivos locais adaptados ao campo de preocupações dos empregados, fechados em um espaço social e técnico restritos. Proclamar os objetivos sem relação com a vida cotidiana no trabalho não tem grande efeito; porém, construir práticas imediatas diretamente ligadas a uma representação, torna-a palpável. (DURAND, 2003, p. 146)

Para o autor, a prescrição das tarefas está camuflada nos próprios objetivos da empresa, ainda que não se tenha mais um indivíduo que controle de perto cada empregado. Qualquer autonomia que se proclame, está enquadrada aos preceitos gerenciais. Assim, muda-se a representação do trabalho e não o trabalho em si mesmo, e é por isso que nestes moldes é possível a maior aceitação do trabalhador, ainda que o ritmo de trabalho seja reforçado através da redução de porosidade.

Quanto às características dos empregados, eles são cada vez mais polivalentes, o que justifica tanto a sua fácil intercambialidade e substitutibilidade quanto a mão de obra reduzida. Cria-se o *teammleader*, uma espécie de chefe de grupo, em ascensão, que deve facilitar a transmissão dos objetivos da empresa aos colegas. Tudo isso é construído a partir da mobilização da subjetividade dos trabalhadores, o núcleo central do modelo das competências, com base nas avaliações de comportamento dos trabalhadores de mais alta qualificação da empresa.

Cumprе salientar que é a empresa quem define o que é competência para o emprego, a qual não depende tanto da posse de um diploma, mas da avaliação na própria situação profissional. O que produz, aliás, um desequilíbrio nas negociações de trabalho.

Isso não quer dizer que o modelo da competência significa necessariamente o inferno ou o sofrimento no trabalho, o que é sempre

possível dentro de certas condições: o que constatamos principalmente é um deslocamento das possibilidades de resistência, até mesmo de lutas sindicais, que sempre terminam por autorizar espaços de autonomia, e de jogos sociais, que tornam aceitáveis as condições de trabalho, mesmo as mais difíceis (DURAND, 2003, p.153).

Durand ressalta que para explicar o porquê os empregados aceitam a nova condição, faz-se necessário a utilização do conceito de “*implicação constrangida*”, que paradoxalmente é evidenciado pela necessidade do funcionário engajar-se caso queira permanecer na grande empresa. Assim, a forma de organização “amarra” os trabalhadores à execução dos serviços, ainda que se tenha margem de autonomia.

No entanto, Durand, ao tratar das formas de captar o interesse no trabalho pelos trabalhadores, não deixa de levar em consideração as exigências macroeconômicas da organização produtiva pautada em um fluxo tenso, caracterizado pelo trabalho direto sobre a matéria ou sobre os fluxos de informação, abrangendo a teia de trabalhadores, mesmo os que o supervisionam ou acompanham. (DURAND, 2011)

Assim, o autor analisa as formas diferenciadas de abordar o desenvolvimento da autonomia, componente importante para a construção de um maior ou menor envolvimento no trabalho. A formulação dos conceitos de *autonomia concedida* e *autonomia conquistada* servem para pensar nas relações entre as regras formuladas pela gerência e as margens de criações de regras não formais criadas pelos trabalhadores. Durand não elabora uma definição direta, mas aborda as relações sobre isso:

[...] En otras palabras, todo organizador deja un margen mínimo de interpretación de los procedimientos para que los ejecutantes puedan superar los pequeños imprevistos de cada instante. En general, el control social del trabajo tiene lugar, más bien, en estas situaciones de ejecución que son las más simples, sobre la utilización del tiempo, y en este caso los márgenes de autonomía son más bien reducidos. El teamwork há acrecentado um poco esta autonomía em comparación com ele trabajo clásico fordiano, con el advenimiento de la polivalencia y una relativa integración de las funciones. Esta autonomía deja rienda suelta a La construcción de un colectivo que autoproduce SUS reglas, a La vez que estas reglas no escritas constituyen al colectivo alrededor de La cooperación que reclaman (DURAND, 2011, p. 232).

Dessa forma, margens de autonomia no processo de racionalização do trabalho são mantidas, mesmo voluntariamente para que a realização da produção siga em continuidade, caso ocorram alguns problemas. Isto vai de encontro àquela concepção da organização científica do trabalho que acreditava capaz de controlar tudo das atividades laborais.

Interpretar as margens de autonomia do corpo de funcionários também depende da posição analítica do pesquisador. Durand identifica que aonde os postos de trabalho exigem maior qualificação, os níveis de autonomia são maiores. (DURAND, 2011, p.235). Apesar de se tratarem de lógicas distintas (autonomia e controle), as duas regulações se reencontram em torno do objetivo de produzir. Porém, tal compromisso de produção é sempre provisório, pois:

[...] se ve constantemente cuestionado por los imperativos del mercado (incluído el financiero), La organización de la producción y del trabajo, las condiciones de producción (incluídas las técnicas), y, desde luego, la personalidad y la subjetividad de los distintos actores. De ahí el concepto central de compromiso productivo dinámico, que designa con precisión la doble naturaleza de la relación laboral, hecha de conflictos, contradicciones y acuerdos en constante movimiento (DURAND,, 2011, p. 234)

Aonde a criatividade é exigida, conseqüentemente, a criações de regras não escritas pelos próprios trabalhadores se fazem necessárias para a dinâmica da produção (principalmente pelo *teamwork*). As empresas, ao não se permitir correrem o risco de ficar muito dependentes das competências técnicas de seus funcionários mais qualificados, avaliam, como Durand já ressaltou, o comportamento dos empregados. Este comportamento refere-se aos aspectos que condizem a lealdade aos objetivos da empresa, para que se tenha confiança e segurança em relação a uma razoável previsibilidade organizativa, e, conseqüentemente de resultados produtivos favoráveis. Desta forma, contribui-se para uma racionalização da subjetividade dos trabalhadores, alinhando-os o máximo possível aos interesses da empresa.

Assim, o modelo de divisão dos trabalhadores em núcleo/periferia mostra um corpo de trabalhadores altamente qualificados em contraposição a outros que não o

são e que percebem uma renda inferior. Quem está no topo, não quer cair para a periferia, e quem nesta está, almeja o sonho de ascender profissionalmente.

Assim, o modelo da combinatória produtiva, tal como nós o tínhamos definido anteriormente, é totalmente coeso. Ele não deixa (ou deixa pouco) lugar à contestação e à resistência, uma vez que a avaliação individual repousa essencialmente sobre a lealdade. Não apenas reprime essas manifestações, como também desenvolve práticas de integração social por meio da gerência participativa e de técnicas socioprodutivas associadas ao fluxo tensionado. (DURAND, 2003, p. 154)

Desta forma, a própria necessidade da produção de se deixar margens de autonomia aos trabalhadores qualificados, bem como as regras de trabalho dessa nova combinatória produtiva deixam pouco espaço para uma organização política coesa dos trabalhadores, uma vez que o próprio trabalho passa a ser interessante e avaliado pelas competências estipuladas pela própria empresa.

## **2.2. Paugam, dimensões do trabalho e os níveis de integração profissional**

Uma indicação interessante para esmiuçar o sentimento ou os estados de pertença dos trabalhadores em relação ao trabalho são as dimensões presentes nos modelos de integração profissional, elaborados pelo sociólogo francês Serge Paugam. Tais dimensões podem dar uma luz para esmiuçar as subjetividades dos professores (no caso desta pesquisa) em relação ao ambiente de trabalho e aos seus pares.

Em artigo que trata dos debates conceituais em torno do trabalho e das relações de precariedade, Vargas (2016) traz a perspectiva de Serge Paugam sobre considerar não apenas as análises que versam sobre o estatuto do emprego, mas as relações que se estabelecem com o trabalho propriamente dito.

As análises, desta forma, muitas vezes vão além até mesmo das relações estabelecidas no próprio local de trabalho, influenciando nos demais laços sociais que os indivíduos possuem, seja transformando qualitativamente seja ampliando ou diminuindo seus laços.

[...] os “laços de participação orgânica” asseguram aos indivíduos uma função útil na sociedade através da aprendizagem e do exercício de uma atividade profissional. Através dessa atividade, o indivíduo se integra à vida social, cria uma identidade social e profissional, estabelece laços de pertencimento e sente-se útil em relações de complementaridade com os demais trabalhadores e cidadãos. Além do conjunto de proteções e garantias cristalizado na intervenção do Estado social, esses laços de participação orgânica asseguram aos indivíduos um lugar no mundo, uma satisfação e um reconhecimento pelo que fazem, pelo trabalho que realizam. Assim, o tipo ideal de integração profissional, segundo Paugam, define-se como uma dupla garantia: a) de reconhecimento material e simbólico do trabalho como atividade profissional e b) de estabilidade do emprego e segurança econômica. (VARGAS, 2016, p.322)

Considerando-se a subjetividade dos indivíduos, a análise e a satisfação com o trabalho pode ser vislumbrada a partir de três dimensões propostas por Paugam: 1) *homo economicus*: satisfação que se verifica por expectativas de salário e carreira; 2) *homo faber*, cuja satisfação se verifica pela identificação intrínseca com o trabalho que se faz; 3) *homo sociologicus*, cuja satisfação se verifica pela relação com os colegas e chefias. Por sua vez, Paugam também diferencia níveis de integração profissional, detalhados por Vargas, a seguir.

Assim, Paugam sugere a existência de diversos níveis de integração profissional nas sociedades contemporâneas, segundo a combinação dos dois critérios propostos: a “integração estável”, que articula satisfação no trabalho e estabilidade no emprego; a “integração instável”, que articula satisfação no trabalho e instabilidade no emprego; a “integração laboriosa” que articula insatisfação no trabalho e estabilidade no emprego; e, finalmente, a “integração desqualificante” que articula insatisfação no trabalho e instabilidade no emprego. (VARGAS, 2016, p. 323)

Paugam ainda nos indica a importância de considerar os vínculos com outros laços sociais que contribuem para a maior sensação de vulnerabilidade ou não frente ao trabalho, pois não somente a dimensão econômica em si mesma do trabalho tem relação com a maior ou menor vulnerabilidade dos trabalhadores. Isto é, o apoio que estes possam ter através de outros indivíduos também pode influenciar na sua satisfação do trabalho.

### 2.3. Habermas e o agir comunicativo

Seguindo a influência de Coutrot, sobre a utilização do paradigma habermasiano para pensar e analisar as questões relativas ao trabalho, este subtópico aborda um pouco das contribuições deste filósofo e sociólogo alemão.

Habermas (2012) trata de analisar em seus estudos a dimensão comunicativa da sociedade. O autor destrincha críticas a certos pressupostos e análises da ciência social, para então fazer diagnósticos das sociedades modernas que apontariam para a predominância do sistema capitalista sobre várias esferas sociais (daí seus conceitos de sistema-mundo e colonização do mundo da vida). Por sua vez, seu conceito de agir comunicativo aponta para as potencialidades de autonomia em campos e situações que não são plenamente regidos pela lógica instrumental.

Habermas traz a necessidade de explicar detidamente o conceito de racionalidade comunicativa. Para isso, vai propor o conceito de agir comunicativo, mas esclarecendo que a racionalidade comunicativa pressupõe entendimento mútuo entre os participantes, e que tal entendimento tem a ver com pretensões de validade que podem ser criticadas. Assim, há de se fazer um resgate dessas pretensões de validade, se o objetivo é o de esclarecer o conceito de racionalidade comunicativa, bem como o resgate das referências de mundo dos agentes.

[...] se regredirmos à tese desenvolvida no início, de que para toda sociologia o problema da racionalidade se coloca ao mesmo tempo em uma dimensão metateórica e em uma dimensão metodológica, acabaremos deparando com a linha de investigação dos conceitos de mundo formais. (HABERMAS, 2012, p. 148)

Para fundamentar esta tese, Habermas analisa os pressupostos “ontológicos” dos quatro conceitos de ação relevantes para a teoria social, e traz as implicações de racionalidade desses conceitos por meio do desvelamento teórico entre as referências de ator e do mundo, já que isso é um déficit nas teorias sociológicas, pois elas não conseguem evidenciar o nexo entre as ações dos atores e suas referências de mundo.

Os variados conceitos de ação usados nas ciências sociais, podem ser agrupados, segundo Habermas, em quatro conceitos básicos: agir teleológico (e também estratégico); agir regulado por normas; agir dramático e agir comunicativo. Resumidamente, o primeiro tipo pressupõe um indivíduo com capacidade cognitivo-volitiva, que persegue seus próprios interesses e que age em um mundo objetivo, sempre apto a fazer projeções e decidir, fazer escolhas. Em um plano cooperativo, há o agir estratégico em que pelo menos dois indivíduos definem uma situação em comum para coordenar ações de acordo com seus interesses. O segundo tipo de agir refere-se a membros de um grupo social em que todos gozam dos direitos de mesma expectativa comportamental. O ator individual pode ir ao encontro dessas regras ou confrontá-las. O terceiro tipo trata de uma interação em que todos se constituem enquanto público uns para os outros. O ator desperta em seu público uma imagem determinada ao revelar em maior ou menor grau sua subjetividade. No quarto tipo, no qual os atores definem um entendimento comum sobre algo no mundo e coordenam ações, a linguagem assume papel proeminente.

A contribuição crítica habermasiana se dá nas implicações para a racionalidade a respeito dos quatro tipos fundamentais de ação. Aparentemente, apenas o agir teleológico/estratégico parece ser dotado do uso agudo de racionalidade por parte do indivíduo, porque envolve cálculos no processo de decisão e porque ele deve se capacitar principalmente cognitivamente, a fim de obter êxito.

Mas, para Habermas, não há só o indivíduo agindo em um mundo objetivo (pressuposto contido, tal qual nos moldes popperianos de primeiro mundo), pois esse próprio indivíduo já traz algo do mundo cultural como pano de fundo, e isso vale para as demais ações, na medida que a própria linguagem enquanto forma de entendimento é usada por todos e a própria linguagem carrega significados das relações socioculturais. No agir regulado por normas, há o pressuposto de dois mundos: o objetivo e o social, em que de acordo com a situação o indivíduo segue as regras ou não (se ancora em outros valores provindos do social), não há espaço para a subjetividade de forma reflexiva. É o agir dramático que pressupõe o próprio ator como um mundo à parte, no qual ele tenta ser visto de uma forma específica pelo

público, ao mesmo tempo que manifesta algo de sua subjetividade, mas na medida em que se pressupõem dois mundos: um interior e um exterior. O ego percebe que está limitado pela exterioridade mundana, e que tem de levar isso em conta ao expressar seus sentimentos.

Em razão dessa opção, de maneira latente o agir dramaturgico poderá assumir trações estratégicas na medida em que o ator não trate os espectadores como público mas como adversários. A escala da autorrepresentação vai desde a comunicação sincera de algumas intenções, desejos, estados de espírito etc. até o direcionamento cínico das impressões que o ator desperta nos outros... (HABERMAS, 2012, p.181).

No agir comunicativo, a mediação linguística se dá com o pressuposto de que o próprio referencial de mundo do ator reflete-se como tal, pois nos outros três modelos de ação, a linguagem é tratada de forma unilateral, secundária frente a outros propósitos (e o próprio propósito, elemento fundante do agir teleológico tem sua dimensão em outras ações também). No agir comunicativo, os graus de racionalidade presentes em outras ações (por exemplo, o grau de eficácia do agir estratégico, o grau de conformidade com as normas vigentes e a veracidade expressiva) são incorporados no agir comunicativo:

São os próprios atores que procuram o consenso e o medem conforme a verdade, a correção e a veracidade; ou seja, são eles que distinguem *fit* ou *misfit* entre a ação de fala, de um lado, e os três mundos com que o ator estabelece relação por meio de sua exteriorização, de outro. (HABERMAS, 2012. P. 192)

O sociólogo alemão atenta ainda que uma ordenação estável no agir comunicativo se constitui mais como exceção, mas a busca por revisões e críticas no ato de comunicar são comuns, e que a ação comunicativa não se confunde com o entendimento expressado, mas com as interações e esforços interpretativos que constituem o mecanismo para coordenar ações.

### 2.3.1. Colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico

Amparado nas discussões trazidas por Mead e Durkheim, Habermas tem como desafio demonstrar de forma mais clara a relação entre a teoria da ação e a teoria dos sistemas. Para ele, os autores que trabalham na linha de uma sociologia hermenêutica, em última instância, acabam focando em conceitos culturais trazidos pelo próprio mundo da vida dos indivíduos, e os que focam na análise sistêmica acabam por desconsiderar os processos de mudança. Por isso, ele propõe que o conceito de sociedade seja constituído tanto pelo conceito de mundo da vida quanto pelo de sistema.

O mundo da vida é o pano de fundo pelo qual indivíduos podem se entender e agir, é uma realidade geralmente não questionada, constituída pela tríade estrutural: cultura, sociedade e personalidade. O sistema é um complexo de ações que, independente de não serem planejadas, se autorregulam, sendo que o mercado, por exemplo, é tido como um mecanismo sistêmico.

[...] teria de haver um nexos causal entre uma diferenciação progressiva do sistema da sociedade e a formação de uma moral autônoma com efeitos integradores. E existem poucas evidências empíricas a favor dessa tese. Entretanto, as sociedades modernas oferecem outra imagem. A diferenciação do sistema de mercados, altamente complexo, destrói as formas tradicionais de solidariedade, sem gerar concomitantemente orientações normativas capazes de assegurar uma forma orgânica de solidariedade. Além disso, formas democráticas de formação política da vontade e uma moral universalista são, na análise de Durkheim, demasiado fracas para fazer frente aos efeitos desagregadores da divisão do trabalho. Por isso, ele pensa que as sociedades da indústria capitalista são arrastadas para um estado de anomia derivada dos mesmos processos de diferenciação que deveriam gerar uma nova moral “de acordo com leis da natureza”. (HABERMAS, 2012, p. 213)

Durkheim já havia argumentado que com a divisão social do trabalho na sociedade industrial moderna, deveria surgir uma moral para garantir a solidariedade orgânica e que tal moral provém do próprio trabalho. Porém, o mesmo constata os conflitos entre capital e trabalho, e como as desigualdades exteriores entre os indivíduos acabam por gerar contratos jurídicos desiguais. Assim, Habermas trata de

resolver teoricamente a lacuna deixada por Durkheim, qual seja, a falta de vínculo entre as esferas de ação funcionalmente determinadas e as normas morais obrigatórias. Ele opta por diferenciar integração social de integração sistêmica, sendo aquela provinda das configurações do mundo da vida (seja a partir de uma cultura comum, de normas, etc) e a integração sistêmica provinda por meio do agir propriamente teleológico/estratégico baseado em motivações empíricas.

Para Habermas, ações comunicativas não servem apenas de mediação para processos de interpretação, mas promovem socialização e integração social, e na medida em que a sociedade moderna vai se desenvolvendo há um processo de racionalização do mundo da vida e de fragmentação de sua estrutura, isto é, se nas sociedades consideradas arcaicas não havia uma separação entre cultura, normas sociais e personalidade (porque tudo era entendido, explicado e regido por visões religiosas/míticas), com a crescente individualização e os mecanismos de controle do Estado que garantem uma ordem burguesa, os laços de integração social no mundo da vida vão ficando mais arrefecidos, não há muito espaço para desenvolver o agir comunicativo, pois os mecanismos de controle da ordem sistêmica começam a colonizar o mundo da vida. É por isso que o conceito de mundo da vida é complementar ao de agir comunicativo, no sentido de promoção de solidariedade e intersubjetividade entre os seus membros.

Enquanto o ator mantém o mundo da vida às suas costas, ou seja, enquanto fonte do agir orientado pelo entendimento, ele se defronta com restrições impostas pelas circunstâncias da realização de seu plano, as quais fazem parte da situação. E estas podem ser classificadas de acordo com o sistema *de* referências dos três conceitos formais de mundo, tendo em vista fatos, normas e vivências. (...) O agir, ou melhor, o controle de situações, apresenta-se como um processo circular em que o ator é tido, ao mesmo tempo, como o iniciador de ações imputáveis e o produto de tradições nas quais pertence e de processos de aprendizagem e de socialização aos quais está submetido. (HABERMAS, 2012, p. 246-247)

É por meio da socialização no mundo da vida que se garante que novas situações semânticas possam ser adaptadas aos estados de mundo existentes, garantindo uma certa maleabilidade para as questões individuais e a capacidade de

generalização do saber para as gerações vindouras. Porém, há de se atentar para diferentes formas de reprodução do mundo da vida que podem ser avaliadas de acordo com: a racionalidade do saber, a solidariedade dos membros e a imputabilidade da pessoa adulta. Pode-se entrar em colapso social quando a estrutura do mundo da vida é totalmente descolada e aí tem-se perda de sentido cultural, anomia social por falta de legitimidade nas regras sociais, alienação e psicopatologias a se desenvolverem no indivíduo.

Tendo em vista o que foi exposto, Habermas propõe que o agir pelo entendimento (apesar de dificuldades), possui várias funções que podem contribuir para a renovação do saber, a crítica, a formação da identidade e a integração social, entre outras dimensões do mundo social.

Habermas aponta que, apesar da disjunção entre sistema e mundo da vida nas sociedades modernas (o que não ocorria, por exemplo, nas sociedades tribais ancoradas no sistema de parentesco), o mundo da vida continua sendo o subsistema definidor em que se sustenta a manutenção do sistema como um todo, daí a importância para a análise dos mecanismos sistêmicos (as instituições burocráticas e suas motivações empíricas voltadas ao dinheiro e ao poder).

Analisando o aspecto econômico, que tem papel importante na diferenciação do sistema, Habermas problematiza a divisão marxista entre os conceitos de base e superestrutura desenvolvida por Kautsky. A base, a princípio comporta a estrutura econômica e o desenvolvimento das forças produtivas, porém, mesmo em Marx, há de se levar em conta todo um complexo de relações de produção em que instituições e mecanismos de controle vão regular os meios de produção, sua distribuição e a organização da força de trabalho. Tudo isso, cumpre ressaltar, passa a ser administrado pelo Estado, que, por sua vez, depende via impostos, do desenvolvimento econômico e com isso, há todo um aval jurídico a legitimar tal ordem econômica e também social, uma vez que essa organização administrativa também influencia na distribuição de poder social e satisfação de interesses.

A violência estrutural é exercida por meio de restrições sistemáticas à comunicação; e ela está ancorada de tal forma nas condições formais do agir comunicativo, que os participantes da comunicação não podem mais distinguir claramente os elos que unem os três mundos entre si, a saber: o mundo objetivo, o social e o subjetivo. (HABERMAS, 2012, p. 337)

Aparentemente poderia se pensar que há uma relação causal entre o aumento da complexidade sistêmica e as transformações estruturais do mundo da vida, mas a tese habermasiana é que se dá justamente o contrário. Independente da forma como isso ocorre, é o sentido de uma racionalidade comunicativa que norteará essa relação. Por isso, em que pese o diagnóstico da atual colonização do mundo da vida pelo sistema, com os mecanismos sistêmicos a reprimir formas de integração social na qual o agir pelo entendimento se faz atuante, o desenvolvimento da racionalidade comunicativa deixa em aberto a possibilidade cada vez maior de uma distinção entre as duas esferas e a aposta de uma reordenação social a partir da construção de uma sociedade mais democrática.

No capítulo seguinte será abordado a influência dos novos modos de gestão nas reformas educacionais a partir de transformações econômicas que alteram a concepção do Estado provedor para Estado gerencialista e fiscalizador, e de como isso afeta a organização do trabalho docente no ensino básico, mais detidamente, no ensino fundamental.

## CAPÍTULO 3

### EDUCAÇÃO, ESTADO GERENCIAL E TRABALHO DOCENTE

#### **3.1. Reforma estatal, tipos de administração pública e reformas educacionais a partir dos anos de 1990**

A crise econômica que ocorreu no sistema capitalista de produção em meados da década de 1960, gerou novos modelos econômicos, principalmente depois do auge da era fordista, transformando a administração, tanto no campo do mercado quanto na própria lógica administrativa do Estado, tendo impactos sobre os chamados modelos de *welfare state*.

