

TEMA EM DESTAQUE

CONDIÇÕES DO TRABALHO ESCOLAR: DESAFIOS PARA OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO

ANDRÉIA FERREIRA DA SILVA

ANTÔNIO LISBOA LEITÃO DE SOUZA

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar as condições materiais em que se realiza o atendimento educacional nas escolas públicas de educação básica no Brasil, particularmente nas regiões Norte e Nordeste, e ressaltar os desafios que se impõem para a gestão educacional no âmbito municipal, locus privilegiado de realização da educação infantil e do ensino fundamental. Para tanto, analisamos as mudanças na organização escolar implementadas no país a partir da segunda metade da década de 1990, em um contexto marcado por reformas educativas nos âmbitos federal, estadual, municipal e escolar, e as condições de realização do trabalho docente na educação básica, aqui ressaltadas como expressão emblemática da situação em que se encontram as escolas públicas brasileiras.

TRABALHO DOCENTE • GESTÃO • EDUCAÇÃO BÁSICA • ENSINO MUNICIPAL

WORK CONDITIONS AT SCHOOL: CHALLENGES FOR MUNICIPAL SYSTEMS OF EDUCATION

ABSTRACT

This article aims to analyze the material conditions of the educational service in basic education public schools in Brazil, particularly in the North and Northeast, as well as to highlight the challenges that are faced by the municipal educational administration, the primary locus of early childhood education and elementary education. To that end, we analyze the changes in school organization that have been implemented in Brazil since the second half of the 1990s, in a context marked by educational reforms at the federal, state, municipal and school levels, and the teaching conditions in basic education, which are highlighted here as an emblematic expression of the situation of Brazilian public schools.

TEACHER LABOUR • MANAGEMENT • BASIC EDUCATION • MUNICIPAL TEACHING

CONDICIONES DEL TRABAJO ESCOLAR: DESAFÍOS PARA LOS SISTEMAS MUNICIPALES DE ENSEÑANZA

RESUMEN

El presente artículo tiene el objetivo de analizar las condiciones materiales en que se realiza la atención educativa en las escuelas públicas de educación básica en Brasil, particularmente en las regiones Norte y Nordeste, y subrayar los desafíos que se imponen para la gestión educacional en el ámbito municipal, locus privilegiado de realización de la educación infantil y fundamental. Para ello, analizamos los cambios en la organización escolar implementadas en el país desde la segunda mitad de la década de 1990, en un contexto marcado por reformas educativas en los ámbitos federal, estadual, municipal y escolar, y las condiciones de realización del trabajo docente en la educación básica, aquí resaltadas como expresión emblemática de la situación en que se encuentran las escuelas públicas brasileñas.

TRABAJO DOCENTE • GESTIÓN • EDUCACIÓN BASICA • ESCUELA MUNICIPAL

AS REFORMAS EDUCATIVAS TROUXERAM TRANSFORMAÇÕES significativas na organização dos sistemas de ensino e das escolas, mediante a implantação de um modelo de administração público-gerencial caracterizado, entre outros aspectos, pela redefinição dos parâmetros de atuação do Estado no setor da educação e por políticas de responsabilização dos gestores e docentes. Essas mudanças têm promovido novas atribuições às escolas e vêm influenciando as condições de exercício da profissão docente, contribuindo para processos de intensificação do trabalho e de responsabilização no âmbito escolar. O artigo analisa esses processos, relacionando-os, entre outros fatores, às políticas de avaliação externa da educação e suas consequências para a educação nacional e para o professor. Apresenta as condições materiais em que se realiza o atendimento educacional nas escolas públicas de educação básica no Brasil, particularmente nas regiões Norte e Nordeste, buscando demonstrar que as políticas de avaliação em curso desconsideram tais condições, privilegiando a avaliação do desempenho em provas nacionalmente padronizadas, reforçando, desse modo, as desigualdades sociais e educacionais existentes no país. Ao final, destaca, por um lado, o desafio posto aos gestores públicos municipais, no sentido de repensarem os processos de elaboração e implementação das políticas e projetos educacionais em seus respectivos sistemas e/ou redes escolares, tendo como referência o objetivo de contribuir com um projeto de formação humana pautado numa perspectiva emancipatória e cidadã, desatrelado dos interesses imediatos do mercado e das pressões por resultados quantitativos imediatos. Por outro lado, chama a atenção para que os professores e suas

organizações representativas discutam as políticas educacionais vigentes, apontando seus limites e elaborando proposições que contribuam para mudanças em seus eixos fundamentais.

REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: RESPONSABILIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

As reformas educacionais implantadas no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990 trouxeram definições inovadoras no que concerne à gestão e à avaliação da educação básica e à definição de mecanismos para uma maior responsabilização da escola e de seus profissionais pelos resultados dos alunos. Essas medidas, fundadas no modelo gerencial de gestão, têm buscado ampliar a eficiência da escola no alcance das metas de desempenho definidas pelos governos, reconfigurando tanto o modelo de regulação escolar quanto o papel do Estado no atendimento educacional.

Em consequência, essas reformas vêm contribuindo para a intensificação e autointensificação do trabalho docente (OLIVEIRA et al., 2012; OLIVEIRA, 2004; 2007; SILVA, 2010), processo relacionado às novas demandas que vêm sendo definidas para o professor e para o gestor. Essas exigências referem-se às mudanças nos processos de ensino-aprendizagem e ao maior dispêndio de tempo em reuniões com os pares e com os pais, atendimento aos alunos, participação nos colegiados existentes na escola e, até, para o uso dos recursos financeiros que passaram a ser administrados pela própria escola. Também, as novas exigências acerca da formação passaram a requerer a atualização contínua dos profissionais que atuam na escola.

Ao analisar o processo de intensificação do trabalho docente, Oliveira *et al.* (2012) afirmam que

...as reformas educacionais têm atuado fortemente sobre a organização escolar [...]. Essas mudanças, por sua vez, repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar, pois exigem mais tempo de trabalho do professor, tempo este que se não aumentado na sua jornada objetivamente, acaba se traduzindo numa intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de exigências em menos tempo. (p. 6)

De acordo com os autores, o processo de autointensificação do trabalho do professor

...não tem uma origem restrita no entusiasmo do professor e a sua busca por realização profissional, a origem deste fenômeno

também pode estar em um alto nível de expectativas não atendidas na população [...]. Muitas das demandas apresentadas ao professor não podem ser resolvidas por ele, que não detém meios e nem condições de trabalho para tal, e daí advém o lado perverso da auto-intensificação, que [por] isso causa sofrimento, insatisfação, doença, frustração e fadiga. (OLIVEIRA et al., 2012, p. 10)

Considerando o exposto, observa-se que, de um lado, a situação social de pobreza extrema, violência doméstica, drogas e narcotráfico, gravidez na adolescência, falta de serviços sociais básicos nas regiões em que atuam e, de outro, um quadro de aumento de suas atribuições e responsabilidades na escola têm conduzido os professores a processos de autorresponsabilização. Tal situação, muitas vezes, faz com que os docentes desconsiderem as condições objetivas em que realizam o seu trabalho e se sintam pressionados a buscar soluções para problemas que são de ordem social mais ampla.

De acordo com Silva (2010), diante dessa realidade,

O sentimento de impotência [...] manifesta-se em muitos profissionais da educação, associado ao sentimento de perda da autonomia em decorrência da divulgação sistemática dos baixos resultados obtidos na maioria das escolas públicas do país, os quais denunciariam a baixa qualidade de sua formação e do trabalho realizado. (p. 424)

Outra dimensão das reformas educacionais implementadas no Brasil diz respeito à ampliação dos mecanismos de controle e de avaliação do trabalho docente, por meio da instituição de um sistema nacional de avaliação dos diferentes níveis de ensino. A partir dos anos 1990, as políticas públicas federais para o setor educacional passaram a privilegiar a aplicação nacional de testes standardizados, apresentados como mecanismo eficaz para uma educação de qualidade. Os resultados obtidos nessas avaliações vêm sendo analisados como um “indicador da eficiência da unidade escolar, em particular, e do sistema educacional como um todo” (SOUSA, 2008, p. 266). Nesse contexto, os mecanismos de avaliação passam a se constituir em instrumento de gestão dos sistemas e das escolas.

Uma das limitações desse sistema de avaliação é “a ideia de qualidade que vem sendo forjada [e que] tem-se restringido à apreciação do desempenho do aluno, sem que este seja interpretado à luz de condições intra e extraescolares” (SOUSA, 2009, p. 39). Nesse aspecto, as políticas de avaliação em curso desconsideram uma variedade de determinantes da qualidade da educação, tanto intra quanto extraescolares, e responsabilizam a escola e o professor pelos baixos resultados.

