

## O PACTO PELA EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE:

narrativas de professores das escolas públicas de Goiás

*Veronise Francisca S. L. Rebouças*<sup>1</sup>  
(SEEduc/GO, Brasil)

*Yara Fonseca de Oliveira e Silva*<sup>2</sup>  
(UEG, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v6i11.873>

**RESUMO:** O objetivo principal do estudo é refletir sobre as influências da política *Pacto pela Educação* no trabalho docente a partir das percepções de professores das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Goiás acerca de sua atividade. Trata-se de uma análise qualitativa a partir de dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas a 34 professores. Adotamos a metodologia da Análise de Conteúdo para interpretação dos dados. De acordo com os relatos obtidos, o professor se vê desvalorizado, compreendendo que, de acordo com a realidade atual das instituições de ensino, faltam recursos, inclusive tecnológicos, para o exercício da profissão. Contudo há também outro lado: o prazer pela profissão, considerando o clima de trabalho favorável e a relação amistosa com seus alunos.

**Palavras-chave:** Trabalho Docente. Política Educacional. Pacto pela Educação.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Goiás (UCG), Licenciada em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA). É servidora pública do Governo do Estado de Goiás, lotada na Secretaria de Estado da Educação. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8418-0000>. E-mail: [veronisefrancisca@gmail.com](mailto:veronisefrancisca@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com Pós-doutorado na Universidade do Porto, Portugal. Atua como professora titular da Universidade Estadual de Goiás, é membro do quadro docente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5725-478X>. E-mail: [yarafonsecas09@gmail.com](mailto:yarafonsecas09@gmail.com)

## **THE EDUCATION PACT AND TEACHING WORK: narratives of teachers from Goiás state public schools, Brazil**

**ABSTRACT:** The main objective of the study is to reflect on the influences of the *Pacto pela Educação* policy on teaching work based on the perceptions of public-school teachers in the State Education Network of Goiás, Brazil, about their activity. This is a qualitative analysis based on data collected through semi-structured interviews applied to 34 teachers. We adopted the Content Analysis methodology for data interpretation. According to the reports obtained, the teacher sees himself devalued, understanding that, according to the current reality of educational institutions, there is a lack of resources, including technological ones, for exercising the profession. However, there is also another side: the pleasure for the profession, considering the favorable work climate and the friendly relationship with its students.

**Keywords:** Teaching Work. Educational Politics. Education Pact.

## **EL PACTO POR LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO DOCENTE: narrativas de profesores de las escuelas públicas de Goiás, Brasil**

**RESUMEN:** El objetivo principal del estudio es hacer una reflexión sobre las influencias de la política del *Pacto pela Educação* en el trabajo docente a partir de las percepciones de los docentes de las escuelas públicas de la Red Estatal de Educación de Goiás, Brasil, sobre su actividad. Se trata de un análisis cualitativo basado en datos recopilados a través de entrevistas semiestructuradas aplicadas a 34 docentes. Adoptamos la metodología de análisis de contenido para la interpretación de datos. Según los informes obtenidos, el docente se ve a sí mismo devaluado, entendiendo que, de acuerdo con la realidad actual de las instituciones educativas, faltan recursos, incluidos los tecnológicos, para el ejercicio de la profesión. Sin embargo, también hay otro lado: el placer por la profesión, considerando el clima laboral favorable y la relación amistosa con sus estudiantes.

**Palabra clave:** Trabajo Docente. Políticas Educativas. Pacto por la Educación.

## **Introdução**

O contexto histórico que está imerso uma política pública é sempre necessário para compreensão dessa política, ele não é diferente com relação a política pública educacional que orientou significativamente os professores do Estado de Goiás.

As reformas educacionais que ocorreram no cenário nacional, sob a égide da nova gestão pública, foram significativas e o Estado de Goiás acompanhou a tendência dessas propostas pelos governos de FHC, Lula e Dilma, em que propagavam políticas mais eficientes para o campo educacional com foco na gestão dos resultados que podem ser mensuráveis.

Em 2011, o Governador Marconi Perillo, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PSDB), assumiu o seu terceiro mandato como governador de Goiás. Esse

mandato se estendeu até 2014. Ao definir o seu secretariado, o economista e deputado federal Thiago Mello Peixoto da Silveira, que, naquele período, encontrava-se filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), foi convidado para dirigir a Pasta da educação.