A solução para a crise tinha suas bases ancoradas na lógica neoliberal, que delegava um papel mínimo ao Estado, mesmo nas questões sociais. O neoliberalismo, segundo a definição de Harvey (2008), apresenta-se, em primeira instância, como:

Uma teoria de práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor alcançado pela libertação das habilidades e liberdades individuais empreendedoras, dentro de uma base institucional caracterizada por direitos de propriedade particulares fortes, mercados livres e comércio livre. O papel do Estado é criar e preservar uma base institucional apropriada a tais práticas (HARVEY, 2008, p.2)

Assim, para este autor, existe a percepção de que o neoliberalismo é um projeto político e econômico que visa minar a força da classe trabalhadora. O neoliberalismo, segundo ele, é fruto de condições materiais de um novo estágio do capitalismo e encontra sua força em tais condições, como por exemplo, na desindustrialização e no “emprego móvel” globalizado, que desemprega localmente, uma vez que as fronteiras entre países não conseguem limitar a lógica mercantil. Nesse sentido, a atual configuração do capitalismo, com a reestruturação econômica, reconfigura o papel do Estado.

Cumprе ressaltar que em termos de efeitos e contradições das políticas de governo para a educação nacional, toda essa reconfiguração trouxe repercussões nos planos locais. Para alguns autores, os mecanismos utilizados para controle e

regulação geraram diminuição da autonomia local e intensificação dos trabalhos na escola (CÓSSIO, 2014)

Para Ball (2014), o neoliberalismo define-se:

Nem como uma doutrina econômica concreta nem como um conjunto definido de projetos políticos. Pelo contrário, trato neoliberalismo como um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do 'mercado' como base para universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática de mercantilização, de acumulação de capital e de geração de lucros. (BALL, 2014, p.25)

Nesse sentido, o neoliberalismo também passa a adentrar o campo educacional. Nesse sentido, a literatura na área da educação tem sido unânime em apontar transformações no modo de conceber e operar do Estado desde a década de 1990, principalmente a partir do que se denominou o Consenso de Washington, no qual instituições financeiras, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, exerceram uma grande influência em apontar os caminhos de ajustes econômicos pelos quais deveriam passar os chamados países em desenvolvimento.

O receituário para o déficit público consistiu em uma série de medidas de cunho neoliberal, as quais emergiram enquanto prática no cenário mundial desde a década dos anos de 1970, como alternativa à crise do estado de bem-estar social, incluindo: redefinição de prioridades para o gasto público; liberalização do setor financeiro e comercial; privatização das empresas estatais e desregulação da economia. (GENTILI, 1998).

Em paralelo a isso, novas formas de gestão, que visam "humanizar" o capitalismo, culminam em um modelo de Estado gerencial com mecanismos de controle e regulação que buscam atingir os resultados estipulados (CÓSSIO, 2014).

Segundo Salerno (2009) tal modelo de Estado gerencial se contrapõe ao modelo de administração patrimonialista e, em parte, ao modelo burocrático de administração pública que predominava anteriormente ao gerencial. Enquanto que no modelo

ancorado nas práticas do patrimonialismo, o Estado se caracteriza por ser uma extensão do poder do representante soberano, fazendo com que seus auxiliares e servidores sejam vistos como dotados de “status” de nobreza; no modelo burocrático de administração pública, as relações baseadas na impessoalidade constituem características desejáveis, ancoradas na profissionalização e na carreira, hierarquia funcional, e marcado por experiências de centralismo e controle rígido dos processos. A grande diferença da administração burocrática para a gerencial, em termos de controle, tem a ver com o fato desta ater-se mais aos resultados esperados do que aos processos.

Em termos de projeto de Estado, a concepção da Terceira Via - uma espécie de socialdemocracia reformulada - teve como um de seus grandes fundadores, o sociólogo Anthony Giddens. Essa perspectiva conceitual visava propor o “espírito ético do capitalismo” (CÓSSIO 2014), isto é, uma alternativa entre os que achavam que o Estado deveria ser fraco e os que achavam que deveria ser protetor. Sua proposta visava criar novos laços entre Estado e sociedade civil, estratégia que se pretendia diferente da adotada pelo neoliberalismo, que teve seu ápice nos governos de Thatcher (Inglaterra) e Reagan (Estados Unidos), em meados das décadas de 1970 e 1980, respectivamente. Tais governos tiveram no mercado sua referência de solução para as crises. Por sua vez, os agentes da terceira via seriam Estados, empresas, organizações sociais (nacionais e internacionais), indivíduos e grupos comunitários<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup>No que tange a algumas medidas que vão na direção de políticas da Terceira Via adotadas no campo da educação, podemos citar a criação dos “Parceiros da Educação”, que, segundo consta no seu site de internet, “constitui-se como uma Associação sem fins lucrativos, que trabalha por uma educação pública de qualidade no Brasil, e desde 2004 promove parceria entre empresas, empresários e organizações da sociedade civil com escolas públicas, visando a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, além de apoiar o governo na adoção de políticas públicas que ajudem a impulsionar esta melhoria e potencializar os investimentos governamentais na área da educação” (<http://www.parceirosdaeducacao.org.br>). Outra organização, que vai nessa mesma direção, é a “Ensina Brasil”, que, de acordo com o que consta no seu site organização internet, caracteriza-se pela responsabilidade em “apoiar os governos parceiros na implementação do programa. Somos uma organização sem fins lucrativos (OSCIP- Organização da sociedade civil de interesse público). Somos integrantes de uma rede de 40 organizações ao redor do mundo denominada Teach for All. Essa rede é somente para a troca de experiência e compartilhamento de conhecimentos e metodologias entre organizações que adotam esse mesmo programa ao redor do mundo. Entre os nossos parceiros estão a

Tudo isso seria fomentado, segundo Cossio (2014), por meio de aparelhos privados de hegemonia, definidos basicamente, no sentido gramsciano, como mecanismos de instituições da sociedade civil que visam difundir um consenso sobre uma visão de mundo.

Assim, criticamente, por conta de parcerias e contratações, o estado deixa de ser valorizado como provedor e passa a constituir-se como fiscalizador (BALL, 2004, *apud*, CÓSSIO, 2014) ou Avaliador (MAROY, 2011). Há, assim, uma atenção mais voltada aos resultados, em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos recursos financeiros e serviços; gestão descentralizada; *feedback* entre clientes e grupos de interesse; flexibilidade e objetivos de produtividade estabelecidos, fomentando um ambiente competitivo nas organizações do setor público (BALL, 2004).

Os efeitos percebidos na direção de um Estado gerenciador constituem-se de avanços, recuos e nebulosidades no campo educacional, como se verá a seguir.

### **3.2. Regulação, performatividade e trabalho docente**

Maroy (2008) distingue dois modos de regulação. O primeiro, de cunho institucional, refere-se propriamente a normas e controles de uma instância de autoridade que visa o repasse de regras e discursos às instituições a ela submetidas. O segundo modo refere-se a como a regulação institucional vai se dar no contexto local em que é direcionada, ou seja, pode haver tanto movimentos de incorporação quanto de resistência.<sup>6</sup>

---

Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, Instituto Singularidades, entre outros” (<https://www.ensinabrasil.org>).

<sup>6</sup> Nos estudos de políticas públicas, há uma concordância geral de que, no processo de implementação, uma política pública nunca será executada exatamente da mesma maneira como a conceberam em sua formulação, tanto porque quem elabora não é quem executa, o que dá margem a resistências e desentendimentos de interpretação, e também por questões de ordem de recursos. Para ter maiores chances de aceitação, utiliza-se de estratégias para a aceitação de determinadas políticas, como por exemplo, o envio de recursos financeiros. Para mais detalhes, consultar Arretche (2001, p. 44-55). A referência completa vai na bibliografia.

A referida autora realizou pesquisas em vários países, como Inglaterra, França e Portugal, notando pontos de convergência nos modos de regulação no campo educacional, provindos de entidades e organizações de níveis locais, nacionais e transnacionais. Alguns elementos constatados foram: aumento das responsabilidades das escolas sobre os resultados dos alunos; crescimento da avaliação externa; flexibilidade na escolha das escolas pelos pais; diversificação da oferta escolar<sup>7</sup>; e aumento do controle sobre o processo de ensino, diminuindo assim a autonomia individual dos professores.

Um dos mecanismos de regulação adotados se dá por meio daquilo que Ball (2005) chama de performatividade. Esta se define por ser:

[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2005, p.543, *apud*, CÓSSIO, 2014)

Ball (2002) insere a técnica da performatividade, em conjunto com outras tecnologias políticas, como centrais no processo de controle do trabalho educacional. A figura do gestor passa a adquirir importância na medida em que a ele se delega autoridade e flexibilidade de recursos financeiros para melhor gerir, podendo assim delegar responsabilidades de gestão nos serviços públicos. No que tange às escolas:

Novos papéis e subjetividades são criados conforme os professores são “retrabalhados” como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações / apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho. Novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, baseados no auto-interesse institucional, pragmatismo e valor performativo. Em cada caso, as tecnologias têm o seu papel em “caracterizar-nos” de forma diferente do que éramos, fornecendo novos modos de descrição para o

---

<sup>7</sup> Por isso, tantas discussões sobre como serão organizados as bases comuns curriculares no ensino básico, em que, por exemplo, no ensino médio, visa dar opção de o aluno escolher a área de conhecimento que mais se identifica para cursar.

que fazemos e novas possibilidades de ação. Este “refazer” pode dar realce e poder a alguns (mas isto tem de ser posto em confronto com o potencial para a “inautenticidade”) (BALL, 2002, p.7)

Dessa forma, estimula-se a iniciativa dos docentes, uma valorização da individualidade em conjunto com o trabalhar coletivo dentro da organização, como uma cultura de empresa, pois, ao mesmo tempo em que se valoriza a iniciativa, esta deve estar ancorada nos objetivos a serem cobrados nos momentos de avaliação de resultados. O enfoque desta cultura empresarial traz a destruição de laços solidários que constroem uma identidade profissional mais coesa entre os professores, e conseqüentemente a diminuição da filiação a sindicatos (BALL, 2002).

Para o referido autor, pior do que a incerteza de estar sendo vigiado, é a incerteza de que a qualquer momento, por diferentes meios e agentes, se pode ser julgado e avaliado, por meio de constantes provas, índices e comparações, o que acaba por gerar constantes dúvidas e inseguranças de se é correto o que se está fazendo no processo de ensino-aprendizagem. As avaliações não perdoam erros. Linhart (2000) aponta para uma precariedade subjetiva dos docentes, pois costuma haver muitas exigências e sentimento de não estar à altura das demandas, bem como uma sensação de insegurança tanto nas questões de contratos formais quanto no domínio de saberes.

No caso do Brasil, segundo Cóssio (2014), dois eixos norteiam atualmente a maioria das políticas educacionais<sup>8</sup>: avaliação externa sobre o desempenho dos estudantes e gestão pedagógica e financeira. Tais políticas têm a influência de organismos internacionais, que elaboraram diagnósticos sobre a situação da educação brasileira, como por exemplo, a organização “Compromisso Todos pela Educação”, formada por empresários e intelectuais que se identificam com o gerencialismo, desprestigiando outros interlocutores na elaboração de políticas públicas. Para maior

---

<sup>8</sup> Como por exemplo o Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado pelo Ministério da Educação em 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e Plano de Ações Articuladas que definem ações e subações previstas para serem tomadas para alguma problemática presentes no campo educacional. Colocar aspas nos nomes dos planos

êxito da administração gerencial, fomenta-se também a aderência a programas federais, como o PAR (Programa de Ações Articuladas) por meio da transferência de recursos da União às escolas.

Para Garcia e Anadon (2009), especialmente no que tange à questão de gênero, tais políticas vão se refletir em uma intensificação do trabalho baseada no aumento de funções não só pedagógicas, mas também administrativas, resultando em uma "colonização administrativa das subjetividades das docentes" (HARGREAVES, 1998 *apud*, GARCIA & ANADON, 2009), isto é, uma forma de controlar o processo de trabalho não só dentro das escolas, mas também fora delas. Hargreaves (1998, *apud*, GARCIA & ANADON, 2009) tem argumentado, também, a necessidade de se estudar mais estes fenômenos, pois há uma certa dificuldade de comprovação histórica.

Com foco em uma "cultura de avaliação", com vistas a atingir determinados resultados e metas, as escolas ainda precisam dar conta dos problemas imediatos que aparecem no cotidiano, perdendo-se as reflexões sobre condições do trabalho docente, gestão democrática e sobre que tipo de currículo atende as necessidades de uma determinada comunidade escolar, e as consequências de todos esses arranjos para a formação dos estudantes (BOZZATO, 2014, p.90).

Para Araújo (2016), as políticas de avaliação educacional em larga escala podem ser divididas em dois momentos, de acordo com as consequências de seus resultados: em um primeiro, de 1990 a 2007, tendo "baixas consequências", ou o que se denomina "*low stakes*", em que os resultados das provas<sup>9</sup> implicam em uma representação simbólica e que servem de diagnóstico para monitoramento de políticas públicas, não tendo consequências diretas para a escola; e em um segundo momento, em que são incorporadas as políticas de *accountability*, com alto teor de responsabilização, de gestores e demais profissionais das escolas sobre o

---

<sup>9</sup> Provas que se iniciaram a partir da criação do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB) na década de 1990 (ARAÚJO, 2016).

desempenho dos estudantes, tendo “altas consequências” (“*high stakes*”) para o corpo docente das escolas. Desse modo, segundo a autora:

Embora existam muitas polêmicas e poucos consensos nos estudos brasileiros sobre os possíveis impactos da implantação das políticas de responsabilização, premiação e bonificação dos atores educacionais vinculadas ao desempenho estudantil, existem experiências de responsabilização educacional, através das políticas de altas ou de baixas consequências – *high-stakes policies* e *low-stakes policies* –, que acreditam que, ao tornar os membros da equipe escolar corresponsáveis pelo desempenho dos discentes, podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. (ARAÚJO, 2016, p.21)

Tal explanação é pertinente, pois é a aposta que o governo municipal de Sobral no Ceará tem implementado em suas políticas educacionais há quase vinte anos, constituindo-se importante para a interpretação dos resultados desta pesquisa. Entender as teias de relações e os impactos das políticas adotadas sobre o trabalho docente no contexto de sucesso escolar, de bons índices do IDEB, se faz necessário para entendermos os efeitos das políticas de avaliação sobre o trabalho docente

### **3.3. O IDEB e seus críticos**

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, criado em 2007, por meio do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi proposto, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de medir o desempenho educacional e criar metas de melhoria. O referido índice é calculado com base em dois fatores: taxa de aprovação e médias de desempenho dos alunos. A cada dois anos são realizadas provas nos estabelecimentos de ensino com algumas séries-alvo, sendo que o objetivo da rede de ensino como um todo é atingir a pontuação 6.0<sup>10</sup> até o ano de 2022 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Muitos autores do campo educacional concordam com a existência de avaliações do processo-aprendizagem, porém questionam que a avaliação deveria

---

<sup>10</sup> Média definida para o ensino fundamental I e que têm como referência a média de qualidade das escolas europeias.

servir para nortear os caminhos da aprendizagem a partir de um currículo escolar com projetos que as comunidades escolares definam coletivamente, de acordo com suas necessidades e vontades. Segundo esse posicionamento, quando a avaliação externa, pautada por conhecimentos e habilidades mínimas – de acordo com o atual modelo – passa a ser o guia da gestão pedagógica das escolas, o currículo e projetos escolares começam a seguir aquilo que será cobrado. Em consequência, os professores acabam por dever pautar suas aulas a partir de tais conteúdos.

Segundo Barbacovi *et al* (2013), se formos levar em conta apenas o índice em si mesmo, na área das ciências humanas sabe-se das limitações que tendem a ter medidas deste tipo. De fato, não se consegue representar a totalidade das variáveis que compõem a qualidade da educação, o que pode acabar por levar-nos a um resultado mais ou menos frágil. Os desdobramentos da Prova Brasil (que compõem o IDEB), sua repercussão e o que se faz (ou não) na educação, a partir da divulgação de seus resultados, leva a se questionar a sua razão de ser e reais finalidades.

Pesquisas realizadas em municípios de Minas Gerais, com professores do 5º e 9º ano do ensino fundamental, em 2009, indicaram que as escolas de menor IDEB são justamente aquelas situadas nas regiões mais periféricas, aonde também a distância entre a moradia dos docentes e a escola é bem maior. Assim, a rotatividade dos professores se dá de forma constante nas escolas, não permitindo um vínculo maior e uma identidade coesa na comunidade escolar (BARBACOVI *et al*, 2013).

Outra pesquisa realizada por pesquisadores de instituições públicas superiores em 2012, denominada “A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: interpretando os constructos junto aos professores”, aponta que a maioria dos professores que exercem seu trabalho nas escolas de periferia com IDEB baixo, possuem formação em institutos privados, por opção ou falta de opção de outro curso que quisessem fazer, e principalmente depois de já terem exercido outras funções de trabalho, ou ter passado por experiências vitais como casamento e ter filhos. (BARBACOVI *et al*, 2013)

Em outra pesquisa, Hypolito e Ita (2015) analisam os impactos das políticas educacionais de cunho avaliativo (o IDEB) sobre a forma de conduzir o trabalho docente. Situam essa política no bojo das reformas educacionais que, a partir da década de 1990, em geral influenciadas pela lógica neoliberal, trazem como características: redução de custos, ênfase na gestão, combinação de centralização e descentralização, parcerias público-privadas, avaliação por desempenho, política de premiações, entre outras. A metodologia utilizada baseou-se em entrevistas com gestores da secretaria municipal de educação, membros da gestão e professores de duas escolas municipais do Rio Grande do Sul. Os autores chegaram à conclusão de que definir por parâmetros quantitativos restritos a qualidade da educação, como um todo, não parece ser uma proposta que realmente leve aquela a sério.

O problema não está na avaliação quantitativa por si mesma, mas em como ela é feita e as formas pelas quais os gestores fazem do seu uso. Mesmo que o plano de ações da SMED<sup>11</sup> tenha como objetivo promover um “salto para o futuro” da educação no município, os resultados deste estudo nos permitem concluir que uma política educacional baseada em sistemas de avaliação de larga escala, associada a políticas de bonificação, dificilmente poderá alcançar uma educação de qualidade. Visto que tal política acaba por produzir nos contextos escolares uma obsessão pelos resultados, tende a incitar a competitividade entre as escolas, a individualidade, os sentimentos de culpabilização e, com a intensa pressão gerada pelas demandas de responsabilização, muitos educadores e diretores tendem a aumentar os resultados das escolas de maneira que nada tem a ver com a aprendizagem, e sim com formas de burlar o sistema (HYPOLITO & ITA, 2015, p.376).

Hypolito *et al* (2009) utilizam-se do conceito de biopoder de Foucault para evidenciar os mecanismos de controle do trabalho docente e construção de identidade docente pautada pela lógica de mercado, que fazem com que ocorram processos de intensificação e auto-intensificação do trabalho. Tratando da formação docente e da relação com a categoria de gênero, trazem o seguinte questionamento:

[...] a fabricação da docência é conformada no ambiente escolar a partir de dispositivos conservadores postos em operação para construir uma determinada identidade docente em professoras iniciantes no

---

<sup>11</sup> Secretaria Municipal de Educação.

magistério, fazendo com que suas práticas curriculares voltem-se para um porto seguro, tradicional e conservador. HYPOLITO, VIEIRA & PIZZI, 2009, p.101)

Hypolito (2007) retoma a tese da intensificação do trabalho docente, primeiramente trabalhada por Larson (1980) e posteriormente por Michael Apple (1995). Segundo ele, com as políticas recentes, cada vez mais se tem demandas externas aos professores e pouco tempo para cumpri-las, o que gera um impacto negativo e inibidor em seu processo de trabalho. O conjunto dos professores perde cada vez mais autonomia na medida em que vai perdendo o controle pedagógico sobre o que e como ensinar, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, o discurso neoliberal fala em autonomia. No novo gerencialismo, difunde-se a ideia de que as pessoas não são governadas, mas autogovernadas.

O atual modelo de gerencialismo que vem sendo implementado nas políticas educativas busca não somente um novo modelo de gestão escolar, mas visa a formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se auto-administrar, não numa perspectiva auto-gestionária, mas numa perspectiva individualizada de auto-administração. É nesse sentido que os processos de intensificação, comprimidos por uma relação espaço-tempo já comprimida, tornam-se processos cada vez mais intensos e passam a ser modelos baseados na auto-intensificação. (HYPOLITO, 2007, p..10)

Continuando sobre a questão da intensificação do trabalho, levantada acima, Garcia e Anadon (2009) argumentam que por estar o fator do gênero feminino envolvido fortemente na educação das séries iniciais da vida escolar, os salários são os mais baixos frente a outras séries e níveis de ensino. Estudos da CNTE<sup>12</sup>, evidenciam que muitos trabalhadores que atuam tanto 20 horas quanto 40 horas semanais, possuem 14 horas a mais com trabalhos extras para garantir maiores rendimentos monetários, e oito horas a mais de encargos que levam da escola para casa. Além disso, levando em conta a predominância de mulheres entre os trabalhadores

---

<sup>12</sup> Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Os estudos foram relatados pelas autoras Garcia e Anadon (2009).

docentes, deve-se considerar as obrigações historicamente tidas como femininas, como as relacionadas com o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos.

Em entrevistas realizadas com professoras, as autoras verificaram, nos últimos anos, que ao mesmo tempo em que no meio educacional se valorizam qualidades consideradas femininas, têm sido estratégia também valorizar a formação continuada de cunho “mais racional” em relação às características mais afetivas na educação, até mesmo porque essas características afetivas possuem dificuldades de serem mensuradas com critérios avaliativos.

O conceito de profissionalismo docente predominante nos meios acadêmicos é fortemente vinculado a uma visão androcêntrica. Tem sido estratégia do campo educacional e dos cursos de formação de professores o estímulo a uma concepção de docência assentada em características como a objetividade, a cientificidade, a ênfase nos aspectos instrucionais, e em dicotomias como a rígida separação entre o profissional e o doméstico, entre a razão e o afeto, entre o público e o privado, entre o racional, a intuição e o improvisado. Sendo o primeiro polo dessas dicotomias aspectos construídos historicamente como pertencendo ao jeito de ser dos homens, e, portanto, mais valorizados no mundo das ocupações remuneradas. As características culturalmente atribuídas ao gênero feminino, como a sensibilidade, a afetividade, a paciência, a atenção ao detalhe, o improvisado, foram e continuam sendo sinônimos de sentimentalismo, domesticidade e pouco profissionalismo, aspectos condenáveis ou pouco promissores na conquista de maior autoridade científica para a pedagogia e de melhores condições profissionais para o exercício da docência. (GARCIA & ANADON, 2009, p. 78)

As autoras ainda frisam que, nas entrevistas realizadas com professoras de ensino fundamental, quando perguntadas sobre questões que remetem à autoimagem em seus trabalhos, revela-se maior ênfase em seus discursos aos aspectos do cuidado, calor humano e zelo do que eficácia na aprendizagem, pois há muita associação da profissão com tarefas domésticas ligadas à maternidade, o que resulta em um acúmulo de tarefas provindas da interconexão dos mundos profissional e doméstico. O IDEB parte de uma visão homogênea para realidades que são heterogêneas, pois para Barbacovi *et al* (2013):

O Ideb conta do mesmo modo os resultados de todos os alunos, independentemente de alguns ou muitos deles terem maior ou

menor dificuldade de aprendizagem. O Ideb não vê as condições de trabalho, de ensino e de aprendizado, dentro das quais operam professores e alunos. O Ideb não propicia um diagnóstico pedagógico sustentado que venha subsidiar e fomentar um trabalho de recuperação de escolas que apresentam problemas, tampouco reconhece que as condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem estão na esteira dos resultados a serem alcançados.(BARBACOVÍ *et al*, 2013, p.23)

Em pesquisa recente realizada em quatro escolas estaduais no Amazonas, Machado *et al* (2017) identificaram que, embora já faça parte da rotina das escolas a presença das avaliações externas em seus trabalhos, ainda há muitas dificuldades, tanto de gestores como de professores em interpretar os dados obtidos. Os recursos de intervenção mais utilizados passam a se focar na proficiência exigida dos alunos por conta dos exames.

A proficiências exigida nos exames vão afetar inclusive a dinâmica dos cursos de formação continuada. Em pesquisa realizada em Sobral, realizada por Parente (2012) aponta que:

De modo geral, os cursos de formação continuada do professor procuram assegurar aspectos normativos de qualidade identificados por meio dos resultados das avaliações internas e externas das escolas públicas. Nesta pesquisa entendemos que a formação continuada do professor melhora somente enquanto propósito, princípio técnico e burocrático do sistema, no qual o professor é um mero executor das propostas e não um profissional digno de qualificação docente. (PARENTE, 2012, p. 158)

Portanto, ainda se precisa avançar nas análises sobre as apropriações dessas avaliações, pois elas implicam em transformações na organização do trabalho docente e na própria referência do que é ser um professor, como salientam os estudos de Ball (2002).