Esse modelo de avaliação avança e se consolida no país com a criação, por vários sistemas estaduais e municipais de ensino, de mecanismos próprios de avaliação, inclusive com o estabelecimento de meios de aferição do conhecimento e do desempenho dos professores, conforme prescrito no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007). Tais instrumentos têm ampliado o uso dos resultados das avaliações “com consequências fortes”, ou seja, numa perspectiva de responsabilização de docentes e gestores, com a concessão de incentivos e sanções.¹ Essas medidas são implantadas sob o argumento de que mobilizam os profissionais e alunos a buscar melhores resultados, contribuindo para a constituição e a disseminação de uma cultura do desempenho ou da performatividade no setor educacional (BALL, 2010).²

Ao analisar as consequências das políticas de responsabilização, Freitas (2012), tendo como referência pesquisas realizadas no Brasil e em outros países, destaca suas consequências para a escola e para o professor. A título de exemplo, pode-se citar o estreitamento curricular, que se refere à redução do currículo às disciplinas, conteúdos e habilidades requeridos nos testes. A instituição da competição entre profissionais e escolas também é um risco desse sistema de avaliação e contribui para a redução das possibilidades de colaboração nas instituições educativas.

Esse modelo é marcado ainda pela pressão sobre os professores para a melhoria do desempenho de seus alunos, que também são pressionados, o que tende a criar um clima de tensão nas escolas. Segundo Freitas (2012), “as variáveis que afetam a aprendizagem do aluno não estão todas sob o controle do professor. Essa pressão e controle produzem um sentimento de impotência associado à necessidade de sobreviver, que tem levado à fraude” (p. 392-393).

Outro exemplo de consequência da responsabilização é o aumento da segregação socioeconômica que ocorre tanto no território, quando as escolas barram ou dificultam a matrícula de alunos de risco, encaminhando-os para outras escolas, como no interior da própria escola, quando da separação dos alunos com dificuldades, que passam a formar turmas segregadas (FREITAS, 2012).

Casassus (2007) destaca o aumento da segregação social e escolar com a implantação desse modelo de avaliação estandardizada. Para ele, as políticas que visam a instituir a motivação externa do professor como instrumento e política de Estado têm vários efeitos perversos: a diminuição da dignidade profissional do professor, a diminuição de sua motivação intrínseca, a ampliação da rigidez e da padronização dos processos de ensino e a destruição dos vínculos entre professores e alunos, fragilizando a confiança que deve existir entre eles.

Ainda que não esteja elencado aqui o conjunto das características e das consequências da atual política educacional nas escolas públicas brasileiras, a análise apresentada anteriormente aponta elementos

1 A instituição de bônus e do 14º salário consistem em um desses incentivos ao comprometimento dos profissionais da educação.

2 De acordo com Ball (2010), “Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de ‘terror’, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção” (p. 38).

para uma compreensão crítica acerca dos desafios que atualmente se impõem aos que estão comprometidos com um padrão de desenvolvimento socioeducacional efetivamente emancipatório e de qualidade. E ainda que não sejam movidos pelo comprometimento com essa perspectiva de desenvolvimento, aqui se incluem os gestores municipais de educação, dada sua responsabilidade para com o pleno funcionamento dos respectivos sistemas de ensino. Pensar os desafios vivenciados na gestão educacional, em âmbito municipal, implica compreender que a lógica predominante na atual política precisa ser superada, haja vista ter demonstrado sua própria ineficácia após duas décadas de implantação, seja no que diz respeito aos aspectos quantitativos – índices de matrícula, de aprendizagem, desempenho em avaliações nacionais e internacionais, dentre outros –, seja no que se refere às dimensões qualitativas – padrão de qualidade escolar, infraestrutura e condições de trabalho docente, formação e valorização do magistério, currículo escolar para educação básica, dentre outros.

Nesse sentido, apresentamos a seguir uma análise acerca das condições infraestruturais em que efetivamente se encontram as escolas públicas de educação básica em duas regiões geográficas do país. Para tal, por um lado, tomamos por base dados oficiais apresentados pelo governo federal, resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2010 e de 2011 e, por outro, parte dos resultados da pesquisa nacional Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, realizada entre 2009 e 2010 e coordenada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho docente da Universidade Federal de Minas Gerais – Gestrado/UFMG,³ com destaque para os resultados do questionário aplicado aos docentes do Rio Grande do Norte. Desta forma, pretendemos ilustrar o quadro de desafios da educação pública brasileira, no intuito de melhor conhecer as condições em que se desenvolve a educação escolar pública e, portanto, os caminhos que podem ser traçados, especialmente pelos gestores dos sistemas, na busca por uma educação de qualidade para o conjunto da sociedade.