Assim, tendo à frente da Secretaria de Estado da Educação um economista, o Governo de Goiás, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), em parceria com umas das maiores consultorias de gestão empresarial do mundo *Bain & Company*, lança, em 05 de setembro de 2011, ano de sua posse, o programa de reforma educacional denominado "Pacto pela Educação - Um futuro Melhor Exige Mudanças". A justificativa apresentada pelos gestores para a criação desse pacto teria sido motivada pela necessidade de mudanças, uma vez que os dados estatísticos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, dos anos de 2007 a 2009, em comparação com os de 2005, mostravam uma queda no ranking do Estado de Goiás, quando confrontados com os dados de outras unidades da federação, no que tange às notas alcançadas tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Foram apresentados dados estatísticos, que reforçaram o entendimento do Chefe do Executivo e do titular da SEDUC quanto à necessidade de implementar as mudanças na educação, tais como: o alto índice de abandono escolar, a baixa proficiência nas disciplinas de língua portuguesa e matemática dos concluintes do ensino médio. Assim, os gestores com visão gerencialista tinham como meta alcançar melhores resultados estatísticos, para isso dever-se-ia haver mudanças para que ocorresse melhor desempenho no aprendizado dos alunos. Pelo menos era essa a bandeira que era promovida pelos gestores.

Observamos que em 2011, tanto o Governador e o secretário de educação almejavam fazer com que a sociedade e os profissionais de educação acreditassem que as mudanças propostas pelo Pacto da Educação poderiam ser executadas de maneira coletiva. Contudo, foi visto movimento contrário ao que aparentemente estava sendo divulgado à época, pois de acordo com Silva (2014), o que de fato ocorreu foi tão somente um comunicado à comunidade escolar e à sociedade civil organizada da implantação de programa de reformas elaborado por uma empresa multinacional especializada em consultoria empresarial. De acordo com o autor, os gestores ignoraram anos de debates e produção científica dos pesquisadores e educadores, deixando evidenciar os princípios de privatização na reforma educacional pensada para o Estado de Goiás.

Conforme Silva (2014), antes mesmo que o Governo lançasse na mídia a reforma do Pacto pela Educação, houve a preocupação de preparar a comunidade escolar para que esta enxergasse, com bons olhos, as mudanças que estavam por vir. Assim, a estratégia inicialmente utilizada foi dar publicidade aos índices de desempenho alcançado pelos alunos na avaliação do IDEB, por meio de afixação de placas na faixadas das instituições de ensino, sendo esse fato inédito para a comunidade escolar naquele momento. Dessa forma, o secretário de educação, em referência, acreditava que os pais estariam próximos da gestão da unidade de

ensino, pois teriam como objetivo uma escola que oferecesse melhor qualidade de ensino e, conseqüentemente, estampasse melhor nota do IDEB.

Observamos que o governo de Goiás também adotou, em sua administração, o novo modelo de gestão pública, em que consiste no movimento de reconstrução da relação do Estado com a sociedade civil, que passa a ser nominado de parceria, pois busca o apoio desses atores sociais com o objetivo de encontrar soluções para os problemas que, muitas vezes, é de ordem macro.

No entanto, para Oliveira (2015), o Brasil está longe de criar condições mínimas de igualdade para que a sociedade civil possa participar, de maneira autônoma, das decisões referente às políticas públicas.

Considerando esse contexto e a relação dos organismos internacionais presentes na construção das políticas públicas educacionais brasileiras e ainda os estudos teóricos que investigam e trazem importantes reflexões sobre o trabalho docente, tem-se a seguinte questão central deste trabalho: qual a percepção dos docentes em relação ao trabalho e à forma de gestão desenvolvida durante a política do Pacto pela Educação?

Nesse interim, o objetivo deste artigo é apresentar e discutir as influências da política Pacto pela Educação no trabalho docente e as percepções de professores das escolas públicas da rede de ensino do Estado de Goiás sobre sua atividade

## **Caminhos Metodológicos**

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e foi desenvolvida de acordo com Kosik (1976, p. 41), é "um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade".

Deu-se esse desenvolvimento por etapas, no qual utilizou de métodos de revisão de literatura e a coleta de dados empíricos por meio de entrevista semiestruturada para análise de conteúdo.

A entrevista semiestruturada foi desenvolvida orientada por meio do que Prodanov e Freitas (2013, p. 106) entendem não ser preciso "rigidez de roteiro".

Desse modo, realizadas 34 (trinta e quatro) entrevistas com professores de 06 (seis) unidades escolares das 04 (quatro) mesorregiões do estado de Goiás (Mesorregião Sul, Mesorregião Norte, Mesorregião Centro- Goiano e Mesorregião Leste) nas cidades de Itumbiara, Uruaçu, Goiânia, Anápolis e Valparaíso respectivamente<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> A pesquisa passou por todos os trâmites exigidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa e pelo Comitê de ética em Pesquisa da UEG, e somente após a aprovação iniciou-se a coleta de dados empíricos junto aos sujeitos da pesquisa, conforme preceitua a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

A fim de garantir a privacidade e anonimato dos colaboradores utilizamos apenas os números cardinais após a abreviação da Letra P de professor (a). Exemplo: P1, P2, ... e assim sucessivamente na ordem em que foram realizadas as entrevistas.