Se a identidade do professor era vinculada à execução das aulas, a partir da década de 1990, as reformas educacionais tiveram como consequência a vinculação do professor em atividades de gestão e planejamento escolar bem como a intensificação do trabalho docente, a partir de um acúmulo de funções (OLIVEIRA, 2004, 2010).

Tardif e Lessard (2005) apontam que a atividade docente não se dá em um objeto inerte, mas em seres humanos que respondem determinadas situações que lhes são colocadas, e que, portanto, a docência se constitui fundamentalmente em constante interação humana, marcada tanto pela flexibilidade quanto pela rigidez de controle, isto é, heterogênea. Para os autores, o estudo efetivo do trabalho docente deveria se pautar menos no que deveriam (ou não) fazer os professores, e mais no que eles realmente fazem ou pensam. Por sua vez, o que eles fazem pode apresentar diversas dimensões, tais como afetiva, instrumental, normativa.

Nesse sentido, o que fazem e o que pensam efetivamente os professores constitui, justamente, o intuito maior da razão de ser da pesquisa de mestrado apresentada aqui. A mesma é mobilizada pela curiosidade científica de compreender como se desenvolve a atividade docente em um contexto de sucesso escolar, uma vez que muitas das pesquisas citadas, não dizem respeito aqueles casos de êxito dos índices.

Concluindo esta aproximação à literatura sobre políticas educacionais e trabalho docente, cumpre destacar que as avaliações externas e internas, que passam a direcionar os processos de ensino nos estabelecimentos escolares, acabam, para muitos autores, por subverter a lógica do currículo e da avaliação, bem como tem implicações na organização do trabalho docente, principalmente no que tange à responsabilização dos resultados, independentemente do grau de autonomia que é conferida aos professores. No próximo capítulo, apresentamos a pesquisa empírica realizada para este estudo, a fim de compreender as perspectivas docentes sobre seu trabalho em um contexto em que as avaliações tem destaque na gestão escolar.

## CAPÍTULO 4

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo é dedicado à apresentação e análise dos resultados da pesquisa de campo realizada em Sobral-CE, município situado à 230 km da capital Fortaleza, com cerca de 203.682 habitantes e que se caracteriza por ser uma região metropolitana.

O trabalho de campo, que teve duração de aproximadamente duas semanas, no mês de.....de 2017, teve como objeto de estudo o trabalho dos professores de ensino fundamental de duas escolas públicas de Sobral-CE, principalmente a partir da própria perspectiva dos professores, obtida por meio de aplicação de um questionário, com questões abertas e fechadas.

Por meio da categorização das três dimensões do trabalho (*homo sociologicus*, *homo economicus* e *homo faber*) e níveis de integração profissional elencadas por Serge Paugam, buscou-se analisar e interpretar as relações de trabalho em que estão imersos os professores, articulando os mecanismos de coerção e consentimento que resultam em relações específicas do processo de trabalho. Tais relações serão analisadas à luz de conceitos elaborados por Jean-Pierre Durand, como “implicação constrangida” e “compromisso produtivo dinâmico”, e adotando como pressuposto o paradigma do “agir comunicativo” de Jurgen Habermas.

Como a pesquisa foi realizada com professores de duas escolas, denomino a primeira instituição educativa de **Escola A** e a segunda de **Escola B**, com finalidade de preservar a identidade das mesmas e de seus envolvidos. Por este mesmo motivo, não será informado o valor exato do IDEB obtido por elas em 2015. Contudo, faz-se necessário frisar que ambas obtiveram médias acima do esperado para o município e mesmo nacionalmente, sendo que a primeira escola obteve um valor do índice de aproximadamente 2,5 superior ao da segunda escola.

Mesmo que a metodologia desta pesquisa não consista em uma análise comparativa *strictu sensu* entre as escolas, uma vez que o mais relevante é conhecer a

perspectiva dos docentes sobre a realidade de seu trabalho, torna-se importante elencar algumas outras diferenças entre ambas para fazer uma melhor contextualização do campo investigado.

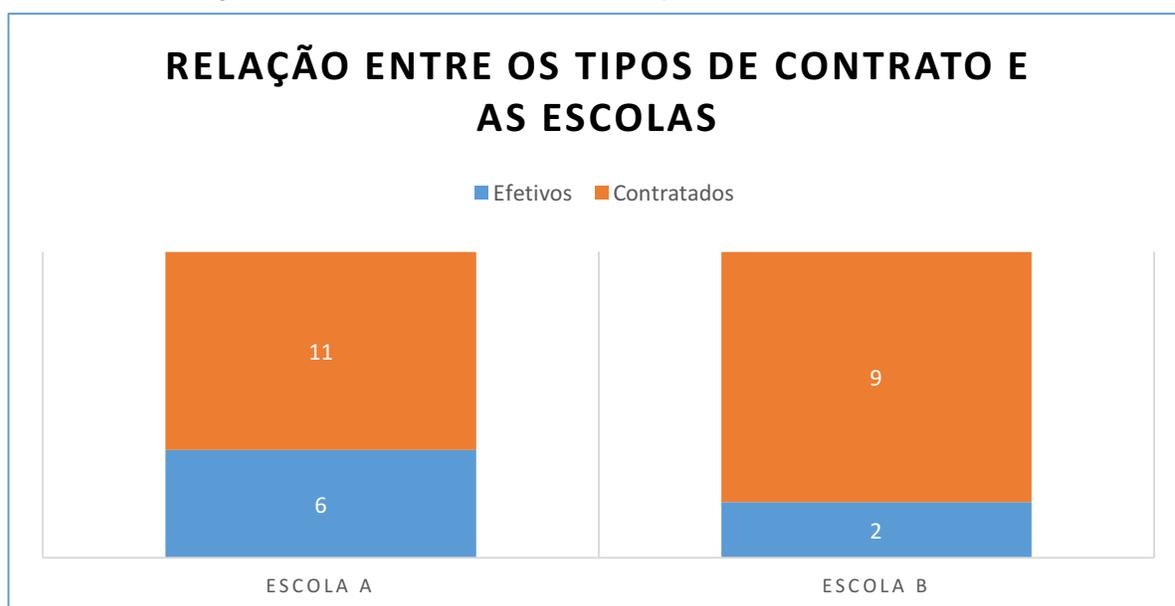
A primeira escola trabalha com alunos correspondentes aos primeiros anos de aprendizagem – indo do jardim 1 à 5ª série do ensino fundamental. Em contrapartida, a segunda escola contempla alunos mais velhos – abrangendo do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental.

Em relação à localização geográfica, a **Escola B** situa-se em uma zona de maior vulnerabilidade socioeconômica e de índices de violência em relação à primeira, de acordo com apontamentos dos próprios coordenadores dessa escola e de consultas feitas em páginas de internet locais da cidade.

Em relação ao sexo dos que responderam os questionários das duas escolas, a maioria (75%) são mulheres.

Outro levantamento prévio já importante a se ter em vista sobre as duas escolas é sobre a situação trabalhista dos professores que responderam os questionários. Tem-se o seguinte gráfico:

Figura 1 – Gráfico da relação entre os tipos de contrato e as escolas.



Fonte: gráfico elaborado pela própria autora. Setembro de 2017

Em relação a situação trabalhista dos docentes efetivados, na **Escola A** tem-se seis professores na condição de efetivos de um total de 17, e na **Escola B** tem-se e dois efetivos em um total de onze professores. Desta forma, tem-se a soma de oito professores concursados dentro de um total de 28 que responderam os questionários.

A identificação dos professores que são concursados (efetivos), caso haja interesse em reter a atenção, correspondem aos questionários respectivos das escolas A2, A3, A7, A11, A16 e A17; B2 e B7. As respostas por situações de contrato de trabalho não são separadas, porque não é esse o objetivo principal. Mas no tópico sobre situação trabalhista, isto será ordenado desta maneira para que se possa observar as diferenciações entre as duas condições.

Sobre o tipo de instituição da formação da graduação dos professores, na **Escola A**, oito são formados por universidade estaduais, oito possuem formação em instituições privadas e um na universidade federal. Na **Escola B**, nove são de formação pela universidade estadual e dois pela universidade federal.

Antes de adentrarmos nas respostas dos docentes a respeito de suas relações de trabalho, cabe clarificar alguns pontos que concernem ao contexto da pesquisa, metodologias e técnicas utilizadas, bem como a relatos de observação empírica importantes que complementaram o trabalho de campo.

#### **4.1. Primeiro contato: V Seminário sobre a experiência da educação em Sobral**

Para a seleção das escolas, foi importante a minha participação no V seminário sobre a experiência da educação em Sobral, que aconteceu nos dias 24 e 25 de agosto de 2017, em que pude tomar conhecimento de mais dados da educação no município, bem como a realizar alguns contatos com informantes qualificados.

Durante o evento, o Secretário de Educação, Herbert Lima, fez uma exposição sobre a implementação, desde 1997, da política educacional que abrange todo o

município . Tal exposição fundamentou-se a partir do diagnóstico dos índices elevados de analfabetismo, principalmente a partir do estudo feito em 2001, pela secretaria de educação em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Foi relatado, também, a partir desse estudo, que aproximadamente 50 % dos alunos de segunda série apresentavam problemas na aprendizagem de leitura. Uma nova gestão da secretaria de educação foi implantada no final dos anos de 1990, e, segundo discursos oficiais, passou-se a selecionar os diretores das escolas por meio de critérios meritocráticos<sup>13</sup>, com aplicação de provas, curso formativo, análise de currículo e entrevistas.

Colocou-se então o desafio de avaliar e monitorar o desempenho da rede municipal, a qual contava com 60 escolas até dezembro de 2017, sendo 35 mil alunos matriculados nas escolas municipais. Para Herbert Lima, o foco no cerne da administração foi central para organizar várias gestões, argumentando, resumidamente, que a definição de metas claras de aprendizagem e objetivos, focados em conteúdos e recursos lúdicos, fazem com que Sobral “faça bem feito o básico”.

O Secretário ainda citou o Programa de Alfabetização na Idade Certa, o PAIC, que inspirou o Programa Nacional de Alfabetização na idade certa, o PNAIC. Com foco nas crianças de 6 e 7 anos de idade, nas primeiras e segundas séries respectivamente, o programa de Sobral se diferencia em certa medida do programa federal porque possui algumas outras diretrizes. Para esse informante qualificado, a importância de se dar atenção especial à alfabetização é que a criança “se bem alfabetizada, se desenvolve em outras áreas”, identificando-se defasagens, em que os alunos são acompanhados em outros projetos nas escolas. Além da meta de alfabetização na idade mais adequada, tem a meta que visa o aprimoramento da proficiência em língua portuguesa e em matemática, daí a importância de avaliação do desempenho dos

---

<sup>13</sup> Anteriormente a seleção se dava por indicação da secretaria de educação. Com os novos critérios, 75 % dos diretores que ocupavam o cargo, não passaram nas provas. Outra coisa importante foi a ciência da comunidade a respeito das mudanças em curso. Estas informações constam no episódio 3 da série Educação.doc, disponível no youtube.com

alunos nesses quesitos com vistas a assegurar o bom desenvolvimento em outras áreas.

De acordo com o discurso oficial dos gestores, a estruturação da política educacional ocorre a partir de três eixos: 1) *Fortalecimento da gestão escolar*. A Secretaria de Educação (SEDUC) ou a Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional (ESFAPEGE)<sup>14</sup> elaboram um edital, recebem currículos, fazem formação, chamam os aprovados e criam um banco de informações de diretores bem como de coordenadores. Os cargos de diretores e de coordenadores são comissionados, isto é, de caráter provisório e seu processo de provimento se dá pela nomeação, por meio de uma seleção que estabeleça critérios meritocráticos, no qual não há necessidade de ter atuado em escola pública. Segundo o secretário de educação, o diretor “é o líder, vai conduzir a harmonia na escola. A Secretaria auxilia, mas é fundamental a autonomia”. 2) *Fortalecimento da Ação Pedagógica*. A centralidade das avaliações nas escolas de Sobral é muito presente. Por exemplo, há avaliações internas de aprendizagem e avaliações externas, a exemplo da aplicação da Prova Brasil (atualmente para 5º e 9º ano do ensino fundamental) bem como provas que compõem o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Tais avaliações incorporam a mensuração de descritores<sup>15</sup> (ou habilidades) que os alunos devem atingir em cada questão.

Os professores contam com uma formação em serviço que se dá mensalmente por meio da ESFAPEGE, com duração de quatro horas. Foi mencionada também a existência de uma parceria com o Banco Itaú (Itaú Social) que visa auxiliar nos

---

<sup>14</sup> Organização social sem fins lucrativos criada em 2006, como o nome de Escola de Formação Permanente do Magistério

<sup>15</sup> Alguns exemplos de descritores: capacidade de identificar o tema de um texto, distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, identificar conflito gerado em um enredo, estabelecer relação causa-consequência entre partes do texto etc.

aspectos administrativos e pedagógicos. 3) *Valorização do Magistério*. O reconhecimento ocorre por meio de estímulos como gratificações por desempenho dos alunos; premiações a partir das avaliações externas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental com provas escritas, e especificamente provas orais de leitura, no caso do 1º e 2º ano do ensino fundamental; e programas que estimulam a ampliação do repertório cultural do professor, como por exemplo o evento “Olhares” que acontece anualmente e o projeto “Cuidando do Mestre”, que visa dar atenção à saúde do educador.

Outro ponto relevante da educação (especialmente em sua forma de organização), na cidade de Sobral é que a Secretaria de Educação conta ainda com a designação de superintendentes que mensalmente fazem uma visita nas escolas, inclusive acompanhando as aulas dos professores. Os coordenadores das escolas também podem desempenhar essa função e, sobre este ponto, foi interessante observar que, no segundo dia do evento mencionado, ao término da apresentação de uma das secretárias de educação, um técnico e uma coordenadora de uma escola indagaram a secretária sobre uma situação hipotética em que o professor se recusasse a aceitar o acompanhamento de outro profissional em suas aulas, inclusive porque isto chegou a ocorrer na escola em que trabalhavam. A resposta da secretária foi enfática: “Não se bate de frente com o professor. Você deve conquista-lo”. Ou seja, transpareceu que, por meio de um direcionamento da gestão, em que se remete a boas relações e cuidado da autoestima dos profissionais, busca-se atingir um consenso com os docentes e não fomentar o conflito. Isto será corroborado, ainda, pelas observações realizadas nos cursos de formação de coordenadores, a ser descritas tópico 4.3.

Para finalizar, houve falas tanto do secretário de educação quanto de membros da escola de formação dos professores a respeito das formações deficitárias dos docentes e que, por isso seria necessária a organização e continuidade de uma formação em serviço, principalmente por parte do acionar da organização social ESFAPEGE. Esta organização traz uma concepção de formação que, segundo eles, foca nos aspectos técnicos e didáticos, de aplicabilidade do conhecimento que vão dar

mais segurança aos professores em sala de aula, se contrapõe, em parte, à educação mais teórica e crítica fornecida pelas universidades públicas.

Ao término do seminário, foi realizada uma visita de campo a uma das escolas com alto índice do IDEB (uma escola experimental de tempo integral). Os presentes foram de ônibus custeado pela própria prefeitura e recepcionados por membros da gestão escolar, da escola escolhida pela gestão. A escola foi bem avaliada pelos visitantes que se impressionaram com a excelente estrutura física da mesma, como quadra coberta, laboratório de ciências, sala de informática, sala de vídeo, refeitório amplo, quadros de arte pelas paredes etc<sup>16</sup>. A seguir são reproduzidas algumas imagens da referida escola, efetuadas no momento da referida visita.

Figura 2 - Fotografia do cartaz que destaca os alunos-estrelas de uma escola municipal de Sobral-CE



Fonte. Elaboração da autora com base em dados da pesquisa de campo realizada em Agosto de 2017.

---

<sup>16</sup> Alguns dispositivos relacionados ao controle pedagógico também foram observados, como cartaz mensal de frequência escolar dos alunos, cartazes e murais que destacam alunos “estrelas”, mensagens de autoestima e de condutas éticas, disciplinas eletivas e obrigatórias diferenciadas, como por exemplo “Projeto de vida”.

Figura 3 - Fotografia do quadro que representa o controle de frequência dos alunos de uma escola municipal de Sobral-CE

SÉRIE	TURMA	Nº DE ALUNOS	INF	%	INF	%	INF	%	INF	%	INF	%	INF	%	INF	%	INF	%
6º	A	40	6	15	1	2.5	2	5	4	10					2	5	1	2
6º	B	40	4	10	2	4.8	1	2.4	3	7.3				3	7.3	1	2.5	
6º	C	40	9	22.5	4	10	3	7.5	6	15				4	10	1	2.5	
7º	A	40	10	25	3	7.5	1	2.5	2	5				0	0	2	5	
7º	B	39	11	28.2	7	17.9	4	10.3	2	5.1				5	12.9	3	7.7	
7º	C	<del>39</del>	6	15	2	5.13	2	5.13	1	2.5				3	7.7	0	0	
8º	A	40	8	20	6	15	8	20	9	22.5				6	15	3	7.5	
8º	B	42	9	21.4	2	4.7	1	2.3	2	4.7				5	11.9	3	7.1	
8º	C	42	7	16.7	2	4.7	4	9.5	7	16.7				5	11.9	1	2.4	
9º	A	38	11	28.9	7	18.4	4	10.5	5	13.2				4	10.5	1	2.6	
9º	B	38	1	2.6	3	7.6	3	7.6	1	2.5				3	7.6	0	0	

Fonte. Elaboração da autora com base em dados da pesquisa de campo realizada em Agosto de 2017.

Figura 4 - Fotografia do mural com mensagem de autoestima de uma escola municipal de Sobral-CE



Fonte. Elaboração da autora com base em dados da pesquisa de campo realizada em Agosto de 2017.

Figura 5 - Fotografia do refeitório de uma escola municipal de Sobral-CE



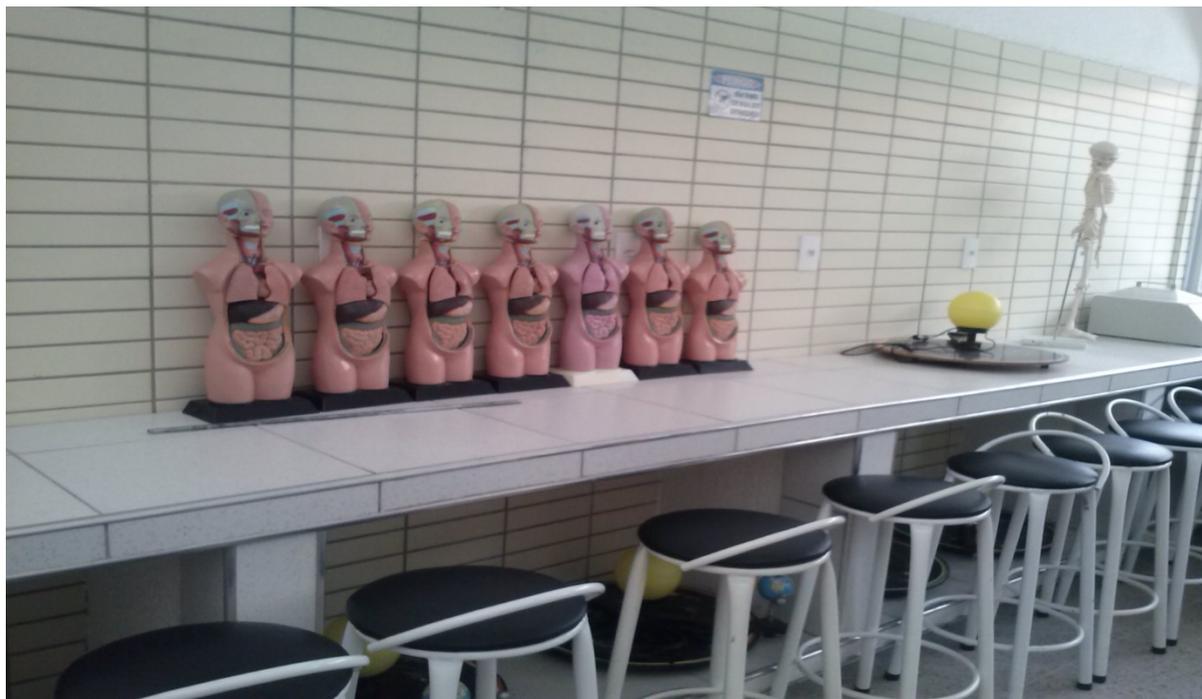
Fonte. Elaboração da autora com base em dados da pesquisa de campo realizada em Agosto de 2017.

Figura 6 - fotografia da quadra coberta com mural artístico de uma escola municipal de Sobral



Fonte. Elaboração da autora com base em dados da pesquisa de campo realizada em Agosto de 2017.

Figura 7 - Fotografia do laboratório de ciências de uma escola municipal de Sobral-CE



Fonte. Elaboração da autora com base em dados da pesquisa de campo realizada em Agosto de 2017.

Figura 8 - Fotografia de um laboratório de ciências de uma escola municipal de Sobral-CE



Fonte. Elaboração da autora com base em dados da pesquisa de campo realizada em Agosto de 2017.

Um dos comentários dos visitantes expressou que, pela boa estrutura física e de materiais pedagógicos da escola, “ficava fácil tirar nota alta no Ideb”. Isso é importante destacar, porque vai de encontro à ideia neoliberal de que o problema da educação é apenas uma “questão de gestão”.

#### **4.2. Curso de qualificação entre professores: compartilhando experiências didáticas**

Antes de viajar a Sobral, por meio da rede social facebook, obtive contato com uma professora do município. Assim que cheguei, continuamos a conversar por internet e a mesma me convidou para ir a um curso de qualificação que seria oferecido às professoras de duas escolas específicas. Assim, no primeiro sábado de minha estadia na cidade fui, pela manhã, a uma das escolas para participar desse curso de formação

voltado para professores de matemática e de português. Havia, inclusive, até um cartaz colado em um mural da escola, bem como em grupo de *whatsapp*, que já anunciava o curso a ser ministrado com o nome do professor.

Interessante observar que o professor ministrante também convidou uma professora para relatar experiências metodológicas de sucesso na área de matemática, com uso de slides, imagens e jogos. Porém, o nome dela não foi exibido nos cartazes.

Nesse dia, professores (a grande maioria dos presentes eram mulheres) das duas escolas vivenciaram práticas socializadoras: tomaram café da manhã em conjunto, assistiram e comentaram suas experiências nas aulas de português e de matemática, havendo uma valorização discursiva dos professores que ministraram o curso no dia. Cabe destacar que também houve uma roda de oração e canto de louvores religiosos. Destaco que este não era um curso fornecido pela ESFAPEGE, mas que houve interesse das professoras em participar, principalmente por ter sido incentivo das próprias gestões das escolas em que trabalham.

#### **4.3. Formação das coordenações pedagógicas pela ESFAPEGE**

Em Sobral, não só os professores, mas também os coordenadores participam regularmente da formação em serviço proporcionada pela ESFAPEGE. Por meio do contato obtido com uma das secretárias de educação, consegui obter autorização para assistir por um dia como observadora em um curso realizado nos dias 29 e 30 de agosto de 2017, bem como a indicação para pesquisar em duas escolas de altos valores no IDEB. Contudo, a pesquisa só se efetivou em uma delas, devido a dois fatores: o pouco contato com os professores que estavam ocupados com as avaliações; e meu maior envolvimento nas outras duas escolas.

O princípio do curso, realizado pela manhã do dia 29 de agosto, trouxe uma encenação em que pessoas com jeito de investigadoras, buscavam por meio de uma lupa, encontrar “educadores” e não professores. Por meio de um texto poético, colocava-se a necessidade do educador ter vocação e amor com o seu trabalho e não só se queixar por salários ou ser amargurado. Encerrada a cena, foram feitas as

apresentações dos coordenadores, e a primeira palestra realizada teve relação com a temática da educação inclusiva. A palestrante seguinte começou a falar sobre um tema ligado à gestão, no caso, o *Feedback*. Cumpre destacar que uma parte do texto que consta no material distribuído às coordenadoras, apresentava a seguinte compreensão desse tema:

A preparação adequada de educadores no uso do feedback eficiente implica o desenvolvimento de competências adequadas para que possam ajudar o seu grupo a melhor compreenderem a distância em que se encontram dos objetivos, não deixando nunca de proteger a autoestima destes. (...) O feedback eficaz é apresentado o mais rapidamente possível após o fato (Timing) e é seletivo. Ou seja, os educadores não devem tentar comentar todos os aspectos do desempenho dos profissionais e sim focalizar os aspectos específicos que terão o maior efeito. (Material ESFAPEGE, 2017)

O curso tratava, então, de orientações sobre como gerir melhor os processos de trabalho nas escolas, mas cabe destacar uma das coisas que mais me chamou a atenção foi a formação da segunda palestrante. A mesma tinha graduação em direito, e parecia ter tido pouca ou nenhuma experiência enquanto docente de uma escola pública, apenas alguns anos enquanto docente no ensino superior. Porém, já ocupava um espaço na gestão educacional da ESFAPEGE. Parecia ser alguém de uma classe alta, distinta a dos demais professores da rede pública, inclusive por ter viajado para o exterior, tendo feito um curso em uma universidade dos EUA.