3

Esta pesquisa foi realizada em sete estados brasileiros: Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Pará, Rio Grande do Norte, Paraná e Santa Catarina. Em uma das etapas do *survey*, foram entrevistados trabalhadores docentes da educação básica, com o objetivo geral de mostrar quem são, o que pensam e em que condições realizam seu trabalho. Os dados utilizados neste trabalho se referem apenas aos resultados obtidos no Rio Grande do Norte, que não fogem à média nacional. Para mais informações, consultar o *site* do grupo de pesquisa: <www.gestrado.org>.

INFRAESTRUTURA ESCOLAR E CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

No Brasil, as políticas de responsabilização e de “modernização” da educação, implantadas a partir da década final do século XX, convivem com um quadro muitas vezes desolador das escolas públicas, com destaque para as regiões mais pobres do país: Norte e Nordeste. Dados do Censo Escolar 2010, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep –, revelam as condições precárias de funcionamento de parte das escolas públicas e, ainda, uma diferença significativa da situação das escolas das diferentes regiões do país. Para várias instituições

escolares, os maiores problemas estão relacionados à falta de serviços básicos, como acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, existência de esgoto sanitário e coleta periódica do lixo. A falta desses serviços indica as condições precárias das localidades onde a escola se situa, contribuindo para a identificação do perfil socioeconômico e cultural dos alunos.

Esse mesmo Censo Escolar mostra que, no Brasil, somente 48% das escolas municipais dispunham de abastecimento de água e 24%, de esgoto sanitário. Nas escolas estaduais, a situação era um pouco melhor, mas ainda inadequada. Quase 80% das instituições escolares estaduais tinham abastecimento de água e 40% eram atendidas por esgoto sanitário. Em relação à coleta periódica de lixo, 50% das escolas municipais contavam com esse serviço, enquanto na rede estadual esse índice era de 82%. Cerca de 30% das escolas municipais e 10% das escolas estaduais ainda não tinham acesso à energia elétrica. Nas regiões Norte e Nordeste, os dados eram mais alarmantes. Por exemplo, na sub-região do Cariri paraibano, somente 22% das escolas municipais eram abastecidas por rede pública de água e 63% tinham acesso à energia elétrica (MELO; SOARES; CAMPÊLO, 2011).

Em relação à infraestrutura das escolas, o Resumo Técnico do Censo Escolar de 2011 afirma que

A infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental no processo de aprendizagem. É recomendável que uma escola mantenha padrões de infraestrutura necessários para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, sendo, dessa forma, mais um estímulo para sua permanência na escola. (BRASIL, 2011, p. 33)

Apesar do reconhecimento da importância da infraestrutura escolar para a aprendizagem, a situação divulgada pelo Censo 2011 revela a falta de estrutura física e de equipamentos em muitas escolas públicas de ensino fundamental. No país, somente 40,2% das escolas públicas dessa etapa da educação básica têm biblioteca ou sala de leitura. Nas regiões Norte e Nordeste, esse número é de 20,9% e 23,8%, respectivamente.

Em relação à existência de quadra de esportes, apenas 27,5% das escolas públicas brasileiras de ensino fundamental possuem essa estrutura. Na Região Norte, esse número é de 10,8% e na Região Nordeste, de 9%. Na Região Sul, 59,2% das escolas dispõem desse recurso, na Região Sudeste, 56,6%, e na Centro-Oeste, 45,7% (BRASIL, 2011). Os dados demonstram que ainda é reduzido o número de escolas de ensino fundamental que têm quadra, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste. Na Região Norte, as escolas equipadas com tal recurso atendem a 37,4% das

matrículas e na Região Nordeste, a 25,8%, ou seja, a grande maioria dos alunos estuda em instituições que não dispõem de quadra.

A análise dos dados referentes à existência de laboratórios de informática demonstra a ausência de tal recurso em muitas escolas públicas e, mais uma vez, a discrepância nas condições dessas instituições nas regiões Norte e Nordeste. No Brasil, 44,1% das escolas públicas de ensino fundamental têm esse equipamento, índice muito inferior ao das regiões Sul (76,2%), Centro-Oeste (72%) e Sudeste (68%). A situação de carência das regiões Norte e Nordeste contribui para rebaixar a média nacional, visto que somente 20,6% e 29,7% das escolas públicas dessas regiões, respectivamente, possuem laboratório de informática. Somente 58,2% das matrículas na Região Norte correspondem a instituições que possuem esse recurso. Na Região Nordeste, esse dado é de 63,4% (BRASIL, 2011).