A formação de parte dos agentes da ESFAPEGE que ali estavam, parecia, então, estar vinculada mais à lógica de mercado e de administração, não tendo o mesmo destaque alguém com formação em pedagogia ou com experiência prática em sala de aula.

O contato que fiz com uma coordenadora me possibilitou a pesquisa na terceira escola, que, considerada para esta pesquisa, nomeei de **Escola B**. Cabe esclarecer, que na segunda escola não consegui retorno de questionários dos professores, e também tive dificuldades de visitação, uma vez que a mesma se preparava para exames, me impossibilitando um contato fluído com professores. Essa coordenadora me pareceu capacitada para resolver as situações-problema que foram propostas nas

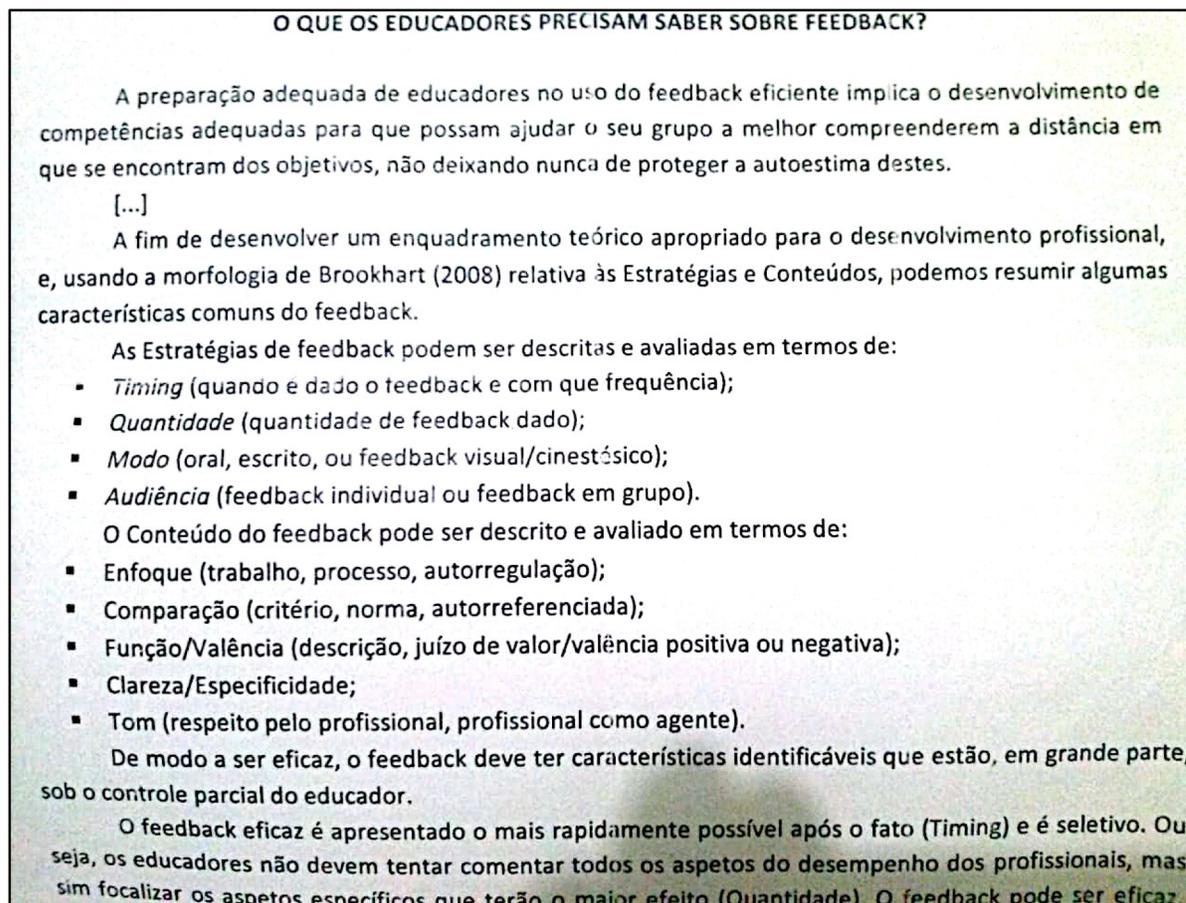
dinâmicas para que os grupos de coordenadoras. Elogiei seu trabalho e lhe perguntei sua formação. A coordenadora respondeu, destacando com um certo orgulho, a realização de um curso de *Coach*<sup>17</sup>, e acabou por me convidar a fazer minha pesquisa na escola em que ela estava trabalhando.

Retomando a dinâmica realizada, cumpre mencionar que, com a divisão dos grupos de coordenadores, foram distribuídos materiais que continham textos com situações-problema para que fossem encontradas soluções. Os textos envolviam situações emblemáticas no cotidiano escolar, relacionadas com temas como família, alunos e professores. A partir desses materiais, que foram distribuídos individualmente e por grupo, discutiam-se as melhores formas de resolução dos problemas e se compartilhavam as opções de cada colega com seus pares. A seguir reproduzimos imagens de parte dos materiais:

---

<sup>17</sup> Curso de área gerencial que visa instruir tecnicamente uma organização ou pessoas a atingir de forma eficaz seus objetivos.

Figura 9 - Fotografia do documento da ESFAPEGE com orientações aos coordenadores para realizarem feedback's



Fonte: Pesquisa de campo. Agosto de 2017. foto tirada pela própria autora.

Figura 10 - Fotografia do documento da ESFAPEGE que orienta o feedback dos coordenadores para com os professores em situações-problema.

**FEEDBACK COORDENADOR - PROFESSOR**

João é Coordenador Pedagógico em uma escola da rede municipal! Durante um intervalo, os alunos o procuraram para reclamar do professor de matemática Antônio. Os alunos disseram que o professor não explicava os conteúdos trabalhados em sala, nem os trabalhos solicitados por ele. Além disso, o professor tem o costume de fazer brincadeiras de igual para igual com alguns alunos durante as aulas, e em certos momentos até conta piadas no mesmo nível dos alunos. Suas aulas demoram a começar, pois ele fica discutindo futebol com um grupinho. Preenche toda a lousa com matéria e exemplos prontos, não explica e nem discute com os alunos estratégias de resolução, dizendo que os alunos devem segui-los para resolver os exercícios propostos.

Ainda segundo os alunos, nos testes quinzenais de sala, os exercícios são tocos diferentes dos exemplos dados ou daqueles aplicados durante as aulas.

João ouviu tudo com atenção e marcou uma visita na sala de aula do professor Antônio. Durante o acompanhamento da aula, fez os seguintes registros:

1. No início da aula, Antônio descreve no quadro o conteúdo do dia, o que se espera que o aluno aprenda e a tarefa de casa;
2. Antônio explica 03 (três) exemplos de exercícios na lousa e, em seguida, propõe 06 (seis) exercícios semelhantes solicitando que os alunos resolvam;
3. Durante a aula, Antônio caminha pela sala, conversa com alguns alunos enquanto desenvolvem as atividades;
4. Os alunos na fileira próxima à porta de entrada conversam enquanto alguns desenvolvem as atividades;
6. Um aluno pergunta como se resolve um determinado exercício e um colega o ajuda;
7. Um grupo de alunos no centro da sala conversa sobre a tabela do campeonato brasileiro;
8. Antônio anuncia que os alunos terão 20 minutos para resolver os exercícios e, durante esse tempo, fica conversando com um grupo de alunos no fundo da sala;
9. Antônio passa duas vezes por um aluno que estava dormindo e não lhe chama atenção;
10. Após 25 minutos, Antônio resolve todos os exercícios de costas para a turma, fazendo as resoluções em voz alta.
11. Antônio registra na lousa mais 10 (dez) exercícios e solicita que os alunos os façam como atividade de casa.

Com base nos registros a respeito da aula do professor Antônio, elabore um feedback.

Fonte: Pesquisa de campo. Agosto de 2017. Foto tirada pela própria autora.

No primeiro material, reproduzido na imagem 8 tem-se um estudo teórico e técnico no qual se observa a preocupação com o tratamento dado aos docentes ou a outro profissional da educação ou, mesmo, a membros da família dos alunos, em momentos que deveriam ocorrer críticas. Tal forma discursiva (que deveria se preocupar com a autoestima dos que seriam criticados), que percebi como sendo um motivo de preocupação nas falas de alguns gestores, combina-se enquanto uma

estratégia que se busca na gestão com o objetivo já detectado na educação em Sobral, isto é, de melhorar a aprendizagem dos alunos e os índices de aprendizagem.

Na última imagem do material, que trata de um problema contextual colocado entre coordenação e professores, os grupos participantes deveriam elaborar respostas sobre como resolver a situação proposta. Tal proposta aponta a suscitar o raciocínio das equipes de gestão escolares. no sentido de elaborarem sugestões de melhores alternativas, por meio do compartilhamento dessa experiência formativa.

Sobre este ponto de acompanhamento da coordenação sobre o trabalho executado pelo professor em sala de aula, lembro-me de que, em alguma ocasião anterior a esse evento, uma professora ressaltando este aspecto, disse que “*agora não dá mais pra fingir que dá aula*”, parecendo enfrentar tal situação desde um ponto de vista positivo, pois estar-se-ia levando o docente a se envolver de fato com os conteúdos e práticas a serem ministradas em aula. Além disso, houve a fala de uma professora (de outra escola que não faz parte das duas escolas selecionadas para o trabalho de campo), em outra circunstância, que disse ter se sentido constrangida por ficar sentada na sala de aula, uma vez que a coordenadora lhe perguntou o porquê de sentar-se. No entanto, a professora alegou estar corrigindo atividades dos alunos que iriam terminando os exercícios.

#### **4.4. Análise de questões dos questionários aplicados aos professores**

A técnica utilizada para a pesquisa com os professores consistiu na aplicação de questionários parcialmente baseados em modelos aplicados pelo MEC, com perguntas fechadas e abertas. Posteriormente, as categorizações das respostas foram feitas a partir do programa PSPP, que serviu para dar mais rigorosidade às correlações e manipulações dos dados em geral, bem como na elaboração de tabelas.

Para poder contemplar um número maior de professores, optei pela aplicação de questionários, visto que no período em que cheguei as escolas já estavam sob pressão se preparando para as avaliações, fazendo com que a maioria dos professores se preocupassem com as salas-foco, isto é, com as séries que seriam avaliadas no ano.

Por sua vez, a minha experiência em campo durante a pesquisa também contribuiu para o próprio desenvolvimento da análise dos questionários.

De um universo de aproximadamente 22 professores no período vespertino na primeira escola e de 26 na segunda escola, ao todo, foram respondidos 28 questionários, sendo 17 da **escola A** e 11 da **escola B**.

Na análise das questões abertas, denominarei os professoras de acordo com a numeração e a identificação por meio das letras referidas às escolas, com o objetivo de proteger a identidade das mesmas e de manter a especificação de respostas no decorrer das perguntas selecionadas como mais importantes para a finalidade de análise. Sobre o gênero, ainda que na prática a maioria sejam mulheres, por uma questão de “hábito linguístico”, manterei o padrão de no plural referir-se a todos e todas no masculino, e individualmente também, para contribuir à proteção da identidade.

#### **4.4.1. Impacto do sistema de avaliações de aprendizagem no trabalho e opinião do IDEB**

Como já observamos, as avaliações externas e internas são centrais na gestão pedagógica da educação em Sobral, principalmente para atingir bons indicadores do IDEB. Quanto à questão dos impactos das avaliações no cotidiano do trabalho docente, a grande maioria dos professores das duas escolas apontam para a importância dessas provas, principalmente no que tange à dimensão do próprio exercício de sua função. Abaixo, seguem as respostas que mais se destacaram para entendermos o consenso, aparentemente já produzido no município sobre a importância dessas avaliações de conhecimento.

Me dá um norte como trabalhar os conteúdos de uma forma mais focalizada (A1).

Influenciam bastante, pois são eles que norteiam nossas atividades diárias, com resultados positivos temos o reconhecimento do nosso trabalho de várias formas, com o resultado negativo será reavaliado tudo desde a metodologia do professor até os remanejamentos (A3)

O nosso trabalho em sala de aula tem como principal objetivo a aprendizagem do aluno. As provas (avaliações) são as principais ferramentas de mediação de tais objetivos. Uma vez que elas nos dão um diagnóstico sobre o rendimento, seja positivo ou negativo, o nosso trabalho é diretamente impactado através de estratégias de reparação ou qualificação. (A8)

De maneira positiva, pois através desse processo consigo identificar o grau de dificuldade [em] que ainda se encontram (A10)

Positivamente, pois só assim saberemos como estão os alunos (A13)

No esforço para que o resultado seja satisfatório (A14)

Porque com um olhar de fora, pois através dela sabemos de onde devemos partir e onde devemos chegar (...) na aprendizagem dos nossos alunos (A15)

Somos guiados a partir do resultado, ajudamos com nosso conteúdo nas habilidades comuns às outras disciplinas. (B2)

Faz com que as aulas sejam mais preparadas e repensadas (B6)

Influencia como um retorno do trabalho desenvolvido em sala de aula. (B7)

Como uma ferramenta para que eu possa revisar metodologias em sala. (B8)

De forma positiva, fazendo estudar e aprimorar os conhecimentos sobre assunto, estimulando a capacitação e o desenvolvimento profissional.(B9)

Segundo a perspectiva dos docentes das duas escolas, as avaliações impactam diretamente em um sentido geralmente positivo sobre o seu trabalho (*homo faber*), na medida em que a partir dos resultados das avaliações eles podem rever, repensar em que se deve melhorar no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, há uma relação muito clara entre o discurso oficial a respeito das avaliações e a perspectiva docente sobre as mesmas, o que nos leva a pensar sobre a eficiência da gestão em produzir tal consenso. Em relação aos professores, o que está em jogo (pelo menos desde sua perspectiva) não é tanto quem ou de onde partiram tais políticas, mas, se tal instrumento tem conseguido atingir o objetivo de aprimorar o processo educacional, o

que é interpretado como positivo pela maioria deles. É como se a questão da responsabilização já tivesse sido incorporada. Em Sobral, é assim que quase todos os professores compreendem a razão de ser dessas políticas. Contudo, isto pode ser confrontado com a opinião dos docentes sobre as causas dos déficits de aprendizagem dos alunos, isto é, quando eles acontecem. Os professores tendem a responder que as possíveis causas se devem somente a fatores externos à escola, como família, indisciplina e falta de vontade do aluno.

Na educação, muitas políticas públicas são elaboradas “de cima para baixo”, mas, como já dito na introdução desta dissertação, o que cabe a esta análise estudo são as relações de trabalho, como elas são implementadas em um contexto de sucesso escolar. Assim, verificou-se pelas falas descritas nos questionários o consenso já estabelecido em torno da sistematização da aplicabilidade das avaliações.

A seguir, reproduzimos alguns trechos que revelam as razões críticas a respeito de como os sistemas de avaliação interferem no trabalho docente. Dos 28 professores respondentes, apenas os três abaixo expressaram, em um primeiro momento, uma crítica negativa. Assim, sobre o sistema de avaliação, esses professores realizaram as seguintes apreciações;

De nenhuma maneira, não influi e nem contribui (A5)

O sistema de avaliação é falho, pois os alunos não demonstram o conhecimento necessário durante a prova. As respostas (múltipla escolha) são fáceis de serem compartilhadas entre alunos, não garantindo a eficácia dos resultados.(B1)

Fico muito frustrada, quando meus alunos não atingem a média do município, porque o que está em jogo é meu trabalho, somos vistos como professores que dão resultados. (B10)

A primeira resposta afirma que o sistema não influencia no trabalho. A segunda resposta, dentre as três únicas que apresentam maiores questionamentos, vai no sentido de criticar o grau de dificuldade e controle do IDEB no que tange à forma como é aplicada a prova para os alunos; O depoimento parece exigir mais rigidez no processo e não contestar a existência de uma avaliação ou o quanto ela não reflete o

trabalho dos professores. A terceira resposta vem a criticar não o sistema em si, mas apenas quando o resultado dessa avaliação é negativa. O depoimento manifesta um certo desconforto com o fato de ser avaliado, quando o resultado é negativo.

Outra pergunta a respeito do que envolve avaliações, desta vez sobre a opinião dos professores sobre o IDEB, foi incorporada no questionário. Ela vem a corroborar a constatação da posição geral produzida em torno da importância do monitoramento, da aprendizagem dos alunos, para a própria atuação do professor, em sala de aula. Entretanto, isto não evita que fossem feitas críticas à forma como ocorrem algumas avaliações. No caso do IDEB, dentre a maioria que concorda positivamente com tal política, as seguintes respostas se destacam:

Uma ideia que provoca um esforço mais concentrado para melhorar as metas. (A1)

Concordo com a política de avaliação, mas acho que ela precisa ser mais objetiva e articulada. (A2)

As avaliações contribuem para uma verificação dos resultados dos alunos enquanto aprendizado, se realmente desenvolveram diante da avaliação o que aprenderam durante o processo de ensino, e também para acompanhamento dos alunos. Enquanto isso é preciso essa política para um bom desenvolvimento e avanço para educação. (A6)

Vejo como um meio legal perante as políticas, pois visa discutir e melhorar a qualidade da educação brasileira. Onde a avaliação externa é divulgada pelo desenvolvimento e fluxo escolar. Determinantes para a qualidade do ensino. (A10)

Bom. É uma forma de saber como anda a aprendizagem dos alunos no Brasil. (A15)

Interessante, pois busca avaliar o nível de aprendizagem dos discentes diante do que é ensinado em sala. (B7)

É fundamental e importante, pois avalia a educação do nosso país. (B11)

A seguir, mesmo nas respostas em que há críticas ao IDEB, não há questionamentos ou dúvidas sobre a necessidade de existência de um instrumento que avalie a qualidade do ensino:

Que ainda tem muito a melhorar a avaliação dos instrumentos, pois no Brasil existem algumas regiões ainda carentes e deficientes para ser uma avaliação padrão. (A3)

Não estou muito por dentro dessa política (A9)

É uma política que visa a unidade do ensino aprendizagem a nível nacional, no entanto, se torna agressivo com os alunos de realidade adversas de várias regiões do país. (A16)

Acho fraca, nível de habilidades que é cobrado muito rasteiro e os índices que são cruzados não fazem jus ao aprendizado. (B2)

Deveriam ser mais bem elaboradas, com níveis mais difíceis para os alunos. (B9)

Concordo, só não concordo como é imposto nos professores. Somos uma porcentagem não um professor que tem todas suas dificuldades pessoais, mas que tá ali pra ser uma porcentagem. (B10)

Na última resposta, a crítica não é sobre a prova em relação ao aprendizado dos alunos exclusivamente, como ocorreu na maioria das outras respostas, mas sim, sobre como isso incide no trabalho dos próprios professores. A resposta da professora B10, a mais crítica, se insere em um contexto em que o resultado do IDEB foi mais baixo em comparação com a outra escola, ainda que a escola em que a mesma atue ultrapassou um pouco a média brasileira.

#### **4.4.2. Pontos positivos e negativos das escolas**

No que tange à ambientação de trabalho, segundo a visão das professoras, notei uma pequena diferenciação entre as escolas, principalmente no que se refere aos pontos negativos. Deixarei as respostas de forma separada de acordo com cada escola.

Em relação à primeira escola, destaca-se principalmente a valorização da gestão escolar, dos relacionamentos interpessoais, o espírito de união em prol de um objetivo, e também a boa estrutura física. Cumpre ressaltar que quatro professores não responderam a questão.

o trabalho pedagógico que é executado pela gestão da escola em parceria com os professores (A1)

uma boa estrutura; União com a gestão escolar; Desenvolvimento das ações. (A2)

Sou feliz na escola em que trabalho, as pessoas ajudam as outras quando precisam, [...] (A3)

Todos nós trabalhamos em prol do desenvolvimento da escola, aluno e comunidade (A4)

Os pontos positivos que a escola é bem estruturada, tem uma gestão que acompanha todo processo de ensino e todos se ajudam (A6)

Profissionais qualificados, dedicação ao que se faz, entre outros, mais apoio pedagógico. (A7)

Estou na escola há pouco mais de seis meses, mas já é tempo suficiente para afirmar que essa é a melhor escola em que trabalhei (tenho muita experiência na Rede Estadual de Ensino e na rede privada). Os pontos positivos são inúmeros, mas posso citar o espírito de união e a responsabilidade com o ensino como principais e mais marcantes características da escola (A8)

Até o momento por onde passei não tenho nada que viesse a me deixar a desejar. Todos os ambientes tinham estrutura, material e apoio suficiente para ser realizado um trabalho bem feito (A10)

O ambiente é muito agradável, os amigos de trabalho são especiais. (A13)

O relacionamento com alunos, colegas de trabalho (A15)

Nos aspectos negativos da **Escola A**, dos cinco professores que responderam nessa direção, quatro destacaram necessidades de algumas melhorias no espaço físico, e um respondente destacou um certo temor à crítica:

[...] mas o que me incomoda, não só na escola em que atuo, mas como na rede municipal o "receio" de questionar aquilo que não concorda. (A3)

Apesar de ser apenas uma declaração dentre todas as outras obtidas nesta escola, cabem algumas observações colhidas da pesquisa empírica que vão nessa mesma direção.

Quando eu encontrei, no decorrer do trabalho de campo, aquela professora que fiz contato por *facebook*, que citei no início do capítulo, a mesma relatou que havia se manifestado na página oficial do *facebook* do prefeito de Sobral ou no seu *whatsapp*, fazendo críticas e questionando ao gestor sobre como ficaria a situação de professoras contratadas que não sabiam se seriam dispensadas em um momento específico do ano (isto ocorreu, provavelmente, pouco antes da minha chegada). Inclusive o questionamento dizia respeito a ela mesma, pois tem três filhas para sustentar e temia pelo término de seu contrato. Esta atitude causou espanto entre suas colegas, segundo seu relato, pois eram poucos indivíduos que tinham coragem de “afrontar” membros da “família Gomes” (o prefeito da cidade era, no momento, Ivo Gomes). Apesar disto, segundo ela informou, o prefeito Ivo Gomes respondeu em tom cordial e jocoso, alegando que isso não ocorreria naquele momento. Posteriormente a este episódio, colegas da escola dessa professora, segundo sempre seu depoimento, começaram a dizer que ela agora estava “amiguíssima” do prefeito.

Tal receio de críticas pode ser explicado pela situação trabalhista de muitos professores, visto que estes possuem contratos temporários, o que os leva a temerem a perda de seu emprego. Além disso, voltando à análise da última resposta negativa sobre a **Escola A**, o receio também pode ser compreendido pelo fato dessa professora estar trabalhando com uma maioria de colegas que tem uma visão diferente da dela, inclusive porque, nos pontos positivos citados, muitos ressaltaram o espírito de união da equipe. Desse modo, a fala da professora não pode nos levar a concluir que há algum clima de repressão no ambiente de trabalho, mas pode revelar, em compensação, o desconforto de não possuir uma visão compartilhada pelos colegas, no referente aos sistemas de avaliação.

Em relação à **Escola B**, de menor IDEB que a primeira, repara-se que nos pontos positivos, dos oito professores que responderam à questão, nenhum destacou aspectos de infraestrutura (diferentemente da **Escola A**). Em sua grande maioria, destacaram fatores que remetem à dimensão das relações interpessoais de trabalho, principalmente em relação à gestão escolar, como podemos observar nas seguintes falas:

Próximo da residência; gestor atuante. (B1)

A gestão é bem democrática, escuta as propostas dos professores, o clima entre eles também é agradável. (B2)

Companheirismo; profissionais comprometidos, capacitados. (B3)

Apesar de estar aqui há pouco tempo posso elencar como positivo é a receptividade, o respeito pelos profissionais, e a busca em formar cidadãos. Os pontos negativos ainda não encontrei (B7)

Ótimo acompanhamento pedagógico e auxílio ao professor (B8)

Acompanhamento pedagógico; valorização do professor. (B11)

Já os pontos negativos variam desde críticas à gestão, aos colegas e ao conteúdo do currículo escolar até a aspectos do espaço físico. Entre os sete professores que responderam à questão, destacam-se as seguintes respostas:

Colegas de trabalho sem espírito de equipe; sala dos professores e de aula desconfortáveis. (B1)

Não é valorizado temas transversais, o foco fica muito nas habilidades que os alunos devem atingir nas provas. (B2)

Falta de companheirismo dos professores, falta compromisso da parte da direção. (B6)

Superlotação de salas. (B8)

Falta de professores em excesso. (B9)

Espaço físico; merenda escolar de baixa qualidade. (B11)

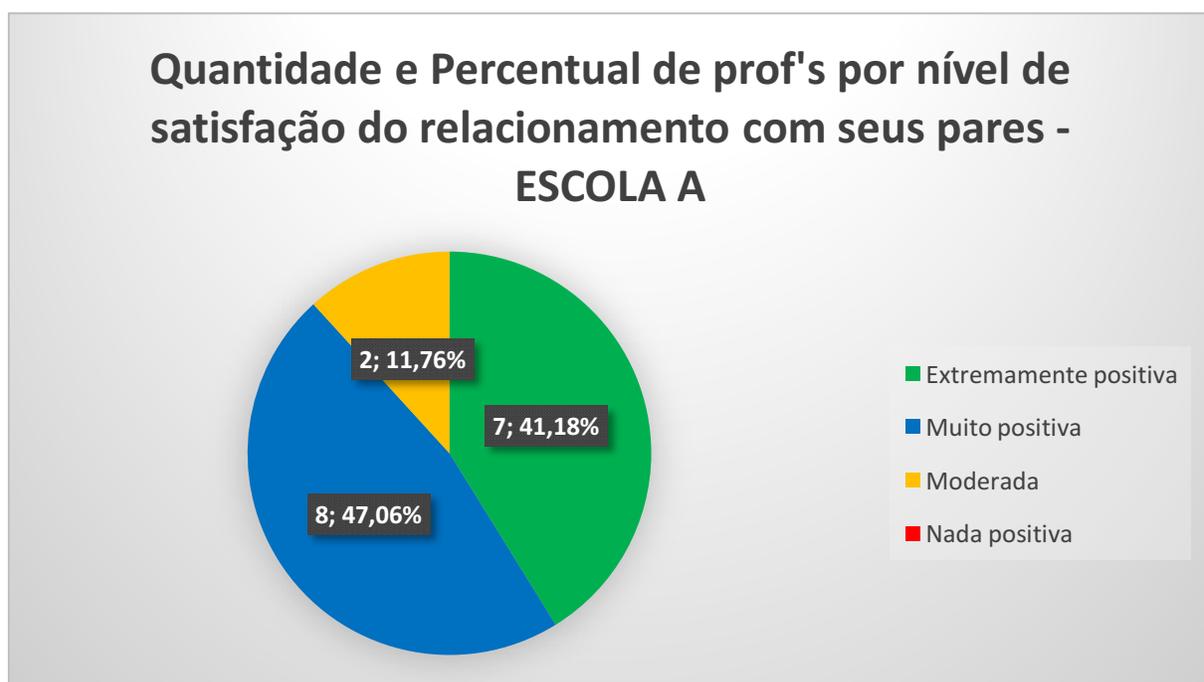
Percebe-se tanto em uma escola quanto em outra a ênfase acentuada na dimensão *homo sociologicus* do trabalho. Na medida em que o trabalho docente é caracterizado pela centralidade das relações interpessoais<sup>18</sup>, quanto melhor gerida é

---

<sup>18</sup> Ver Tardiff (2012).

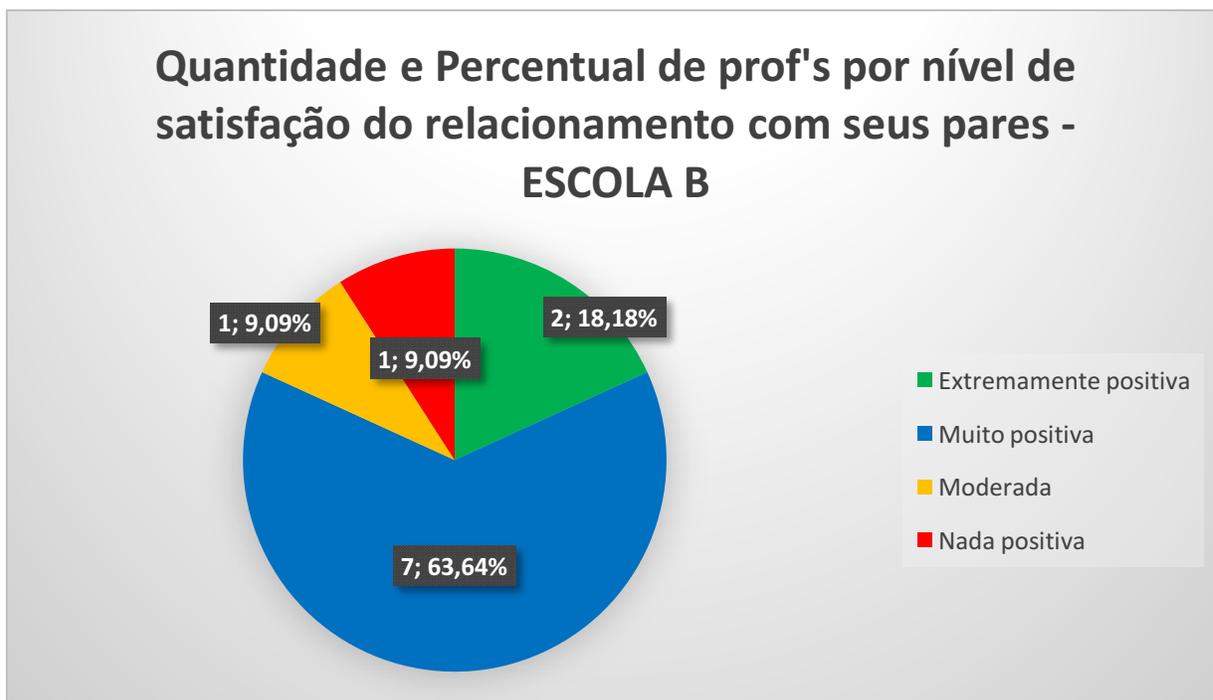
uma escola, melhor tende a prevalecer a sensação de bem-estar. Nesse sentido, Sobral por meio de seus programas de formação e do estímulo ao profissionalismo foca na questão da gestão e parece alcançar bons resultados em termos de construção de um ambiente mais favorável ao trabalho coletivo. Isto é corroborado na questão que se refere à relação entre professores e seus pares e em relação à direção/coordenação. Nas seguintes gráficos, podem ser visualizadas essas relações.

Figura 11 - Gráfico da quantidade e do percentual de professores da ESCOLA A por nível de satisfação do relacionamento com seus pares.



Fonte. Elaboração da autora com base em dados da pesquisa de campo realizada em Setembro de 2017.

Figura 12 - Gráfico da quantidade e do percentual de professores da ESCOLA B por nível de satisfação do relacionamento com seus pares.



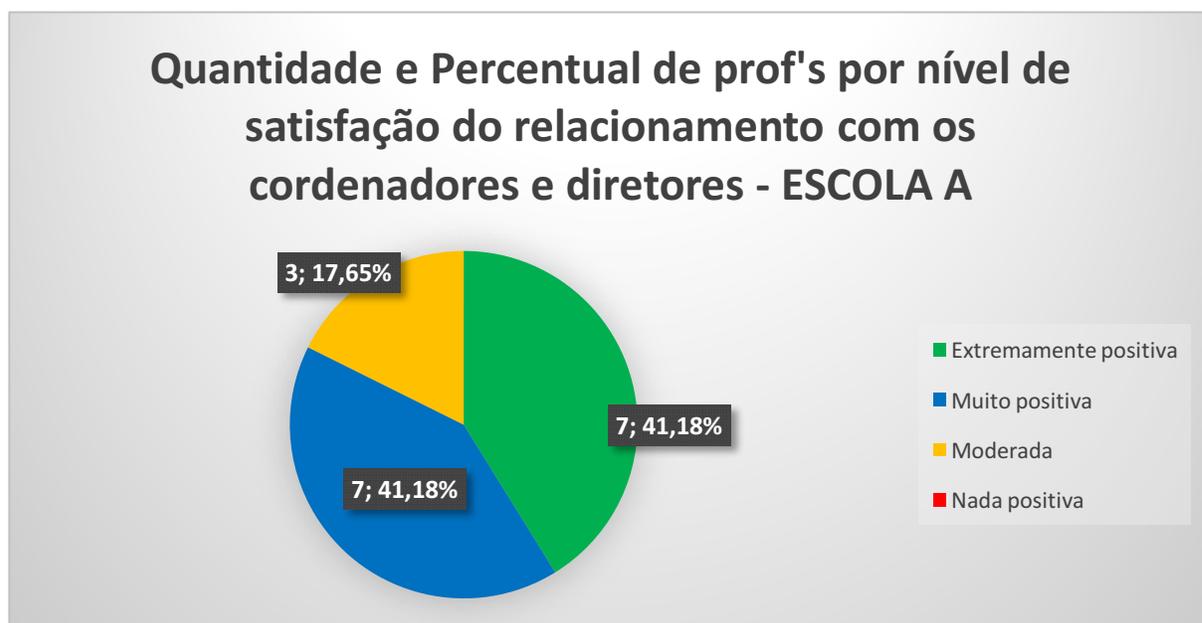
Fonte. Elaboração da autora com base em dados da pesquisa de campo realizada em Setembro de 2017.

A gradação mais alta (extremamente positiva) atribuída ao relacionamento com os pares se dá na escola de maior IDEB, tendo 41,18% de marcação em comparação com os 18,18% da escola de menor IDEB. Inclusive nesta última, teve um professor que marcou relações “nada positivas”. O que estaria afetando essa diferença nas escolas, pese a no geral, terem respondido ter relações de “extremamente positivas” a “muito positivas”? A hipótese é que a diferenciação consista não tanto na própria gestão, mas em fatores como infraestrutura da escola e insatisfação com o contrato de trabalho, que fazem com que na **Escola B** em comparação com a **Escola A** os professores declarem em menor proporção a avaliação de “extremamente positiva”, no que diz respeito a relações interpessoais. Os fatores elencados acima podem estimular insatisfação e estresse na boa execução de atividades, o que pode, por sua vez, incidir nas respostas dadas pelas professoras. O fator da infraestrutura já foi colocado anteriormente e o fator contrato de trabalho será melhor explorado em um próximo tópico. Além disso, em um contexto em que o IDEB não é tão alto, provavelmente haja mais uma sensação de “falta de equipe” dos colegas, justamente

pelo não atingimento de resultados mais satisfatórios, como relatado em algumas falas de membros da **Escola B**, a respeito dos pontos negativos da escola, ainda que no tange aos pontos positivos citados destacassem mais a questão da gestão escolar, referente a acompanhamento da direção e coordenação pedagógica, e não tanto aos próprios colegas.

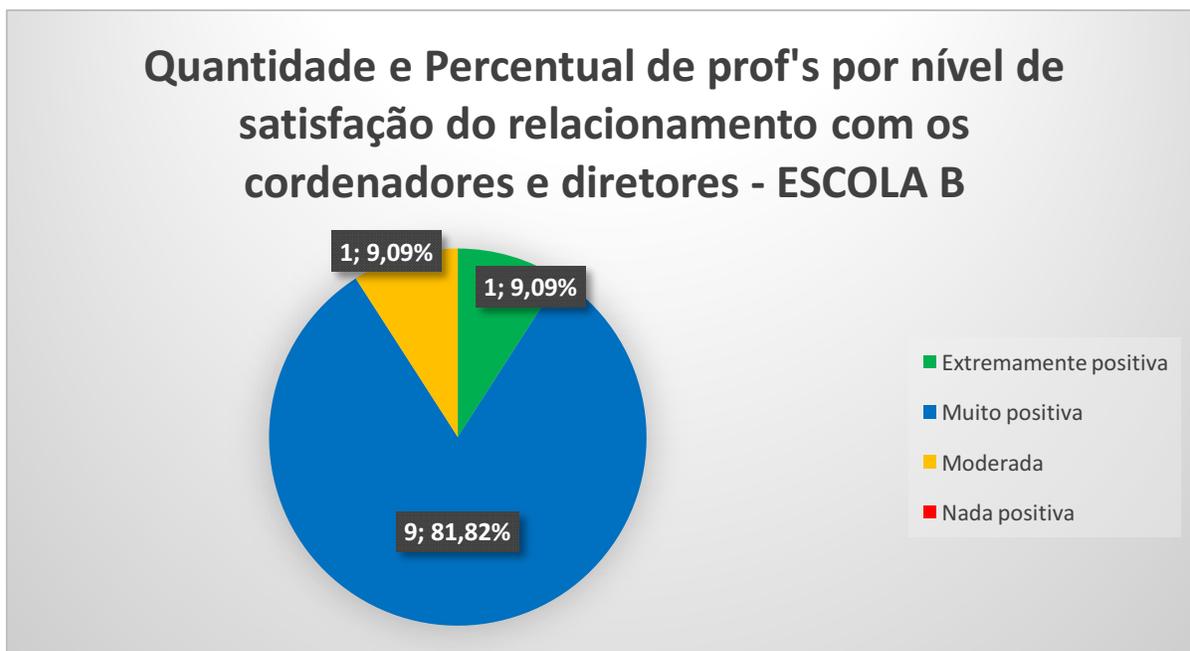
As relações com dos professores com a gestão escolar, podem ser visualizadas nos seguintes gráficos

Figura 13 – Gráfico da quantidade e do percentual de prof's da ESCOLA A por nível de satisfação do relacionamento com os coordenadores e diretores



Fonte. Elaboração da autora com base em dados da pesquisa de campo realizada em Setembro de 2017.

Figura 14 - Gráfico da quantidade e do percentual de prof's da ESCOLA B por nível de satisfação do relacionamento com os coordenadores e diretores



Fonte. Elaboração da autora com base em dados da pesquisa de campo realizada em Setembro de 2017.

Percebe-se que na escola de maior IDEB, a gradação a respeito da qualidade das relações entre professores e coordenação/direção também é muito semelhante à encontrada nos gráficos anteriores sobre o nível de satisfação do relacionamento com os demais professores. Novamente a escola com maior IDEB (ESCOLA A) mostrou melhor relacionamento dos professores, desta vez, com as autoridades escolares. A alternativa “negativa” não aparece em ambas escolas, pois de fato ninguém a marcou. No entanto, ainda permanece diferenças entre ambas ao se observar o percentual de professores que consideraram “extremamente positiva” sua relação com os coordenadores e gestores. Na ESCOLA A o percentual é de 41,18, sendo que na ESCOLA B, apenas 9,09% dos professores consideraram “extremamente positiva” tal relação.

#### 4.4.3. Pontos positivos e negativos da educação em Sobral

Relembrando o discurso oficial da gestão da educação em Sobral, relativo aos eixos principais que estruturam o trabalho coletivo da rede municipal, três eixos são destacados: 1) fortalecimento da gestão escolar (seleção meritocrática, formação em serviço e autonomia); 2) fortalecimento da ação pedagógica (avaliações e formação em serviço); e 3) valorização do magistério (premiações, programas de estímulo cultural, gratificações, etc.). Assim, fez-se um apanhado geral da visão dos professores a respeito da educação em Sobral sob um prisma amplo. Como não é uma pergunta específica da escola, as respostas dos professores das duas escolas são colocadas em conjunto, destacando que dois professores da Escola A não responderam os pontos positivos e dois da escola B também não responderam. Assim, a grande maioria das respostas valorizou a capacitação dos professores:

As formações que são executadas todos os meses para capacitar o professor (A1)

Material didático, PPP, reconhecimento e valorização do professor. (A2)

Formação de professores; horas de planejamento; gratificações por rendimento e apoio pedagógico eficiente. (A3)

Bom, os pontos positivos que a educação de Sobral desenvolve bem o ensino aprendido, com melhores professores e coordenadores que ajudam no processo, e também com formações, mensalmente, contribuindo com novas estratégias a serem desenvolvidas (A6)

Temos formação continuada, trabalho intenso da secretaria para favorecer escolas com melhor infraestrutura e apoio pedagógico bem como outros benefícios (A7)

Ensinamentos aos educandos a se colocarem político ético e socialmente. (A12)

O sistema de aprendizagem, o acompanhamento, a preparação dos professores. (A15)

Cumprir destacar que pelo fato da **Escola B** se situar em uma zona de vulnerabilidade social e de insegurança – declarado por membros da escola durante a

pesquisa – e de também trabalhar com alunos de ciclo mais avançado do ensino fundamental – isto é, em sua maioria pré-adolescentes –, uma parte considerável dos professores relatou nos aspectos positivos o cuidado com esses alunos. Isso se reflete em uma preocupação mais premente com os alunos, como pode ser verificado nas três primeiras falas abaixo transcritas:

Trabalhar com jovens que se encontram em uma zona vulnerável e poder ser o transformador social. (B1)

Alunos dentro da escola; boa estrutura; profissionais capacitados. (B3)

Acho bastante positivo o investimento e busca constante em sempre melhorar a educação e assim favorecer o crescimento de cada educando. (B7)

Sistema unificado; apoio; formação; qualificação; meritocracia na gestão. (B2)

Ferramentas que auxiliam nas aulas (sempre que preciso, tem) (B8)

O salário, antigamente ganhávamos pouco, hoje ganhamos o piso salarial educacional; as formações continuadas. Somos muito bem aparadas com materiais educativos "sala foco". (B10)

Valorização de formação continuada; material de apoio pedagógico; busca por metas; e foco na avaliação de longa escala. (B11)

Em geral, os pontos positivos giram em torno do exercício da função (*dimensão homo faber*), seja na formação continuada, e do aparato material e de auxílio pedagógico (que abarca a dimensão *homo sociologicus*). Dos 24 professores que responderam, apenas dois destacaram a dimensão econômica como ponto positivo, que reflete diretamente em seu salário ou carreira. Isto aparecerá melhor nos pontos negativos e referentes à questão do contrato de trabalho.

Quanto à questão relativa aos pontos negativos da educação em Sobral, oito professores da primeira escola não responderam<sup>19</sup>. Os outros deram diversas

---

<sup>19</sup> Três hipóteses podem ser formuladas em relação ao receio dos professores a enumerar aspectos negativos da educação em Sobral, tais como a extensão dos questionários que variavam,

respostas, que incluem desde a pressão por conta das avaliações, as propostas de mais conteúdos para os exames de conhecimento até, principalmente, a sensação de desvalorização dos professores (que mais adiante será esmiuçado em tópico específico):

Atenção maior para os alunos especiais que são avaliados da mesma forma dos alunos ditos "normais". (A2)

Baseado e bastante focado em avaliações de longa escala. (A3)

Só garantem fazer mídia em cima do trabalho árduo do professor. Enfim...

Falta de reconhecimento, valorização; Falta de apoio realmente pedagógico. Pressão incabida. Obrigações que fogem da nossa alçada. (A5)

Somos desvalorizados (A9)

Salário (A11)

Não valorizar as outras disciplinas, como: História, Geografia, Educação Física, Ciências. (A12)

Um olhar mais cuidadoso para os professores temporários. (A13)

Deveria ter um olhar mais voltado para a valorização do professor. (A14)

Preocupação com os resultados a nível nacional prevalece sobre a preocupação com os alunos, sobre aqueles que apresentam carência familiar. (A16)

Na **Escola B**, a diferença do que ocorre na **Escola A**, é provável que a experiência vivida de seus professores (registrado nos relatos de dificuldades no trabalho relacionados à infraestrutura e demais condições materiais) reflita na percepção geral que estes têm sobre a educação de Sobral, especialmente, no que diz

---

dependendo da impressão, de 3 a 4 folhas frente e verso; a dificuldade de expressar algum ponto negativo no momento da pesquisa. Esta última hipótese é a mais fraca, pois no ponto que concerne a situação trabalhista, veremos que boa parte dos professores respondem com críticas negativas a esta questão; ou porque não enxergam pontos negativos em seu trabalho.

respeito aos aspectos negativos. Ainda assim, os reclamos sobre infraestrutura e materiais didáticos ficam em segundo plano em comparação com a dimensão econômica, como é demonstrado nos seguintes depoimentos:

Sobrecarga de trabalho; falta de recursos (pincel, datashow, som) (B1)

Infraestrutura precisa melhorar; temos número reduzido; gratificação melhor; mais conteúdo nas avaliações. B2

Está faltando mais concurso para efetivar os professores (B3)

Desvalorização da classe de professores contratado quanto aos direitos trabalhistas. (B8)

Salário dos servidores (B9)

Cobranças, muitos de formas exageradas por partes do núcleo gestor. Trabalhamos muitas vezes sobre pressão porque temos que dar resultados, não importa como. (B10)

Falta de concurso público; Cobrança por resultados. (B11)

O que faz com que professores da **Escola B** apontem mais a questão de carreira e das condições de trabalho do que os seus colegas da **Escola A**? Na primeira escola foram registradas críticas, por exemplo, em relação ao conteúdo e às formas das avaliações de aprendizagem e também sobre a questão da desvalorização profissional. Será que um resultado baixo no IDEB em comparação com outras escolas, gera uma cultura em que os professores acabam por buscar em fatores e falhas externas à sua própria prática o que acontece na realidade escolar? Ou de fato tais fatores externos possuem impacto direto nas relações que se estabelecem dentro da escola, afetando os índices? Uma ponderação sobre isso será feita na seção final interpretativa deste capítulo e nas considerações finais, deixando claro que o objetivo não é explicar o que faz com que uma escola tenha maior índice ou não, mas como ocorre a influência desses índices e de outros fatores das relações dentro das escolas na percepção dos professores sobre seu trabalho.

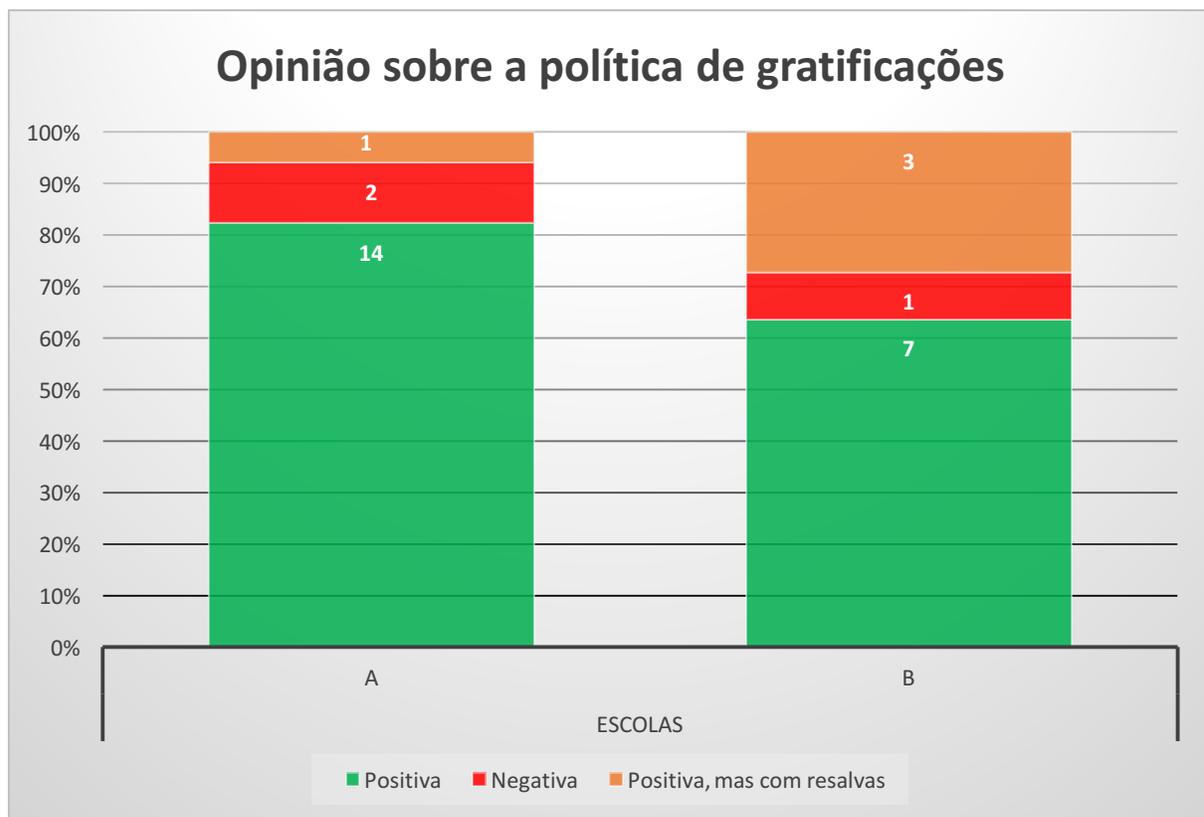
Os professores das duas escolas, em sua maioria, apontaram, tendencialmente, que os déficits educacionais se davam por razões externas à escola, como

vulnerabilidade socioeconômica, falta de estímulo dos pais e principalmente por falta de vontade própria do aluno. Poderíamos levantar a hipótese de que, apesar da lógica de responsabilização nas gestões públicas, os indivíduos assumem para si mesmos a responsabilidade quando há algum resultado ou processo não visto como positivo? Resultados positivos resultam de e/ou trazem uma valorização das professoras? Passemos ao seguinte tópico.