No que se refere ao acesso das escolas públicas de ensino fundamental à internet, o Censo Escolar 2011 revela que 57,4% das instituições no país ainda não tinham esse acesso, sendo 27,4% na Região Sudeste, 26% na Região Sul, 27% no Centro-Oeste, 74,4% no Nordeste e 81,3% Norte.⁴ Destaca-se, novamente, a discrepância entre escolas públicas das diferentes regiões. Menos de 20% das escolas da Região Norte estão conectadas à internet, equivalendo a 57,6% de suas matrículas no ensino fundamental (BRASIL, 2011).

Os dados apresentados revelam, por um lado, a ausência, em grande parte das escolas públicas do país, de estrutura – infraestrutura física e recursos – adequada ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e do trabalho do professor. Por outro, demonstram diferenças significativas nas condições de oferta do ensino nas diferentes regiões. No Norte e Nordeste, a existência de tais insumos ainda é mais precária quando comparada às demais. Pelo exposto, pode-se afirmar que, no geral, nas regiões mais pobres o ensino oferecido também é mais pobre, o que, sem dúvida, contribui para a manutenção das desigualdades regionais, sociais e educacionais existentes. Essa situação aponta para a urgente necessidade da adoção de medidas político-educacionais nessas regiões e em seus municípios, com devido respaldo financeiro-orçamentário e em caráter suplementar, capazes de atacar essas desigualdades socioinstitucionais, não apenas na perspectiva de se igualem aos demais municípios brasileiros, mas igualmente no sentido de irem além, alcançando padrões de dignidade no atendimento e realização do direito à educação pública de qualidade.

Os dados apresentados abaixo na Tabela 1, obtidos a partir da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010), apresentam um recorte da opinião dos docentes que participaram do *survey* realizado no Rio Grande do Norte, especificamente sobre

⁴ Os dados referentes ao acesso à internet são ligeiramente inferiores à existência de laboratórios de informática, o que pode significar que algumas instituições possuem laboratório, mas não estão conectadas à rede mundial de computadores.

a infraestrutura, as condições de trabalho nas escolas onde desenvolvem suas funções e sobre questões relacionadas ao processo de formação.

TABELA 1
SITUAÇÃO DOS DOCENTES NO INÍCIO DE SUAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO RIO GRANDE DO NORTE, EM 2010, CONFORME A DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE RESPOSTAS EM CADA DIMENSÃO

DIMENSÕES / CONDIÇÃO DO DOCENTE	MUITO PREPARADO	PREPARADO	RAZOAVELMENTE PREPARADO	DESPREPARADO	NÃO SABE/ NÃO SE APLICA
1. Domínio de conteúdos da área específica	5,9	37,8	45,8	10,4	0,2
2. Manejo didático da disciplina/matéria	4,3	42,7	43,6	8,7	0,7
3. Utilização de NTCI* como recursos didáticos	4,5	19,4	29	31,6	15,2
4. Avaliação da aprendizagem dos alunos	3,5	42,2	44,7	8,8	0,8
5. Comunicação com as crianças	22,9	53,6	20,5	2,8	0,2
6. Trabalho em equipe	18,2	53,7	24,1	3,3	0,7
7. Domínio de aspectos administrativos escolares	4,3	31,2	43,3	20,9	0,3
8. Planejamento didático e pedagógico	10,4	55,9	28,7	4,7	0,4
9. Conhecimento sobre aprendizagem/ desenvolvimento das crianças/ jovens	6,5	37,4	46,8	9	0,3

* Novas Tecnologias de Comunicação e Informação.
Fonte: Oliveira (2010).

Como se pode observar, além dos desafios relativos à dimensão infraestrutural, muito relacionada à condição material do desenvolvimento econômico-social em que se situam as escolas, existem outros desafios, também de natureza material, mas que envolvem uma dimensão pedagógica de formação docente, de planejamento e de coordenação dos processos escolares. São questões específicas do trabalho escolar, cujo processo tem no docente um dos sujeitos centrais, razão pela qual suas expressões precisam ser lidas, ouvidas, acolhidas com muito mais cuidado e atenção. O sucesso escolar, em termos de plena realização de sua função social e de garantia do direito à educação, depende muito da forma pela qual as questões relativas ao trabalho docente são tratadas.

Conforme já ressaltado acima, a Tabela 1 apresenta dados de opinião dos próprios docentes. E são dados preocupantes na medida em que revelam que apenas 5,9% e 37,8% dos docentes, ao concluir sua formação acadêmica e iniciar a vida profissional, se reconhecem ou se sentem, respectivamente, muito preparados ou apenas preparados em relação ao domínio dos conteúdos específicos de suas áreas de atuação.