#### **4.4.4. Gratificações e (des)valorização docente**

Nesta parte do estudo, procura-se determinar a percepção dos professores sobre a política de gratificações adotada pelo município com a finalidade de estimular e valorizar o magistério. Não há muita diferença entre as escolas na quantidade de respostas positivas e negativas sobre as gratificações. A maioria dos professores, nas duas escolas, acha positivo esse ganho financeiro, ainda que na Escola B, por exemplo, apresentem ressalvas, como é observado no gráfico abaixo:

Figura 15 - Gráfico que representa a quantidade de professores por opinião sobre o IDEB - divididas por ESCOLA A e ESCOLA B



Fonte. Elaboração da autora com base em dados da pesquisa de campo realizada em setembro de 2017.

Dentre as opiniões dos professores, destacam-se as seguintes:

Muito bom. Realmente é uma maneira de aprofundar mais ainda o empenho na sala de aula. (A2)

Acho bastante justo, pois temos professores que realmente têm interesse no aprendizado do educando e já outros não. Com as gratificações aqueles que se dedicam recebem um dinheiro a mais. (A3)

O sistema de gratificações da Rede Pública de Sobral é bastante motivador. Entretanto..., (A8)<sup>20</sup>

<sup>20</sup> não houve continuidade da resposta pela professora.

Acho interessante e merecedora, pois quem consegue ganhar foi por muito esforço. (A15)

É um estímulo para os professores, ajudando no salário. (A13)

Acho justo, pois trabalhamos arduamente na tentativa de melhorar o conhecimento do aluno. (B4)

Concordo. Porque grande parte dos professores dá o sangue pelos seus alunos. O certo seria gratificações pra todas não só aqueles de sala focais. (B10)

Como pode se observar em várias falas a seguir, alguns professores fazem fortes críticas à política de gratificações. Contudo, em alguns casos, ainda é destacada a relevância da motivação:

Uma vergonha! Você não é gratificado, você é obrigado a ter resultados surreais para dar nome do município ao secretário e à secretaria. Meu nome é um nada. Você recebe uma miséria de gratificação para se conformar. (A5)

Problemática, porque induz o professor a fabricar resultados e quando não atinge, ele é visto como um incapaz. (A16)

Acho motivacional, porém o critério de avaliação ainda tem falhas. (B1)

Acho importante, mas ultimamente não tem feito muito sentido aos professores, estão querendo mais e de reconhecimento de outras formas. Tipo prêmios. (B2)

Quando ganho claro que é bom, mas quando perco por coisa de décimos, claro que fico chateada (B5)

Na ótica da sociologia do trabalho, em relação a modos de se estimular os trabalhadores, os ganhos pecuniários já eram usados como medidas administrativas importantes para melhorar a produtividade, desde Frederick Taylor durante o período atribuído de “Administração científica do trabalho” (ainda que os ganhos não pudessem ser tão significativos). Contudo, com as transformações no mundo do trabalho, no decorrer do século XX e início do século XXI, identificou-se que isso não era suficiente para a satisfação do trabalhador e, principalmente para a melhoria da produtividade. Táticas de gestão e motivação simbólica foram adotadas, inclusive para se estabelecer consensos em prol dos objetivos a serem atendidos.

A observação elencada acima é importante, na medida em que os professores participantes da pesquisa, seja da **Escola A** ou da **Escola B**, expressaram, na sua grande maioria, não se sentir valorizados, ainda que tenham apontado, como mostrado em outro tópico, pontos positivos da educação em Sobral, tais como as gratificações e a formação continuada. A questão sobre a valorização profissional pode ser analisada conjuntamente com o gosto que o professor tem em relação ao exercício de sua profissão. De fato, os professores manifestaram, como tendência geral, uma paixão por sua profissão junto com um forte sentimento de desvalorização profissional:

Sim. Eu gosto, mas acho que os governantes deveriam valorizar o trabalho do professor com uma remuneração digna. (A1)

Sim. Gosto. Porém, muitas vezes não me sinto valorizada. (A3)

Eu gosto até de lecionar. Não sou valorizada por ninguém, nem pelo sistema nem pelos alunos e nem pelos pais dos alunos. (A5)

Poderíamos ser bem mais valorizados (A7)

Amo o que faço; sinto uma enorme satisfação em sala de aula. Porém, é uma profissão complicada, principalmente pela desvalorização da profissão. (A8)

Eu sou apaixonada pela sala de aula, e isso faz com que eu siga em frente. (A14)

Amo. Faço com muito amor. Não me sinto valorizada. O professor deveria ser visto com bons olhos pelos políticos, pois exerce um papel muito importante na sociedade. (A15)

Sim. Gosto de ser professora, mas valorizado não. (A16)

O ofício de professor é gratificante, pois ele atua como um transformador social. A valorização é circunstancial, ocorre sempre quando o professor atinge bons resultados. (B1)

Gosto muito, mais sei das dificuldades diárias da profissão, mas gostaria de infraestrutura melhor e incentivo ao rendimento esportivo. (B2)

Sou professora por vocação, adoro o que faço e procuro fazer o meu melhor. Sobre a valorização acho que ainda fica muito a desejar, pois os salários são baixos e o reconhecimento é pouco. (B4)

Gosto, mas não me sinto tão valorizada, principalmente por ser contratada, muita das vezes o professor efetivo ganha todos os direitos, como 1/3 de férias e este não nos é repassado. (B5)

Amo o que faço e a cada dia me sinto mais realizada vendo meus alunos crescerem intelectualmente, mas gostaria de mais reconhecimento e valorização salarial. (B9)

Adoro. Juro a você que não me vejo em outra coisa. Muita coisa mudou pra nós nos últimos tempos, salários melhores e melhor condições de trabalho. Só não concordo como somos pressionados a dar resultados, porque é assim. A culpa nunca será do aluno, é sempre do professor. Como posso carregar nas costas um resultado de um aluno que não quer nada em sala (B10)

O sentimento de desvalorização é apontado pela maioria dos professores, principalmente a partir da dimensão econômica e da falta de reconhecimento social, seja dos alunos, seja dos pais ou dos políticos. A valorização ou reconhecimento quando apontado, refere mais à dimensão das relações sociais (*homo sociologicus*). Isto serve para nos indicar como a dimensão da gestão das relações interpessoais dentro do trabalho é importante. Percebe-se que não há menção negativa aos gestores das escolas, inclusive porque, como demonstrado em outro tópico, grande parte dos professores responderam possuir relações muito positivas com a coordenação/direção. Assim, esse reconhecimento, quando apontado, também refere, em parte, aos gestores da escola e à ambientação do clima de trabalho

Gosto muito do que faço. Sou reconhecida pela comunidade escolar, mas ainda precisa melhorar financeiramente. (A2)

Sim. Tenho o retorno por parte dos gestores e dos alunos e pais. (A10)

Sim, me sinto valorizado principalmente por parte dos meus alunos e gestores. (A17)

Sim. Eu me sinto valorizado. (B11)

Interessante observar que todos os professores que frisaram o reconhecimento por parte da equipe gestora pertencem à **Escola A**. Isto complementa a menção aos aspectos positivos da referida escola em outro tópico, que também abordavam positivamente a gestão escolar.

Já o último depoimento, por meio de outras respostas dadas pelo mesmo professor, indica que o reconhecimento da profissão se dá mais pela dimensão das relações sociais, pois em outro momento, o mesmo manifesta o desejo de ser contratado de forma efetiva (não temporária), indicando certa insatisfação com sua situação trabalhista e econômica.

Isto nos induz a pensar que o clima laboral em uma escola com bons índices e boa infraestrutura contribui para promover uma tendência maior de percepção de valorização por parte da gestão e/ou comunidade escolar em geral. Porém, lembrando o tópico anterior que diz respeito aos aspectos positivos que os professores relatavam no trabalho, também na **Escola B** (de menor IDEB), a gestão também foi supervalorizada (ainda que nos pontos negativos um ou outro tenham relatado críticas).

Em relação às respostas dos professores efetivos, que nos poderia levar a hipotetizar que a satisfação viria de uma estabilidade laboral, a maioria das respostas dos professores que se enquadram nessa situação trabalhista (A2, A3, A7, A11, A16, A17, B2 e B7), no caso cinco professores em oito, disseram se sentirem desvalorizados. Alguns mencionaram as razões, como a possibilidade de maior ganho financeiro (tal justificativa será corroborada pelas respostas que os mesmos dão a respeito da sua situação trabalhistas no tópico seguinte); outros foram menos específicos.

Pode-se inferir que o fortalecimento da gestão escolar em Sobral e de táticas de gestão, quando focadas no tratamento pessoal aos professores, contribui para o próprio estímulo de uma boa ambientação de trabalho, pois mesmo a maioria tecendo críticas em relação à desvalorização vivenciada, parecem estar engajados em seus trabalhos. Como foi dito pela fala da secretária no seminário em que participei: *“não se deve bater de frente com o professor, mas conquistá-lo”*. Isto, como já discutido no capítulo dedicado à revisão de literatura do mundo do trabalho, já estava presente na escola de relações humanas dentro das teorias da organização, que buscava tratar mais o lado “humano”, “emocional” e até mesmo “informal” dos trabalhadores.

Tal desvalorização, no que tange ao seu aspecto econômico, será melhor compreendida no tópico seguinte a respeito do contrato de trabalho.

#### **4.4.5. O contrato de trabalho**

Quanto ao quesito opinião da situação trabalhista, relembramos que a maioria de concursados são da Escola A. Assim, neste tópico, as respostas que mais se destacam serão colocadas de acordo com a situação trabalhista. Deste modo, a opinião dos efetivos é positiva, ainda que algum deles faça críticas no sentido da necessidade de melhoras no salário. Eis algumas respostas:

Sou concursada apenas quatro horas, mas acredito que deveria ser em um mesmo concurso as oito hs.<sup>21</sup> Estou satisfeita com minhas leis trabalhistas. (A2)

É benéfico para ambos, mas poderia ser mais bem aproveitado. (A7)

Boa (A11)

Muito boa, pois sou concursada quatro horas e ampliada as outras quatro horas (A17)

Podia ser melhor remunerado (B2)

Por ser efetiva, estou satisfeita com a situação (B7)

A primeira professora manifesta o desejo de ampliar a sua carga horária, pois isto aumentaria seus rendimentos. Mas no geral, em termos de direitos trabalhistas, todos sentem a segurança da estabilidade no emprego, gerando satisfação na sua vida profissional. Em contrapartida, os outros professores que se encontram na situação de prestadores de serviço temporário, em sua maioria, vão expressar insatisfação, principalmente pelo fator da insegurança em relação à manutenção do emprego:

Bom. Temos boas condições de trabalho. (A1)

Meu contato com a escola é prazeroso. Minha situação trabalhista é sofrível. (A5)

---

<sup>21</sup> 8x5 dias da semana: 40 horas de trabalho.

Contratos temporários são instáveis e isso traz um pouco de insegurança. (A8)

Insegurança total, pois não temos nenhum direito. (A14)

Inseguro. Seria legal um pouco mais de segurança. Porque o concurso é politicagem. (A15)

Irregular. Os direitos trabalhistas não são seguidos: reunião fora do horário de trabalho; pagamento de férias (sem 1/3) pagamento de 13º (nem sempre ocorre); não possui seguro desemprego e nem FGTS. (B1)

Meus direitos sempre foram atendidos, não tenho o que me queixar. (B3)

Não acho que seja correto, poderia ser contratado com os mesmos direitos de um efetivo, já que fazemos o nosso trabalho, sem deixar a desejar. (B5)

Não concordo muito; assinamos contrato e nem temos direito de ler e deter uma cópia; se perguntamos algo sobre o contrato à secretaria da escola, ela fala que é pra procurar a Seduc (B10)

Gostaria de ser efetivo. (B11)

A questão do contrato de trabalho é muito importante. Por um lado, para entendermos a probabilidade de aceitação das políticas públicas educacionais pelos docentes, uma vez que o constrangimento da necessidade de emprego, leva alguns a terem receio de possuir maiores questionamentos a respeito de algo que não concordem. Isso foi observado em alguns momentos da pesquisa nas falas de professoras sobre o contexto político de Sobral em geral, receio da figura de políticos, ou de discordar de decisões ou opiniões dentro da própria escola, como relatado por uma professora.

Por outro lado, se formos pensar que o contrato temporário pode servir como uma forma de coerção que garanta maiores chances de obter um ordenamento em prol dos objetivos educacionais, no contexto local de Sobral, percebemos que, mesmo os docentes efetivos, com toda a proteção social de que gozam para poder exercer mais autonomia de pensamento e/ou resistência às práticas administrativas e pedagógicas no município, não apresentaram discordâncias em relação à importância das

avaliações. Isto demonstra que o discurso da gestão municipal tem tido exitoso na construção de um consenso entre os professores, legitimando os enfoques pedagógicos que se dão no contexto pesquisado, com prioridade na alfabetização e em conteúdos curriculares que favoreçam o aprendizado do aluno, bem como nas práticas de avaliações internas e externas de conhecimentos.

#### 4.4.5. Intensidade de trabalho escolares fora da escola e problemas de saúde

Uma das primeiras perguntas que cabiam a essa investigação era se, por conta da suposta pressão para obter valores altos no IDEB, os professores acabariam por ter seu trabalho mais intensificado, no sentido de levar trabalhos da escola para realiza-los nas suas casas. No conjunto dos professores, dentre as categorias estabelecidas, 54% afirmou levar trabalhos da escola para casa de forma moderada, como mostra o gráfico:

Figura 16 - Gráfico do percentual de professores por Intensidade do trabalho extra-escolar

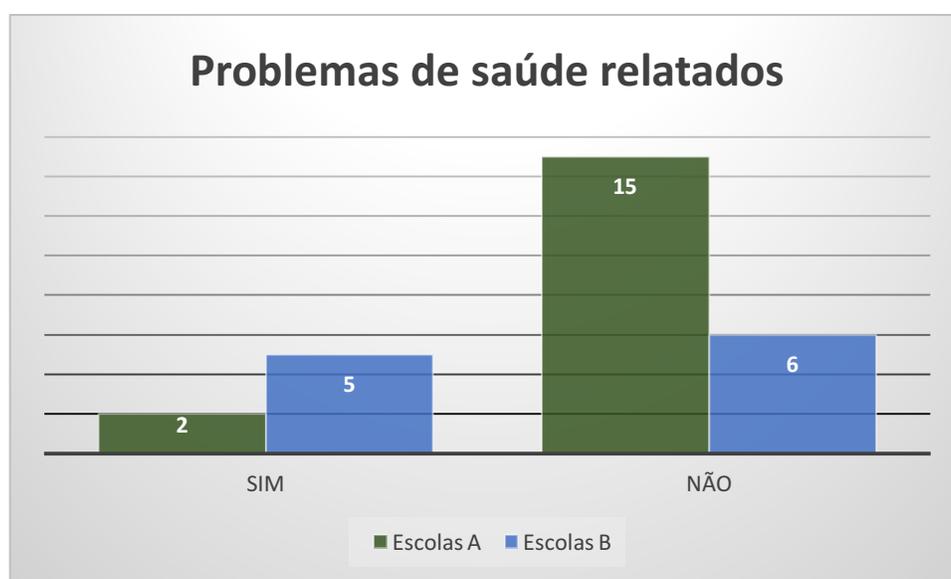


Fonte. Elaboração da autora com base em dados da pesquisa de campo realizada em setembro de 2017.

A opção que mais foi marcada nos parece remeter a alguma espécie de equilíbrio. Apenas 21% diz levar muito trabalho da escola para realizar em casa. Quando analisados isoladamente, a diferença entre as duas escolas não foi expressiva. Apenas dois a mais da segunda escola marcaram levar muitas atividades.

Em relação à pergunta que se referia à problemas de saúde, temos o seguinte gráfico:

Figura 17 - Gráfico que representa a quantidade de professores que relataram problemas de saúde em decorrência do trabalho - ESCOLA A e ESCOLA B



Fonte. Elaboração da autora com base em dados da pesquisa de campo realizada em setembro de 2017.

O gráfico nos indica que justamente na escola de menor IDEB, a **Escola B**, de cor azul, tem-se mais professores que relataram já ter possuído problemas de saúde (como problemas nas cordas vocais, estresse ou depressão). Isto somado a outras respostas dos professores de uma escola e outra (como por exemplo, em relação aos pontos negativos das escolas, em que na **Escola B** houve mais menções em relação à infraestrutura) pode nos indicar as dificuldades concretas que tendem a passar os professores da segunda escola, ainda que em ambas a questão da gestão escolar e a do relacionamento com boa parte dos colegas sejam bem positivas, como já foi demonstrado em tópicos próprios a essas questões.

#### 4.4.6. Percepção de autonomia, participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico nas escolas e filiação sindical

Em relação à pergunta sobre se os professores costumavam tomar decisões sobre seu próprio trabalho, tem-se que quase 90% afirma tomar decisões de nível “moderado” a “muito”:

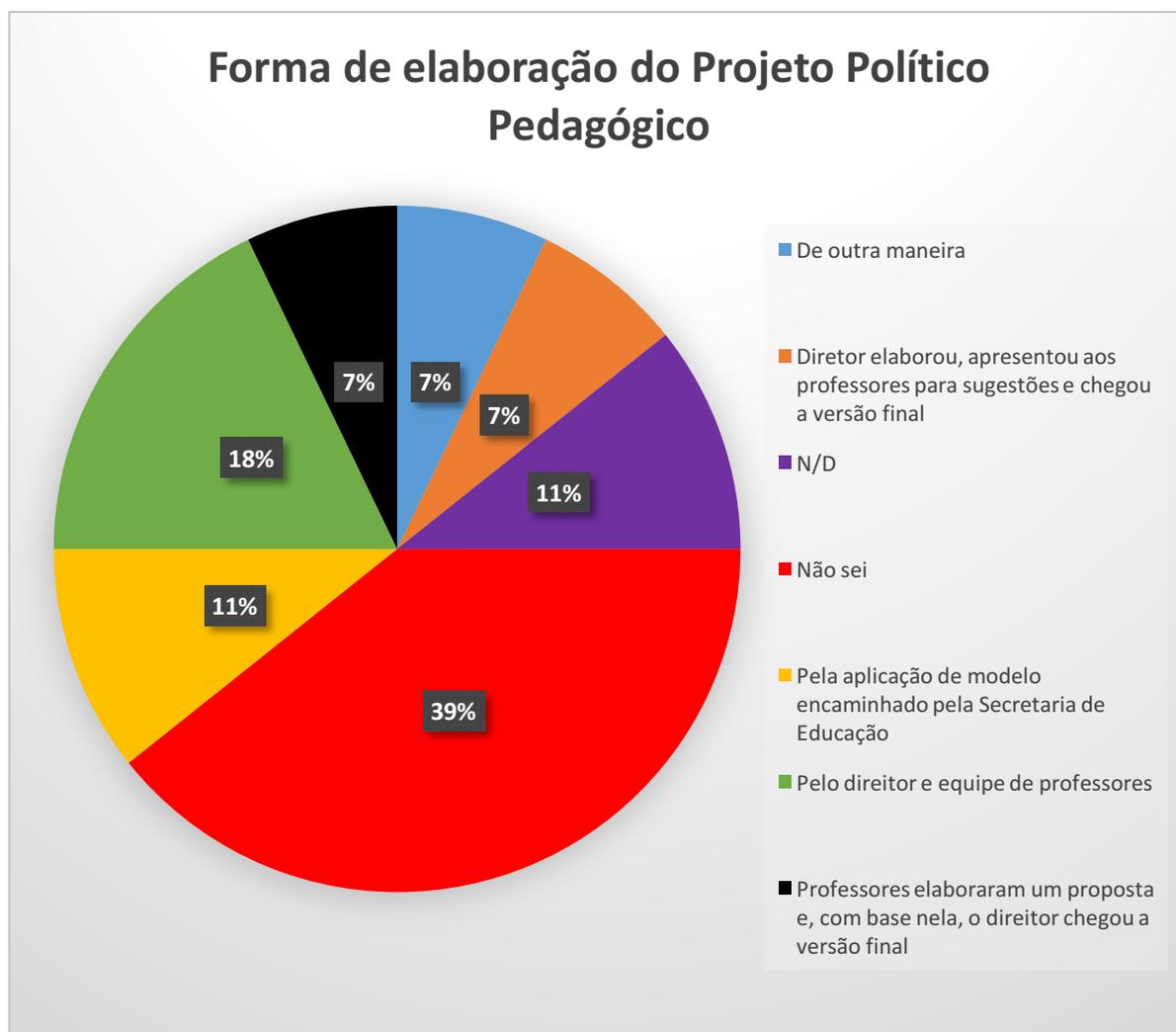
Figura 18 - Gráfico sobre o percentual de professores em relação a sua participação nas decisões do próprio trabalho



Fonte. Elaboração da autora com base em dados da pesquisa de campo realizada em setembro de 2017.

Porém, quando se questiona sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola (o PPP), documento de extrema importância que dá o direcionamento do que a escola concebe como princípios orientadores, valores e projetos em relação àquela comunidade escolar específica, tem-se o seguinte resultado:

Figura 19 - Gráfico sobre o percentual de professores por respostas dadas ao ser perguntado sobre como foi elaborado o Projeto Político Pedagógico



Fonte. Elaboração da autora com base em dados da pesquisa de campo realizada em setembro de 2017.

O Gráfico acima nos mostra que a maioria dos professores desconhece quem elaborou o PPP, não respondendo a essa questão. A explicação para essa resposta, pode estar relacionada com o fato da maioria dos professores das escolas serem contratados de forma temporária. Em outras palavras, muitos professores não chegam a participar de semana pedagógica das escolas e, principalmente, não permanecem um tempo razoável na escola, de forma que dificilmente possam conhecer melhor a comunidade e possam tomar ciência ou participar da elaboração do PPP. Inclusive, durante a pesquisa, uma das professoras, ao me entregar o questionário preenchido,

comentou que as perguntas foram fazendo ela pensar em coisas que ela nem se dava conta antes.

Uma questão que chama muito a atenção é que na **Escola B**, seis dos onze professores, não sabem e dois não responderam (talvez por não saber também) o que é o PPP. Isto representa um valor aproximado de 80% dos seus membros, que pode ser explicado tanto pela maioria ter sido contratado e não ter tido a oportunidade de participar da semana pedagógica das escolas (como geralmente ocorre com professores nessa condição); e pelo pouco tempo de serviço na escola, mas também pelo envolvimento focado nas questões didático-pedagógicas. Isto é, menos discussões de caráter político (porque o PPP tem seu caráter político) e mais autonomia no que concerne a métodos de como ensinar e se alcançar as competências para os alunos em sala de aula. Na **Escola A**, uma parte considerável respondeu que não sabe ou não respondeu, e outra parte variou em suas respostas a respeito de como foi produzido o PPP. Pode-se dizer que não houve um consenso. Porém, a explicação vai na mesma direção da **Escola B**, ou no máximo, os professores participam de forma limitada neste ponto, ainda que possam ter a sensação de maior participação, seja diretamente ou dando sugestões à direção.

Já no que se refere à filiação sindical, temos que apenas cinco professores das duas escolas disseram ser sindicalizados, contra vinte e três que disseram não (maioria) e que não responderam. Esta constatação acompanha as tendências contemporâneas da literatura sociológica e educacional que caracterizam os atores pelo baixo grau de atividade política.

#### **4.5. Seção analítica e interpretativa dos resultados**

Esta seção de capítulo é uma síntese dos resultados encontrados no trabalho de campo, contemplando desde a participação em seminário, os cursos de formação de professores e coordenadores, bem como a aplicação de questionários aos professores de duas escolas com bons índices de IDEB em Sobral.

Para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, apresentam-se neste tópico dois quadros analíticos que integram de um lado as categorias que foram utilizadas nos questionários bem como somam-se outras que foram “descobertas” durante a pesquisa de campo.

Os quadros apresentados representam uma leitura dos resultados obtidos sob a orientação teórica de dois autores, Serge Paugam (Quadro 1) e Jean-Pierre Durand (Quadro 2). Finalmente os quadros são preenchidos com os principais resultados obtidos em cada categoria de análise e com alguns depoimentos paradigmáticos que nos ajudam a ter uma visualização geral da pesquisa realizada.

#### 4.5.1. Analisando as dimensões do trabalho a partir de Serge Paugam

Para Paugam, a busca do entendimento da complexidade do trabalho e mesmo da percepção e sentimento de integração e valorização dos trabalhadores, requer considerar as diferentes dimensões do trabalho. Assim, três dimensões são definidas: 1) *Homo economicus*, que diz respeito ao tipo de contrato e ganhos financeiros; 2) *Homo Sociologicus*, que refere às relações interpessoais estabelecidas entre os colegas, gestão e/ou clientes; e 3) *Homo Faber*, que refere à própria “natureza” da função, ao que se faz em termos de exercício. A seguir, apresentamos um quadro com as dimensões propostas e os resultados obtidos na pesquisa de campo.

Figura 20 - Quadro com as dimensões de trabalho nas escolas pesquisadas de acordo com Serge Paugam (2007)

Categorias	Resultados obtidos.
<b>DIMENSÃO <i>HOMO ECONOMICUS</i></b>	
Gratificações	De acordo com as subcategorias de análise que referem ao incentivo ou não dos trabalhadores a partir das gratificações, encontrou-se que os professores as consideram um incentivo, apesar de tecerem críticas sobre salários, valores e situação de contrato.

Situação trabalhista	De acordo com as subcategorias que medem o caráter mais estatutário ou temporário do contrato de trabalho encontrou-se que a maioria dos professores na condição de contrato temporário está insatisfeita com a insegurança do emprego e de direitos trabalhistas.
<b>DIMENSÃO HOMO SOCIOLOGICUS</b>	
Relações com colegas de trabalho	Encontrou-se que os professores têm uma percepção positiva das relações que estabelecem no trabalho, nas relações interpessoais. Porém, a maioria se sente desvalorizada, particularmente por questões econômicas.
Relações com os gestores da escola	Aqui encontrou-se o mesmo resultado que na dimensão acima.
<b>DIMENSÃO HOMO FABER</b>	
Gosto pela função	Todos os professores alegaram gosto e identificação com a docência
Pontos positivos e negativos da educação em Sobral e nas escolas <sup>22</sup>	Pontos positivos: formação continuada, gratificação, apoio pedagógico, formação do aluno  Pontos Negativos: desvalorização, salário, falta de efetivação da situação trabalhista, infraestrutura (escola B)
Saúde do docente	Em torno de três quartas partes dos professores declararam não possuir algum tipo de doença

Fonte: elaborado pela própria autora. Setembro de 2017.

Apesar de estarem em um contexto de “sucesso escolar”, por conta dos altos índices do IDEB, nas escolas do município, que vêm ganhando cada vez mais repercussão social, os professores de Sobral, em geral, se sentem pouco valorizados,

---

<sup>22</sup> Tal questão foi inserida na dimensão homo faber, por se entender esta dimensão de uma perspectiva mais ampla em se tratando da docência, pois esta envolve muito mais que uma atividade isolada, mas pressupõe interação social direta e uso de ferramentas materiais. Não ficou claro o que quer dizer. É necessária esta nota?

sejam contratados ou mesmo efetivos. Dos vinte e oito professores, oito responderam se sentirem valorizados. Nesses casos, constata-se um reconhecimento social, em termos de relações estabelecidas entre as diferentes pessoas e hierarquias que integram a comunidade escolar. Isto é, a dimensão do *homo sociologicus* tende a ser mais elencada, no que diz respeito à valorização que possam vir a sentir esses oito professores. Outros dez professores responderam não se sentirem valorizados, seja pelas pessoas seja pela razão financeira, e oito desejariam mais valorização, em sua maioria, em termos financeiros.

Assim, o sentimento de se ter reconhecimento pela função da docência que o indivíduo exerce, é algo que parte “de fora para dentro”, seja por meio da dimensão das relações interpessoais através da gestão ou da percepção de *status* social ou pela dimensão econômica, como aumento de salário ou estabilidade no emprego.

A maior insatisfação dos professores em Sobral dá-se pela questão econômica, inclusive porque no que tange à situação trabalhista, a maioria dos professores - especialmente os contratados por serviço temporário - expressou que a falta de segurança no emprego e o não cumprimento de direitos trabalhistas são fatores que contribuem para o sentimento de desvalorização.

Entretanto, a desvalorização ou pouca valorização sentida ou percebida pelos professores, parece não comprometer o envolvimento ou engajamento em sua função (a dimensão *homo faber*), uma vez que todos afirmaram gostar do que fazem e veem como positivas as formações continuadas em serviço (como apontado pela maioria nos pontos positivos da educação em Sobral). Por sua vez, a grande maioria declarou ter relações positivas seja com os colegas seja com os membros da gestão escolar local (coordenação e direção) ou com a comunidade escolar em geral. Do total de professores, a maioria (pouco mais da metade) afirmou levar atividades da escola para casa em intensidade moderada, e o restante dividiu-se em duas metades, entre os que levam menos atividades e os que levam mais atividades.

A constatação positiva do engajamento dos professores é confirmada, inclusive, pela maior aderência dos professores às políticas de avaliações externas (como o

IDEB) e internas. Os professores tendem a ter uma compreensão de que isso repercute e mesmo contribui para o aperfeiçoamento de suas próprias práticas pedagógicas, a partir dos resultados atingidos pelos alunos.

Assim, levando em conta as três dimensões do trabalho elencadas por Paugam – como ferramenta analíticas da percepção do trabalho dos professores de Sobral – não se verifica uma correlação direta entre um contexto de trabalho de “sucesso escolar”, o engajamento e a satisfação e valorização de seus profissionais. A partir da análise dessas dimensões, é possível, como foi visto no capítulo 2, falar de vários tipos de integração profissional, de acordo com Paugam. Os professores não estariam dentro de uma “integração estável” do trabalho, que articula satisfação no trabalho e estabilidade no emprego, mas, pelo contrário, inseridos em uma “integração instável”, pois por mais que se verifique uma satisfação no trabalho por meio das dimensões *homo faber* e *homo sociologicus*, a instabilidade no emprego por conta do tipo de contrato mais precário ou pelos baixos rendimentos salariais (*homo economicus*) faz com que emerja uma percepção de desvalorização de seu trabalho, uma vez que este é visto como atividade vital, extremamente necessário para a existência.

Os apontamentos desta seção foram feitos de forma geral com os professores das duas escolas. Contudo, é necessário lembrar e frisar que houve algumas pequenas diferenciações entre os professores das duas escolas no que tange a sua percepção dos pontos negativos, seja da escola ou da educação em Sobral no geral. Na **Escola B**, de menor IDEB, os professores expressaram mais os problemas de infraestrutura de insatisfação econômica, de saúde pessoal, e alguns manifestaram a falta de “espírito de equipe”. Cabe enfatizar que esta última questão não se verificou na **Escola A**. Essa diferenciação será melhor abordada no subtópico seguinte.

#### 4.5.2. Articulando controle e autonomia a partir dos conceitos de Jean-Pierre Durand e Jurgen Habermas: *Implicação Constrangida e Compromisso produtivo dinâmico à luz do agir comunicativo*

Para iniciar este subtópico, apresenta-se o quadro de resultados para articulação das dimensões que dão suporte ao uso dos conceitos de implicação constrangida e de compromisso produtivo dinâmico do sociólogo do trabalho Jean Pierre-Durand, adotando como pressuposto do processo de comunicação humana, o paradigma do agir comunicativo do sociólogo e filósofo Jurgen Habermas. Eis o quadro que reúne as dimensões de análise e os resultados obtidos

Figura 21 - Quadro sobre dimensões de controle e autonomia nas escolas pesquisadas

	<b>Resultados obtidos</b>
<b>RELAÇÕES DE CONTROLE E AUTONOMIA</b>	
Impacto das avaliações de aprendizagem no trabalho	Os professores percebem que as avaliações impactam em seus trabalhos, e a maioria as veem como necessárias e positivas ao próprio aprimoramento da profissão, e conseqüentemente ao aprendizado dos alunos
Avaliação docente do IDEB	A maioria o vê como positivo e necessário, porém existem algumas críticas como as que referem às pressões por resultados e ao grau de facilidade da prova.
Observações das aulas pela coordenação e superintendência <sup>23</sup>	Não houve menção espontânea a esta dimensão nos questionários. Em alguns casos, menções relacionadas a um aspecto positivo, como apoio pedagógico.
Tomada de decisões no próprio trabalho	A grande maioria dos professores percebe que toma suas próprias decisões no trabalho.

<sup>23</sup> Este quesito não foi colocado explicitamente nos questionários, pois só no decorrer da pesquisa, tivemos o achado de que a observação de superintendentes e também de coordenadores da própria escola nas salas de aulas dos professores, eram muito comuns. A essa altura da pesquisa, boa parte dos questionários já haviam sido aplicados. Restaram as respostas espontâneas nas questões abertas.

Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico	A maioria dos professores não sabe como foi elaborado o PPP de suas escolas. O restante teve respostas variadas, mas que denotavam maior direcionamento dos gestores, seja da direção da escola ou da secretaria de educação.
Filiação sindical	A grande maioria dos professores não são filiados a sindicatos ou a entidades políticas

Fonte: elaboração própria. Setembro de 2017.

Em um primeiro momento, as medidas políticas de gestão na educação adotadas em Sobral foram, em parte, “de cima para baixo”, como a decisão de monitorar constantemente a aprendizagem dos alunos pela aplicação de provas. No entanto, foi se consolidando uma cultura de trabalho em que, dependendo dos resultados, eram construídos arranjos que visassem repensar as práticas de ensino-aprendizagem. Porque afinal, quem pode ser contrário a garantir o aprendizado dos alunos, mesmo que utilizando-se de tantas avaliações internas e externas? Contudo, não somente pelo aparente constrangimento dessa técnica de gestão do trabalho escolar estabilizaram-se tais práticas no trabalho das escolas.

O discurso oficial que se dá a partir dos constantes cursos formativos, palestras e mesmo em discussões internas com os gestores, parece ter contribuído para produzir e reforçar um maior consenso da importância das avaliações enquanto instrumentos de controle para o monitoramento da qualidade da educação, ainda que alguns professores possam tecer críticas, como foi verificado na apresentação dos resultados.

A gestão escolar, de caráter mais discursivo, que busca o consenso ou uma maior legitimação das políticas educacionais já estabelecidas, tem maiores probabilidades de ter sucesso ao se difundir no contexto de coerção contratual em que se encontram a maioria dos professores – isto é, na condição de prestadores por serviço temporário. O medo de perder o trabalho paira sobre a cabeça de muitos dos professores de Sobral, como denotado nas falas sobre a situação trabalhista, evidenciando a insegurança de sua condição. Nesse sentido, tais constatações vão na mesma direção das análises de Antunes - registradas no início desta dissertação -

sobre o mundo do trabalho. Antunes, argumenta que a partir da implementação do sistema toyotista de produção verifica-se a desconstrução dos direitos do trabalho, pese às formas mais “participativas” de trabalho por meio de “metas”. Processo semelhante é registrado na pesquisa aqui apresentada.

Considerando-se, conjuntamente, os mecanismos de controle, isto é, as avaliações e a própria condição do contrato de trabalho, encontramos àquilo que Durand chama de *implicação constrangida*. Este conceito explica como ocorrem contextos capitalistas de relações de mercado e processos de trabalho, o engajamento do trabalhador nas grandes empresas, caracterizadas pelo fluxo tenso, ou seja, a alta interdependência das funções por conta da necessidade de um fluxo informacional constante, bem como da necessidade de certa autonomia, principalmente do corpo mais qualificado de funcionários para a resolução de problemas mais ou menos imprevisíveis no processo de trabalho. Tais resoluções tendem a favorecer o atingimento dos objetivos das empresas, ao mesmo tempo em que tornam o trabalho mais atraente para parte dos funcionários. No entanto, os objetivos das empresas confundem-se com as regras, e então nesse sentido, não se têm maiores questionamentos ou alternativas, a não ser seguir o fluxo, principalmente, por conta da necessidade do emprego. O envolvimento torna-se regra, sem necessidade de vigilância, inclusive quando a maioria dos professores afirma levar trabalhos escolares para casa.

No caso da educação pública em Sobral, o conceito de implicação constrangida ajuda a explicar parte do engajamento que têm os professores com as diretrizes estabelecidas pela gestão escolar. No caso pesquisado, os trabalhadores docentes precisam de seu emprego e acabam naturalizando a forma como as regras do processo de trabalho funcionam, como por exemplo, pese a existirem algumas críticas dos professores ao IDEB, a maioria não dúvida do impacto que as avaliações possuem na sua função, inclusive de forma positiva, na medida em que o objetivo compartilhado entre todos é a aprendizagem dos alunos (quem pode ser contra isso?). Assim, no entendimento dos professores, as avaliações são mecanismos que podem direcionar o diagnóstico de atingimento dos objetivos, para que a busca por alternativas didático-

pedagógicas aconteça, estimulando o compartilhamento de boas experiências (que podem vir a ser adotadas por outros professores) e a solução criativa para a sala de aula, na medida em que a autonomia permanece em relação à busca de soluções, sejam individuais ou coletivas.

Em relação ao conceito mencionado acima, deve agregar-se ainda que a maioria dos professores informou que possuía liberdade de tomar decisões em seu próprio trabalho (em grau alto ou moderado), isto é, sobre como suas aulas seriam executadas. No entanto, essa autonomia não se evidencia quando se trata da participação no Projeto Político Pedagógico da escola, uma vez que a maioria não participou e desconhece como foi feita sua elaboração. Apesar de se tratar de um documento que define os princípios políticos e educacionais da escola, bem como a necessária participação de toda comunidade escolar para a sua construção, não se verificou uma preocupação espontânea dos professores quanto a este ponto, mesmo com a questão em evidência nos questionários aplicados. Ressalta-se aqui a hipótese da baixa participação política na cultura brasileira, em termos de organizações ou o receio de se envolver em conflitos.

Em prol dos objetivos estabelecidos nas escolas municipais, foram adotados e naturalizados regras e mecanismos de regulação, como por exemplo, o fato de nenhum professor avaliar espontaneamente, como sendo um ponto negativo, a observação dos coordenadores e superintendentes nas suas aulas. Em contrapartida, ocorreram relatos positivos sobre o acompanhamento pedagógico, do trabalho coletivo e a reavaliação das práticas, que se são com os resultados das avaliações.

Há certo receio, de apenas poucos professores, em relação aos resultados das avaliações; a existência destas enquanto regras naturalizadas; e a situação contratual da maioria, nos indica que o envolvimento ou a implicação no trabalho em prol do objetivo educacional tende a se configurar como uma norma corrente, isto é, estaríamos diante de relações de trabalho que podem ser enquadradas como sendo de *implicação constrangida*. Do contrário, se os indivíduos e o conjunto dos professores não se organizarem e se engajarem, os índices poderiam cair, resultando na

possibilidade de perda dos postos individuais de serviço e na perda de credibilidade da escola.

Além disso, o pressuposto habermasiano de que não se deve confundir a *razão* humana com a *razão instrumental* (o que constitui apenas um tipo de razão) se faz importante (PINTO, 1995). A *razão instrumental* se serve de estratégias discursivas e de ações com relação a fins, principalmente em um contexto político capitalista marcado pela burocracia e pelos imperativos do sistema financeiro. Porém, no contexto atual brasileiro da educação pública, em que o ensino foi massificado e em que paradigmas educacionais mais recentes não veem o aluno como um ser passivo e vazio de conteúdo, o papel dos professores e profissionais da educação em geral são repensados. O professor precisa, hoje, se ater mais à dimensão das relações interpessoais com seus alunos para que estes possam se sentir motivados para a aprendizagem. Do mesmo modo, os gestores devem buscar o estímulo e engajamento dos professores para que o direito de aprender dos alunos seja efetivado. Assim, a comunicação adquire espaço cada vez mais fundamental nas relações de trabalho no setor educacional.

O conceito de *agir comunicativo* de Habermas, tomado no sentido de geração de consenso a partir da coordenação de ações ou objetivos em comum (com a possibilidade de críticas), ganha espaço no meio educacional, caracterizado por ser uma área complexa e que lida com pessoas de posicionamentos ideológicos diferentes.

No contexto da educação em Sobral, a partir das observações de campo e das respostas dos questionários pelos professores, percebe-se que há o consenso em torno dos objetivos de aprendizagem e de vários mecanismos utilizados para o controle. Isto é explicado não só pelo fato de que naturalizou-se o que a princípio pode ter sido implementado pelos formuladores de políticas públicas, mas por conta do interesse das gestões em buscar estratégias de bom relacionamento pessoal com os professores. Reitera-se aqui a fala de uma superintendente da educação, no seminário que participei, de que “*o professor deve ser conquistado*” bem como nas orientações dos cursos de formação de coordenadores (sobre como realizar o *feedback* no

trabalho) e, principalmente na evidência, apontada dos professores das duas escolas, a respeito do relacionamento altamente positivo com os pares e com os representantes da gestão escolar local. Tais relações que buscam o entendimento para coordenar uma ação, adotando o pressuposto do *agir comunicativo*, podem ser repensadas a partir do conceito de *compromisso produtivo dinâmico*, elaborado por Durand. Tal conceito abarca não só o de *implicação constrangida* no trabalho, já visto neste estudo, mas também o de maior engajamento subjetivo dos trabalhadores, articulando a relação de autonomia e controle.

Com o conceito de *compromisso produtivo dinâmico*, deixa-se aberta a possibilidade de harmonia na coordenação de ações, mas também deixa-se margem para a resistência e para as críticas, o que vai exigir cada vez maior capacidade de gerir o processo de trabalho para que se possam atingir os objetivos. No caso dos funcionários de um setor com necessidades de qualificações mais altas, as margens de autonomia são maiores na medida em que problemas mais ou menos imprevisíveis aparecem para serem resolvidos, do contrário, compromete-se a própria produção.

Nas escolas de Sobral, o fluxo informacional que se dá a partir do diagnóstico das avaliações, força um trabalho coletivo nas escolas locais que, em caso de resultado negativo, implica novas propostas de intervenção no processo de ensino-aprendizagem e, em caso positivo, ganhos financeiros e motivação do grupo.

Os professores inseridos nessa realidade em que as avaliações internas e externas possuem alto grau de importância, na medida em que decisões políticas deram estrutura para o trabalho da rede municipal (seja pelo currículo voltado para as competências básicas a serem cobrados nas avaliações; pela formação em serviço de professores e gestão escolar; pelo prêmio “escola nota 10” aonde a que se saiu melhor ajudará em termos de gestão as de menor IDEB; gratificações aos professores etc), fez com os professores engajem-se voluntariamente ou engajem-se constrangidamente para atingir os objetivos educacionais propostos.

Ressalta-se que, em relação à autonomia, a maioria dos professores que participaram da pesquisa, percebe que toma, de forma frequente, suas próprias

decisões no trabalho. No entanto, quando indagados sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas, documento que marca o posicionamento da escola por meio de projetos e princípios, a maioria dos professores disse não saber como foi elaborado, e os que responderam, colocaram respostas diferentes, o que impede chegar a maiores conclusões. Talvez por conta da maioria dos professores ser contratada de forma temporária, gerando uma alta rotatividade nas escolas; ou por uma cultura de baixa de participação política (como demonstrado na baixíssima aderência dos professores a sindicatos ou quaisquer outras organizações políticas), os mesmos destacam mais a autonomia no que diz respeito às opções didático-pedagógicas, paradoxalmente fortalecida pela formação regular mensal em serviço.

Os professores da escola de menor IDEB (**Escola B**), segundo relatado, enfrentam maiores problemas de condições materiais que os da **Escola A**, o que faz com que existam algumas pequenas diferenciações entre a **Escola A e Escola B**, uma vez que os professores desta última possuem maior predisposição à elencarem aspectos negativos de várias ordens, como maior tendência de problemas de saúde. Isto nos leva a questionar a ideia neoliberal de educação de que o problema da educação é somente uma questão de gestão. As escolas de melhor IDEB em Sobral possuem a articulação entre gestões eficientes e boas condições de infraestrutura.

Voltando ao que tange a organização escolar, ao invés de usarmos o termo *compromisso produtivo dinâmico*, poder-se-ia aventurar o conceito de *compromisso produtivo-educacional dinâmico*, para ressaltar o caráter nem só estrutural nem só de agência individual dos participantes na área educacional. Desse modo, controle e autonomia estão sempre em maior ou menor equilíbrio.

Além da necessidade de constantemente se qualificarem, assim como no modelo de competências de Durand - em que não só é considerada a capacidade técnica, mas também a lealdade dos funcionários - em Sobral, tende-se a deixar margens para a autonomia das escolhas didático-pedagógicas dos professores (ainda que possam compartilhar experiências uns com os outros) e verifica-se a tendência a desvalorizar professores “reclamões”. Relembrando que, na escola de formação, na

ocasião do curso para coordenadores, houve menção que se deveria buscar “educadores” e não “professores”, pois estes estariam mais preocupados aos aspectos de sua carreira e salário, e não tanto com os objetivos educacionais de foco de aprendizagem dos alunos. Isto pode contribuir, em parte, com a não aderência dos professores a entidades políticas.

O compromisso é dinâmico na medida em que os professores lidam com alunos (em que, a partir de mudanças de paradigmas educacionais, não são ou não deveriam ser mais vistos como seres vazios e passivos esperando receber conteúdos), a dimensão das relações interpessoais (*homo sociologicus*) é cada vez mais requisitada na própria constituição do “ser professor”, daí a importância do aperfeiçoamento didático e da capacidade de elevar a autoestima dos alunos. Da mesma forma, a partir dessas tendências de mudanças educacionais, a gestão escolar (direção e coordenação) também precisa fomentar boas relações interpessoais com os professores, uma vez que precisa estimulá-los para as finalidades propostas, que são a aprendizagem dos alunos verificadas nas avaliações.

As razões elencadas explicam o porquê o exercício da docência, a margem de autonomia que os professores conferem a seu trabalho e o apoio pedagógico que se dá pela organização do trabalho na rede pública municipal, criando uma estrutura mais sólida em termos de rotina, geram satisfação no exercício de sua função, ainda que possam se sentir desvalorizados ou pouco valorizados em termos econômicos.

## **CAPÍTULO 5**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa aqui apresentada analisou, pela ótica da sociologia do trabalho, a organização e valorização do trabalho docente na perspectiva dos professores da rede municipal de Sobral-CE, marcada por excelentes desempenhos de suas escolas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

As questões que se referem ao controle do trabalho no capitalismo nas últimas décadas. vem a apontar nas diferentes perspectivas conceituais. Alguns autores, enfatizam a permanência de mecanismos mais rígidos típicos do sistema taylorista-fordista de produção ficam em evidência, enquanto outros chamam atenção para a presença de mecanismos flexíveis de organização produtiva, como o toyotismo. Outros, por fim, falam que uma mistura de instrumentos mais rígidos de vigilância com mecanismos que estimulam mais a autonomia e o engajamento dos trabalhadores passam a coexistir nas organizações de trabalho.

Para Jean-Pierre-Durand, a "nova combinatória produtiva" traz novos arranjos tecnológicos constituintes da materialidade produtiva, uma nova forma de organizar o trabalho a partir da necessidade crescente de um fluxo informacional e, conseqüentemente, um novo regime de mobilização dos trabalhadores, baseado não mais somente na avaliação de desempenho técnico, mas também nas competências comportamentais que remetem à lealdade aos objetivos das empresas. Isto ocorre porque nos setores que exigem maior qualificação profissional e que estão inseridos em uma produção por demanda - que requer um importante tratamento informacional - , as margens de autonomia tendem a serem delegadas a um grupo central de trabalhadores, o qual deverá resolver os problemas imprevisíveis que possam acontecer no fluxo produtivo. Assim, a empresa para não ficar dependente do saber técnico de seus funcionários mais qualificados, os avalia principalmente por meio do comportamento bem como os estimula a desenvolver uma maior autonomia, procurando que o seu trabalho se torne mais atrativo (desde que voltado para atingir os objetivos empresariais).