Mais da metade dos docentes, portanto, não se sentem confortáveis ou seguros, mas apenas razoavelmente preparados (45,8%) ou despreparados (10,4%), o que revela certa insegurança no trato com os conteúdos de sua própria área de atuação. Situação semelhante foi revelada quando os docentes foram questionados sobre como se sentiam em relação ao manejo didático da disciplina com a qual trabalham, ou seja, apenas 47% se mostraram seguros/preparados para as situações que pressupõem essa ação. O manejo didático da matéria é algo que se impõe cada vez mais ao docente, haja vista, por exemplo, a tendência e necessidade crescentes de trato interdisciplinar, com variação de sequência lógica dos conteúdos, e a multiplicidade de fontes e de acesso às informações hoje disponíveis aos alunos. Isso significa que, quanto menor for a capacidade do docente manejar didaticamente sua disciplina/matéria, menores também serão as chances dos alunos terem acesso a uma abordagem multi ou interdisciplinar dos conteúdos, com a flexibilidade didática que muitas vezes se impõe ao processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao domínio ou uso de novas tecnologias – NTCI – como recursos didáticos por parte dos docentes, os dados são ainda mais preocupantes: apenas 23,9% dos entrevistados afirmaram estar preparados para isso, estando os demais docentes em condições desconfortáveis e de insegurança. Ora, se considerarmos a realidade contemporânea de desenvolvimento tecnológico e o fato de as crianças de hoje terem acesso, cada vez mais cedo, às NTCI e a recursos didáticos de aprendizagem muito diferentes e avançados em relação aos que tradicionalmente eram (ou ainda são, em alguns casos!) utilizados na formação escolar e acadêmica das gerações anteriores, é preocupante a constatação de que pouco mais de um quinto dos docentes da educação básica no Brasil se sentem preparados para a utilização desses novos recursos como instrumentos didáticos de enriquecimento do processo ensino-aprendizagem. Em não se superando esse quadro, não se pode descartar a hipótese de a escola brasileira encontrar-se num processo de distanciamento crescente em relação ao estágio de desenvolvimento científico-tecnológico que a sociedade contemporânea dispõe.

Outra questão preocupante, e também de natureza pedagógica, revelada pelos dados da Tabela 1, refere-se ao fato de que apenas 42,2% e 3,5% dos docentes se sentem, respectivamente, preparados ou muito preparados em face da necessidade de avaliação da aprendizagem das crianças. E em relação à outra questão muito semelhante, apenas 37,4% e 6,5% dos docentes afirmaram se sentir preparados ou muito preparados por terem conhecimento acerca da aprendizagem e desenvolvimento de crianças e jovens. É indubitável a centralidade da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, assim como se espera que os cursos de formação docente (inicial e continuada) assegurem aos futuros profissionais esses domínios.

Todavia, é importante destacar, a partir desses dados, que a maioria dos docentes afirma estar preparada para outras dimensões importantes do trabalho escolar e que, recebendo atenção política e pedagógica, podem representar potenciais de superação de parte das dificuldades nas quais as escolas públicas de educação básica se encontram. Referimo-nos ao trabalho em equipe, à comunicação com as crianças e jovens e ao planejamento didático-pedagógico com a equipe escolar. Essas dimensões foram as que receberam mais respostas positivas por parte dos docentes, em termos de preparação, e podem se constituir em canal privilegiado de construção político-pedagógica acerca de alternativas para os desafios que as escolas enfrentam. São dimensões que se relacionam diretamente com a gestão democrática das escolas e dos sistemas de ensino, especialmente na definição prioridades e estratégias, na implementação dos projetos pedagógicos, na elaboração e realização de programas de formação continuada dos docentes. Neste sentido, assegurar que a gestão democrática se constitua, efetivamente, como princípio de desenvolvimento da educação pública revela-se, pois, um dos principais desafios para os sistemas de ensino, tanto em termos de sua consolidação quanto de estratégia fundamental na busca por melhoria da qualidade da educação básica pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da importância atribuída à infraestrutura das escolas para a melhoria do ensino, a análise de tais condições não vem sendo considerada pelas iniciativas de avaliação da qualidade do ensino implantadas no país a partir dos anos 1990. Independentemente das condições de funcionamento das escolas públicas, os alunos e as instituições são submetidos ao mesmo sistema nacional de avaliação e aos mesmos índices de desempenho; e os professores, aos mesmos mecanismos de responsabilização. As políticas de avaliação em curso desconsideram as condições intra e extraescolares em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre, privilegiando a avaliação do desempenho em provas nacionalmente padronizadas e responsabilizando os docentes pelos resultados.