Os conceitos de *implicação constrangida* e de *compromisso produtivo dinâmico*, elaborados pelo autor, vêm a ressaltar a coerção da necessidade do emprego pelos trabalhadores com o imperativo de envolvimento em um fluxo tenso de produção, e/ou o envolvimento subjetivo do funcionário, estimulado pela maior margem de autonomia que se requer na cadeia de produção de maior qualificação.

Nesse sentido, para Durand, na nova organização da produção, deslocam-se as formas de resistência profissional clássicas, como a organização por sindicatos. Isto porque, o trabalho torna-se mais atraente, bem como os objetivos para se atingir já são colocados como as próprias regras do trabalho. Assim, margens de autonomia são cedidas e/ou conquistadas por necessidade da própria produção, ou seja, estão inseridas em prol da qualidade e dos objetivos produtivos. Esse instrumental conceitual foi fundamental para abordar nosso objeto de estudo.

Nas escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de Sobral, medidas como monitoramento constante da aprendizagem dos alunos por meio de diversas avaliações (tanto internas quanto externas), passaram a influenciar a rotina de trabalho dos professores. A depender dos resultados obtidos, os professores repensam ou reforçam as práticas pedagógicas com o acompanhamento das coordenações escolares, bem como recebem gratificações financeiras diferenciadas, caso a média das turmas avaliadas seja superior ou igual à média geral, calculada pela secretaria municipal de educação. Além disso, conta-se mensalmente com uma formação em serviço (já incluída na carga horária dos professores) realizada por uma instituição responsável por isso, a ESFAPEGE (Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional).

Dessa forma, a semelhança do fluxo tenso de trabalho elencado por Durand, o fluxo de trabalho dos professores de ensino fundamental em Sobral é tensionado porque a partir dos resultados que se obtém dentro da cadeia informacional de diagnóstico de aprendizagem dos alunos, medidas de controle e autonomia são mobilizadas através do acompanhamento das coordenações pedagógicas em conjunto com os professores. Dessa forma, a avaliação do diagnóstico e o repensar das práticas

didático-pedagógicas em torno das metas de aprendizagem que são estipuladas aos alunos são trabalhados, de acordo com os professores.

Tomando como referencia os conceitos de implicação constrangida e de compromisso produtivo dinâmico, percebe-se que no caso da realidade educacional de Sobral, pautada pelas constantes avaliações, o professor precisa engajar-se constantemente em suas funções, seja por um constrangimento de a maioria ser contratada e ter seu emprego em risco, caso não haja o desempenho, seja porque estabeleceu-se por meio de diversos fatores e estratégias, um consenso em torno dos objetivos a serem atingidos e a concordância com os instrumentais que aferem alguma medida ao processo de ensino aprendizagem. No caso de implicação constrangida, tem-se o contrato de trabalho e as avaliações internas e externas como mecanismos de controle. No caso do compromisso produtivo educacional dinâmico, além de se ter a questão da implicação constrangida, soma-se a margem de autonomia reservada aos professores para que melhor possam atuar em sala de aula, uma vez que os mesmos estarão em consenso em torno do compromisso educacional de aprendizagem dos alunos, e por isso, compreendendo a razão de ser dos instrumentos de avaliação interna e externa (apesar de algumas críticas em torno de conteúdos ou da pressão que possa surgir, em caso de resultados negativos).

No entanto, apesar do envolvimento funcional e da identificação com a docência relatada pelos professores, a maioria deles, incluindo muitos dos que possuem contratos efetivos, sentem-se desvalorizados. Como explicar a possibilidade de professores subjetivamente estarem empenhados em sua função, e ao mesmo tempo se perceberem desvalorizados? Ora, a resposta para esta pergunta só se torna possível na medida em que se entende a subjetividade do trabalhador, a partir de três dimensões analíticas, conforme a terminologia de Serge Paugam, a saber: *homo faber*, *homo sociológicus* e *homo econômicus*. Desse modo, de acordo com a pesquisa realizada em duas escolas de Sobral, o sentimento de desvalorização dos professores reside na dimensão subjetiva do *homo economicus* (insatisfação em termos salariais e nos tipos de contrato), enquanto que a percepção positiva dos professores está associada á dimensão subjetiva do *homo faber* (planejamento de aulas, formação

continuada, lecionar) e *homo sociológicus* (relacionamento com seus pares e com a gestão). Assim, vale ressaltar que sem tais distinções da subjetividade do trabalhador, a única conclusão possível seria de que os professores constituíram uma subjetividade extremamente contraditória, e, no limite, “esquizofrênica”.

As dimensões elencadas por Paugam, aqui trazidas, constituem enquanto tipos ideais, pois no caso da docência, seria muito difícil separar de maneira rigorosa a dimensão das relações interpessoais com a dimensão da atividade de lecionar, uma vez que os professores estão em interação constante com alunos e seus colegas de trabalho. Ainda assim, tal distinção analítica é valiosa, pois permite fazer a relação com o que percebi como sendo uma orientação das gestões escolares: o cuidado com a proteção da autoestima dos profissionais, constatado tanto no seminário sobre a educação em Sobral quanto na formação dos coordenadores, feita pela ESFAPEGE.

De acordo com a terminologia de Paugam, a maioria dos professores pesquisados está integrada de maneira instável ao trabalho, isto é, quando a dimensão econômica gera insegurança e insatisfação ao trabalhador, porém este se reconhece no exercício de sua função e possui bons relacionamentos sociais mais consolidados no trabalho, como demonstrado nas respostas dos professores sobre sua situação trabalhista, função e relações com colegas e pessoal da gestão (coordenação e direção).

No que tange à comunicação entre professores e a coordenação, a partir do resultado das avaliações internas e externas, a teoria da comunicação de Jurgen Habermas pode fornecer um ponto de partida para refletirmos sobre a autonomia dos sujeitos. O reconhecimento pelo autor de que a razão instrumental, caracterizada pela procura de cumprimento de um objetivo por diversos meios, passasse a ocupar os espaços regidos pela lógica de mercado e da burocracia, não deve levar a identificá-la com a própria razão humana. A razão humana no mundo da vida carrega consigo a dimensão de uma razão comunicativa em que a linguagem não é apenas uma forma instrumental de comunicação e entendimento. A linguagem é intersubjetiva e pode direcionar ações em prol de um objetivo, aonde o que se estabelece como verdade

passa por coordenações de negociação. A razão comunicativa surge a partir da interlocução entre os indivíduos. Mas seria possível falar em razão comunicativa aonde a maioria dos professores possuem contratos que, por serem instáveis, poderiam funcionar como uma espécie de coerção sobre os sujeitos? Defendo que sim. No entanto, o a realidade empírica é dinâmica e complexa.

Pela própria perspectiva dos professores, os mesmos possuem autonomia sobre como irão lecionar suas aulas, mas isso nunca é feito isoladamente, pois o modelo de gestão pedagógica incentiva a colaboração coletiva que, com propostas de intervenções, sugestões, forma consensos para as ações que serão realizadas com os alunos, a depender dos resultados das avaliações. Entretanto, se olharmos para a participação coletiva proposta no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, o que poderia ser considerado como uma forma de razão comunicativa (de negociação e definição de objetivos e valores que norteariam as propostas educacionais das instituições locais) não se cumpre, pois os professores demonstram desconhecimento e falta de construção de consenso sobre como ele é elaborado na escola em que estavam atuando.

A literatura do trabalho docente no Brasil vem apontando a influencia do neoliberalismo na área da educação, dentre alguns elementos: cortes de gastos, perda da autonomia dos professores, precarização com o aumento de contratos instáveis, intensificação do trabalho, péssimas condições de trabalho, responsabilização docente pelos resultados de aprendizagem dos alunos aferidos nas avaliações de larga escala, gerando pressões e sentimentos de culpabilização e vergonha. Porém, o estudo de caso realizado em Sobral demonstrou a complexidade do trabalho docente não só marcado por perdas e insatisfação, mas envolvimento e comprometimento com os objetivos definidos. Um breve diálogo sobre isso se faz necessário.

A própria questão da responsabilização dos resultados, a princípio pareceu ser tomada como parte constituinte do ofício do professor, inclusive quando boa parte dos professores ressaltam que as gratificações servem para estimular e recompensar o empenho nas aulas. A reprodução de uma cultura de responsabilização parece ser

mais aceita quando os resultados já são favoráveis, estimulando inclusive o contínuo envolvimento. Mas esta responsabilização em Sobral não se dá somente ao professor, mas em toda organização pedagógica articulada em conjunto com os gestores escolares (direção e coordenação), bem como por medidas que foram tomadas no final dos anos de 1990, como já descritas no capítulo 4.

Outra coisa importante destacar são as condições de infraestrutura e material pedagógico das escolas de alto IDEB em Sobral, em contraposição às de menor IDEB, que pude tomar contato pela pesquisa empírica, o que nos leva a refletir de que só gestão sem a pré-condição de uma boa estrutura de trabalho não reflete em alta qualidade educacional. Porém, mesmo na **Escola B** (de menor IDEB) onde os professores relataram problemas de infraestrutura e desvalorização, ainda sim a média de aprendizagem da escola é superior à média brasileira. Ou seja, nem só gestão, nem só infraestrutura resultam em qualidade educacional.

Ao final desta pesquisa, que tratou prioritariamente de uma abordagem da sociologia do trabalho a partir da perspectiva dos docentes, tem-se que o modelo de organização em Sobral, é baseado em uma estrutura de *implicação constrangida* que permite um *compromisso produtivo dinâmico*. Tal estrutura fundamenta-se em contratos instáveis de serviço, bem como cria um fluxo de trabalho comunicativo, no qual, para atingir as metas educacionais propostas, faz-se necessário o envolvimento dos professores, na medida em que possam revisar suas práticas e definir intervenções coletivas e individuais. Metade dos professores relataram levar moderadamente trabalhos extra-escolares, o que denota um forte envolvimento com o trabalho.

Assim, competências comunicativas em prol de objetivos definidos coletivamente são mobilizadas. Autonomia e controle são conceitos que nos ajudam a pensar o processo de trabalho, mas na realidade, a autonomia de um indivíduo está imbricada em maior ou menor grau em um controle social, de acordo com Durand. A combinação do contrato temporário (constatado na maioria dos professores das duas escolas) com o alto grau de consenso produzido em torno das avaliações de aprendizagem e com a relativa autonomia dos professores nas decisões de seu trabalho (seja contratado ou

efetivo), conduzem a um alinhamento das práticas docentes com os objetivos educacionais estabelecidos em Sobral.

A organização das escolas em Sobral estimula o envolvimento docente, na medida em que há espaços de atuação autônoma de seus trabalhadores para redefinirem suas estratégias metodológicas individuais quanto propostas de intervenção decididas coletivamente. Os professores do ensino fundamental, da rede municipal, relataram maior autonomia na decisão sobre seu trabalho, bem como o estabelecimento de boas relações com os colegas e gestão escolar. Isto parece tornar o trabalho mais interessante, mas não se pode deixar de considerar que vai atrelado a um forte sentimento de desvalorização, principalmente no que tange à dimensão econômica. Esse talvez seja o “calcanhar de aquiles” do modelo educacional construído nas escolas de Sobral. Ele tem sucesso escolar dos alunos, gera envolvimento e um certo sentimento de autonomia nos professores, mas é acompanhado, ao mesmo tempo, de uma integração instável na dimensão econômica, produzindo um sentimento de desvalorização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo. **A Fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, Ricardo. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 107, p. 405- 419. jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n107/02.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2008.

ARAÚJO, Karlane Holanda. **Os efeitos do prêmio escola nota dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 03-23, 2002.

BARBACOVI, Lecir; CALDERANO, Maria; PEREIRA, Margareth. **O que o Ideb não conta?**: processos e resultados alcançados pela educação básica; Editora UFJF, 2013.

BEGO, Amadeu; TERRAZZAN, Eduardo; OLIVEIRA, Luiz. Trabalho docente e sistemas apostilados de ensino: crítica à luz da teoria habermasiana. **Comunicações**, v. 22, n. 2, p. 101-110, jul./dez. 2015.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio: Francisco Alvez, 1975.

BOZZATO, Carla Vargas. As políticas educacionais, o “Estado Regulador” e alguns efeitos nas escolas públicas. In: CÔSSIO, M; RODRIGUEZ, R. **Novos modos de regulação das políticas educacionais no contexto da terceira via**. Pelotas- Ed: UFPel, 2014.p. 80-92.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3.ed. Rio de Janeiro: LTR, 1987.

BURAWOY, M. A transformação dos regimes fabris no capitalismo avançado. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. ANPOCS: São Paulo, v. 5, n. 13, p. 29-50, jun. 1990.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Políticas Educacionais e os novos modos de regulação. In: CÓSSIO, M; RODRIGUEZ, R. **Novos modos de regulação das políticas educacionais no contexto da terceira via**. Pelotas- Ed: UFPel, 2014. p. 53-79.

COUTROT, Thomas. *L'entreprise néo-libérale, nouvelle utopie capitaliste?*. Paris, La Découverte, 1998. (Tradução livre de Pedro Robertt)

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abr. 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/1296/1320>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

DURAND, Jean Pierre. A refundação do trabalho no fluxo tensionado. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 139-158, abr.2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n1/v15n1a08.pdf>>. Acesso em: 18 julho, 2017

DURAND, Jean-Pierre. *La cadena invisible*: flujo tenso y servidumbre voluntaria. México: FCE, UAM, 2011.

G1. **Brasil ocupa 60ª posição em ranking de educação em lista com 76 países**. São Paulo. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/brasil-ocupa-60-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises.html>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

GANDIN, Luís A.; LIMA, Iana G. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas pedagógicos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 663-677, jul./ago. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0663.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

GARCIA, Maria Manuela A.; ANADON, Simone B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 63-85. jan./abr. 2009.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Editora Vozes. 1998.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. vol. 1

HYPOLITO, Álvaro M. Gestão do trabalho docente e qualidade da educação. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 23; 2007, Porto Alegre. Conferências, mesas, painéis, comunicações e relatos, Porto Alegre: ANPAE, 2007. Disponível em:

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009.

IVO, Andressa A.; HYPOLITO, Álvaro M. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15. n. 2, p. 365-379, maio/ago. 2015.

LINHART, Danielle. O indivíduo no centro *da* modernização das empresas: um reconhecimento esperado mas perigoso. **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, n. 7, jul/dez. 2000.

MACHADO, André; FERREIRA, Rosângela; SILVA, Daniel. Uma reflexão do processo de apropriação dos resultados em quatro escolas da rede estadual de ensino do Amazonas. **Revista Amazônica**, 2017, ANO 02, Nº 03, p. 92 – 112.

MAROY, Christian. Em direção a uma *regulação* pós-burocrática dos sistemas de ensino da Europa. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. (Orgs.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Fino Traço editora, 2011, p. 19-46.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ideb – apresentação**: programas e ações. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas?id=180>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

NEIMAN, Guillermo; QUARANTA, German. *Los estudios de caso en la investigación sociológica*. In: GIALDINO, Irene (Org.). **Estrategias en investigación cualitativa**. Buenos Aires: Gedisa, 2007.p. 213-238.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor**. Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente, 2003.

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

OLIVEIRA, Dalila. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

PARENTE, Francisca F. T. **Formação continuada e qualificação profissional dos professores de Sobral-CE**: múltiplos olhares. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 8-9, p. 77-96, Aug. 1995.

SALERNO, Soraia. **Descentralização e a gestão educacional**. Expressão e Arte, 2009

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOBRAL. Política Educacional: A experiência de Sobral/CE. Apresentação ppt. 2014. Disponível em: <Erro! A referência de hiperlink não é válida.>. Acesso em 27 abr. 2017.

SOUZA, Aparecida Neri. Professores, modernização e precarização. *In*: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 217-227.

TANGUY, L. Competências e integração social na empresa. *In*: ROPÉ, F., TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997. p. 167-200.

TARDIF & LESSARD. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005.

VARGAS, Francisco B. Trabalho, emprego e precariedade: dimensões conceituais em debate. **Caderno CHR**, Salvador, v. 29, n. 77, p. 313-331, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v29n77/0103-4979-ccrh-29-77-0313.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

**ANEXOS**

**Anexo A – Questionário aplicado aos professores****QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL****1. SEXO**

(A) masculino. (B) feminino.

**2. IDADE**

(A) Até 24 anos.

(B) De 25 a 29 anos.

(C) De 30 a 39 anos.

(D) De 40 a 49 anos.

(E) 50 anos ou mais

**3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?**

(A) Branco(a). (B) Pardo(a). (C) Preto(a). (D) Amarelo(a). (E) Indígena.

**4. QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO COMO PROFESSOR(A)? (COM ADICIONAIS, SE HOVER)**

(A) Até 1 salário mínimo (até R\$937,00).

(B) De 2 a 3 salários mínimos.

(C) De 4 a 5 salários mínimos.

(D) 6 salários mínimos ou mais

**5. ALÉM DA ATIVIDADE COMO DOCENTE NESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?**

(A) Sim, na área de Educação.

(B) Sim, fora da área de Educação.



8. A FORMAÇÃO CONTINUADA FAZ PARTE DA SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO?

a) Sim ( ) Não ( ) Nem sempre ( )

9. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ESTÁ LECIONANDO NESTA ESCOLA?

(A) Há menos de 1 ano.

(B) De 1 a 2 anos

(C) De 3 a 5 anos.

(D) De 6 a 9 anos.

(E) De 10 a 15 anos.

(F) 16 anos ou mais

10. NESTA ESCOLA, QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para coordenação, se houver.)

(A) Até 20 horas-aula.

(B) 20 horas-aula.

(C) De 21 a 24 horas-aula.

(D) De 25 a 29 horas-aula.

(E) 30 horas-aula.

(F) De 31 a 39 horas-aula.

(G) 40 horas-aula.

11. AO TODO, QUANTAS HORAS-AULA VOCÊ MINISTRA POR SEMANA?

(A) Até 20 horas-aula.

(B) 20 horas-aula.

(C) De 21 a 24 horas-aula.

(D) De 25 a 29 horas-aula.

- (E) 30 horas-aula.
- (F) De 31 a 39 horas-aula.
- (G) 40 horas-aula.

12. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA opção)

- (A) Estatutário (Efetivo)
- (B) CLT.
- (C) Prestador de serviço por contrato temporário.
- (D) Prestador de serviço sem contrato
- (E) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

13. COMO FOI DESENVOLVIDO O PROJETO PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA NESTE ANO?

- (A) Pela aplicação de modelo encaminhado pela Secretaria de Educação.
- (B) Foi elaborado pelo(a) diretor(a).
- (C) O(A) diretor(a) elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e depois chegou à versão final.
- (D) Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o(a) diretor(a) chegou à versão final.
- (E) Foi elaborado pelo(a) diretor(a) e por uma equipe de professores.
- (F) De outra maneira.
- (G) Não sei como foi desenvolvido.
- (H) Não existe Projeto Pedagógico.

14. QUÃO POSITIVA É A SUA RELAÇÃO COM OUTROS PROFESSORES?

- (A) Extremamente positiva
- (B) Muito positiva
- (C) Moderada

(D) Pouco positiva

(E) Nada positiva

15. QUÃO POSITIVA É A SUA RELAÇÃO COM COORDENADORES E DIREÇÃO?

(A) Extremamente positiva

(B) Muito positiva

(C) Moderada

(D) Pouco positiva

(E) Nada positiva

16. VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)?

(A) Sim. (B) Não. (C) Parcialmente (D) Somente da(s) escola(s) em que leciono

17. A SUA ESCOLA PARTICIPOU DA PROVA BRASIL 2016?

(A) Sim. (B) Não. (C) Não sei.

18. PARA A DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA, COMO FOI ESCOLHIDO O LIVRO DIDÁTICO? (Escolha apenas UMA alternativa.)

(A) Escolhi junto com outros professores.

(B) O coordenador pedagógico, o orientador educacional e o diretor escolheram depois de consultar a equipe de professores da disciplina.

(C) O coordenador pedagógico e/ou orientador educacional escolheu sozinho.

(D) O diretor escolheu sozinho.

(E) O livro foi escolhido por órgãos de gerência externa à escola.

(F) Não sei como este livro foi escolhido.

(G) Não utilizo livro didático nestas turmas.

19. O LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO FOI O RECEBIDO?

(A) Sim. (B) Não. (C) Não sei.

20. COMO VOCÊ CONSIDERA O(S) LIVRO(S) DIDÁTICO(S) UTILIZADO(S) NA(S) DISCIPLINA(S) QUE VOCÊ MINISTRA?

(A) Ótimo. (B) Bom. (C) Razoável. (D) Ruim. (E) Não se aplica.

21. NA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA(S) TURMA(S) EM QUE VOCÊ LECIONA, FOI CONSULTADO O “GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS” DA SEB/MEC? (A) Sim. (B) Não. Qual? \_\_\_\_\_ (C) Não sei

22. ASSINALE SUA POSIÇÃO EM RELAÇÃO ÀS AFIRMAÇÕES ABAIXO, QUE SE REFEREM AOS POSSÍVEIS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NESTA ESCOLA. (Marque apenas UMA opção em cada linha, sendo “C” para Concordo e “D” Discordo)

1. Ocorrem devido à carência de infraestrutura física. ( )
2. Ocorrem devido à carência de apoio pedagógico. ( )
3. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola. ( )
4. Ocorrem na escola, que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno. ( )
5. Estão relacionados aos conteúdos curriculares, que são inadequados às necessidades dos alunos. ( )
6. Estão relacionados ao não-cumprimento do conteúdo curricular. ( )
7. Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas. ( )
8. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente. ( )
9. São decorrentes do meio em que o aluno vive. ( )

10. São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos. ( )

11. Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos. ( )

12. Ocorrem devido à falta de aptidão e habilidades do aluno. ( )

13. Estão vinculadas à baixa autoestima dos alunos. ( )

14. Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno. ( )

15. São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula. ( )

16. PARTICIPO DAS DECISÕES RELACIONADAS AO MEU TRABALHO.

(A)Muito (B)Moderado (C)Pouco (D)Nada

17. MARQUE AS OPÇÕES SE VOCÊ É FILIADO(A) À:

Sindicato ( ) Outra organização política ( ) Qual?

---

19. JÁ TEVE ALGUM PROBLEMA DE SAÚDE DECORRENTE DO SEU TRABALHO OU POR SOBRECARGA DE TRABALHOS “EXTRAS”? CONHECE COLEGAS QUE TIVERAM? COMENTE.

---

---

---

---

---

---

20. COMO O SISTEMA DE AVALIAÇÕES (EXTERNAS E INTERNAS) DE RESULTADOS DOS ALUNOS INFLUENCIAM NO SEU TRABALHO?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

21. COMO VOCÊ ACHA QUE SEUS COLEGAS SE SENTEM EM RELAÇÃO A ESSAS AVALIAÇÕES?

---

---

---

---

---

22. VOCÊ JÁ GANHOU GRATIFICAÇÕES EM SUA REMUNERAÇÃO ENQUANTO PROFESSOR(A)? QUAIS OS VALORES APROXIMADAMENTE?

---

---

---

---

---

23. O QUE VOCÊ ACHA DA POLÍTICA DE GRATIFICAÇÕES POR DESEMPENHO DO(A) PROFESSOR(A)?

---

---

---

---

---

---

---

---

23. JÁ PARTICIPOU DOS PROGRAMAS “OLHARES” E “CUIDANDO DO MESTRE”? OU ALGUM OUTRO ESPECÍFICO PARA PROFESSORES? QUAL OU QUAIS? O QUE ACHOU?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

24. VOCÊ GOSTA DO QUE FAZ ENQUANTO PROFESSOR(A)? SE SENTE VALORIZADO COMO PROFESSOR(A)?

---

---

---

---

---

25. QUAL A INTENSIDADE DE TRABALHOS ESCOLARES QUE VOCÊ REALIZA FORA DO LOCAL DE TRABALHO?

Muita ( ) Moderada ( ) Pouca ( ) Nada ( )

26. O QUE VOCÊ ACHA DO SEU TIPO DE CONTRATO COM A ESCOLA OU SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA?

---

---

---

---

27. NA SUA OPINIÃO, QUAIS OS PRINCIPAIS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM SOBRAL.

---

---

---

---

---

---

---

---

28. NA SUA OPINIÃO, QUAIS OS PRINCIPAIS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS NA(S) ESCOLA(S) QUE VOCÊ TRABALHA

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

29. O QUE VOCÊ ACHA DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO IDEB?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---