Como parte desse mesmo processo de responsabilização, vem ocorrendo a ampliação das atribuições sociais da escola e dos professores. Muitos desafios se apresentam aos profissionais da educação, docentes e gestores, que necessitam compreender criticamente os significados sociopolíticos e econômicos das políticas educacionais em curso e se posicionar politicamente diante de seus impactos no trabalho docente e na organização das escolas. Os sindicatos, compreendidos como instrumentos de organização autônoma dos trabalhadores em torno de suas necessidades e reivindicações, precisam ser chamados a analisar os pressupostos das iniciativas em curso e a atuar na defesa de uma concepção

mais ampla de qualidade da educação. Essa concepção de qualidade deve compreender, entre outros elementos, como afirma Casassus (2007), a melhoria das pessoas e da sociedade, e não unicamente a capacidade de responder provas de escolhas múltiplas.

Os professores e seus sindicatos também devem estar atentos e atuantes na defesa da autonomia docente e contrários aos processos de intensificação do trabalho, com a definição de atribuições além das competências de sua ação.⁵ Esses processos têm conduzido, conforme indicam Oliveira *et al.* (2012), a uma situação de ausência de tempo para se problematizar o que está sendo produzido na escola e como está. Segundo os autores,

Existe tanta coisa a fazer que simplesmente cumprir o que é especificado exige quase todos os esforços do professor, executando uma intensa quantidade de tarefas que na maior parte das vezes não foi elaborada ou decidida por ele, não existindo tempo para se parar para se pensar e discutir sobre essas tarefas. (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 14)

Os processos de intensificação e autointensificação do trabalho docente podem causar sofrimento, insatisfação, doença, frustração e fadiga nos profissionais atuantes na escola (OLIVEIRA *et al.*, 2012), o que contribui, entre outras coisas, para a ampliação do absenteísmo docente e até para o abandono da profissão.

A discussão das políticas educacionais pelos professores e por suas instâncias coletivas de organização é fundamental para apontar os limites do projeto educacional em curso e para a elaboração de proposições que contribuam para mudanças em seus eixos fundamentais. Como afirma Casassus (2007), é preciso romper com a ilusão de que elevar os índices de desempenho em provas de múltipla escolha significa a melhoria da qualidade da educação. Além disso, é urgente apontar os efeitos negativos dessas provas, que têm contribuído para a ampliação da desigualdade social e da segregação escolar e para a redução da qualidade da educação que é oferecida nas escolas públicas brasileiras.

Em relação às condições de funcionamento das escolas, é necessário mostrar à sociedade brasileira as condições precárias que ainda persistem nas instituições públicas de ensino, suas relações com a qualidade da educação e com os baixos resultados obtidos nas avaliações nacionais. A falta de infraestrutura física adequada, de equipamentos e de materiais didático-pedagógicos para alunos e docentes, sobretudo nas escolas situadas nas regiões mais pobres das grandes cidades e nas regiões Norte e Nordeste, ainda é uma realidade que precisa ser superada. Essa posição não significa desconsiderar os avanços que tenham ocorrido nas últimas décadas.

⁵ A instituição do Programa Mais Educação consiste em uma das novas demandas apresentadas à escola pública. A implementação desse programa tem trazido novas realidades e atribuições para as escolas, na maioria das vezes sem a garantia de condições adequadas para o seu funcionamento. A constituição da escola como espaço de disciplinamento da pobreza e de contenção da violência consiste em um novo desafio para gestores e docentes. As condições físicas das instituições escolares que, em sua maioria, não contam com os equipamentos básicos necessários para a permanência dos alunos em tempo integral, e o número insuficiente de profissionais para o seu acompanhamento são grandes problemas. O tipo de vínculo dos oficineiros, que atuam diretamente com os alunos, sem qualquer vínculo de trabalho e estabilidade, recebendo uma bolsa mensal para atuarem, também revela limites na implantação do programa e a precarização do trabalho docente.

Certamente, instituir um debate coletivo com os profissionais da educação para a reflexão crítica acerca dos principais problemas enfrentados cotidianamente, construir uma agenda política e um conjunto de ações alternativas de gestão e coordenação pedagógica para superação dos problemas existentes, representam importantes desafios para o fortalecimento da autonomia institucional, dos docentes e de sua identidade profissional, bem como da gestão democrática escolar, na perspectiva da mudança e da melhoria nas condições de realização do trabalho docente. Adotar essa postura no enfrentamento dos desafios supracitados é pensar democraticamente a gestão da educação, é ser coerente com o que determinam as diretrizes e bases da educação nacional, é apostar no trabalho e na construção coletiva dos projetos escolares e na implementação da política educacional pública brasileira.

Outro desafio é a revisão das prioridades nos projetos/programas educacionais, principalmente na determinação de se promover efetiva valorização do magistério. As condições materiais em que o trabalho docente se realiza na educação básica brasileira falam por si, mas não se encerram em si. Como vimos, há outras questões que precisam ser consideradas numa política de valorização docente que vão além da infraestrutura física das escolas, abrangendo, necessariamente, os processos de formação inicial e continuada, a estruturação e implementação de planos de carreira e de salário dignos, capazes de recuperar a autoestima da categoria e de atrair novos profissionais, assegurando-lhes estabilidade profissional e condições econômicas, sociais, políticas, pedagógicas e epistemológicas de realização do trabalho docente. Na definição de um quadro com os desafios hoje existentes para a gestão da educação pública no país, os aspectos relativos à valorização do profissional docente se destacam pela centralidade política que representam. E considerando que o município tem a responsabilidade do atendimento prioritário das etapas iniciais da educação básica, o seu papel e sua atuação na garantia do direito à educação de qualidade tornam-se imprescindíveis nessa discussão de alta importância.

Finalmente, considerando a conjuntura de expectativas sociais quanto à aprovação de um novo Plano Nacional de Educação – PNE –, é preciso chamar a atenção dos gestores municipais para o conjunto de metas e definições presentes no Projeto de Lei da Câmara n. 103/2012, em tramitação no Senado Federal, que ampliam, de certa forma, as demandas de atendimento educacional para os municípios sem, contudo, definir novas regras no pacto federativo vigente nem ampliar os recursos para o financiamento da educação no país. Outro exemplo diz respeito à ampliação da obrigatoriedade de matrícula escolar, que passará a abranger as crianças na faixa etária de 4 e 5 anos a partir de 2016, o que implicará maior atenção na elaboração e implementação de políticas para a educação infantil, responsabilidade

prioritária atribuída aos municípios pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB – n. 9.394/1996, ainda vigente.

Como é possível perceber, são muitos e de diversas dimensões os desafios existentes para a educação pública brasileira atual, proporcionais à carência social de ter seu direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade assegurada como um direito. Superá-los é uma questão de determinação política, apenas! Portanto, é possível.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=153:legislacao&catid=98:par-plano-de-aco-es-articuladas&Itemid=366>. Acesso em: 6 jan. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar da educação básica 2010*. Brasília, Inep. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicalevantamentos-acessar>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

_____. *Censo escolar da educação básica 2011: Resumo Técnico*. Brasília, Inep. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2013.

CASASSUS, Juan. El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 71-79, jan./abr. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

MELO, Clóvis Alberto Vieira de; SOARES, Kelly Cristina Costa; CAMPÊLO, Maria da Conceição Miranda. Insumos educacionais insatisfatórios, oferta atendida deficientemente e baixo rendimento escolar. In: MELO, Clóvis Alberto Vieira de; SOARES, Kelly Cristina Costa (Org.). *Instituições, gestão pública e desenvolvimento sustentável: perfil socioeconômico e política do Cariri paraibano*. Recife: Nossa Livraria, 2011, v. 1. p. 181-221.

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

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 355-375, ago. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. *Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor*. 2012. Disponível em: <<http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lúvia F. *Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil – sinopse do survey nacional*. Belo Horizonte: Gestrado/UFGM, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/images/pesquisas/5/relatorio_sinopse_tdebb.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2013.

SILVA, Andréia Ferreira da. Plano de desenvolvimento da educação: avaliação da Educação Básica e desempenho docente. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 415-435, jul./dez. 2010.

SOUSA, Sandra Maria Zakia L. de. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 264-283.

_____. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, L. F. (Org.). *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-45.

SOUZA, Antônio L. L. de. Um novo PNE: mais do mesmo na garantia do direito à educação. In: SILVA, A. F.; RODRIGUES, M. M. (Org.). *Novo Plano Nacional de Educação (PNE): debates e tensões*. Campina Grande: EDUFPG, 2013.

ANDRÉIA FERREIRA DA SILVA

Professora associada da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB; doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF
silvaandrea@uol.com.br

ANTÔNIO LISBOA LEITÃO DE SOUZA

Professor associado da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – e docente colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGED/UFRN; doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP
lisboaleitao@uol.com.br