## Resultados e Discussão

Na próxima seção apresentaremos os principais conceitos de trabalho docente, esforço necessário no processo de compreensão das complexas relações presentes no trabalho que visam atender as demandas do mundo capitalista. E ainda, trataremos do impacto das principais ações originadas a partir da reforma discutida neste artigo, Pacto pela Educação, no trabalho do professor, inclusive os efeitos da relação na sua carreira e no exercício de sua atividade profissional.

### *Reflexões e definições sobre o Trabalho Docente*

Esta seção aborda algumas definições acerca do trabalho docente. Para isso iremos nos ater somente nas contribuições de Saviani, Paro, Tardif, entre outros autores que contribuem nessa discussão. A partir desses autores também procuramos tecer diálogos e discussões acerca da importância de se conceber o trabalho do professor.

Saviani (1987) ao trazer uma definição acerca de trabalho docente, traz a luz a questão do trabalho material e trabalho imaterial<sup>4</sup>, os quais possuem suas diferenças e que segundo o autor a docência está inserida no trabalho imaterial, pois está atrelada a produção de ideias, valores e conhecimentos.

Ainda segundo Saviani (1997), o trabalho docente é imaterial pois, “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo produzida pelo professor e consumida pelos alunos” (SAVIANI, 1997, p.16-17).

E por isso Saviani (2009) ainda afirma que “a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (p. 150). Função esta que é institucionalizada, pois a própria escola está voltada para “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (SAVIANI, 1991, p. 23).”

Desse modo, concordamos com o autor pois o trabalho docente é aquele que é regulado institucionalmente, pela escola, por meio de políticas e pelo estado, e que busca criar “soluções cotidianas e, com uma atividade coletiva. O professor recria seu próprio meio, a fim de atingir o seu objetivo final (OLIVEIRA, 2015, p. 64).”

De tal modo que nesse pressuposto Saviani (2003) ainda afirma que a própria “institucionalização do pedagógico por meio da escola é um indício da especificidade da

---

<sup>4</sup> O trabalho material na perspectiva de Marx é concebido como aquele que é produzido e que resultaria em algo concreto um produto palpável. Já o não-material, como o trabalho docente o produto é o que o aluno absorve, mas não é tangível, palpável por isso imaterial. No trabalho do docente existe um resultado só que não é material concreto.

educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível sua institucionalização (p. 14).” E é por isso que quando se trata da formação desse trabalhador, o docente, “implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função (SAVIANI, 2011, p. 150).” Nesse sentido, o trabalho docente é visto como algo que deve ser contemplado em suas particularidades e especificidades, pois requer um profissional que seja formado para tal finalidade: o trabalho docente.

Portanto para Saviani (2003) o trabalho docente é puramente uma atividade humana e que na mesma vertente de pensamento Tardif (2002) contribui ao afirmar que os professores são sujeitos do conhecimento e que no exercício de suas atividades eles são possuidores de “saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõem é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao trabalho” (TARDIF, 2002, p. 229). Paro (2010) aponta que o trabalho do educador possui uma relação intrínseca com o aluno, ou seja, educador e educando, relação que não é unilateral pelo contrário, segundo o autor:

É aqui que entra a peculiaridade da educação como trabalho. Nos processos de trabalho que se dão usualmente na produção material da sociedade, há uma relação de exterioridade entre produtor e objeto de trabalho: o produtor age sobre o objeto de trabalho, que simplesmente “sofre” aquela ação de transformação. No caso do processo pedagógico, todavia, uma relação desse tipo redundaria na negação da educação e na impossibilidade do aprendizado. Aqui, o objeto de trabalho (o educando) é também sujeito, o que inviabiliza a ação unilateral do educador. Este, para ensinar, para transmitir cultura, precisa, antes, obter o consentimento do outro, daquele que aprende. É, pois, uma relação de convivência entre sujeitos, ou seja, uma relação autenticamente política. Mais do que política, é uma relação democrática, pois a ação que se passa resulta na afirmação de ambos como sujeitos (PARO, 2010, p. 772).

Por isso, que essa relação configura do trabalho docente uma ação diferente daquela em exerce de forma única sobre algo ou objeto, mas há aqui uma relação com o outro ser humano em que deve ser feita por meio democrático e consensual. De certo que é intencional e propositiva, mas deve levar o outro em consideração também. Sendo assim o trabalho docente deve ser visualizado por meio de suas especificidades “por ser uma relação entre sujeitos que se afirmam como tais, é uma relação necessariamente democrática e assim deve ser tratada em sua concepção e execução (PARO, 2010, p. 776).”

De tal modo que a docência é “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 08). Assim, temos que o trabalho docente é uma ação de um humano para outro humano, por isso sua natureza imaterial e por isso que:

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. [...] esse tipo de objeto possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente. O fato de trabalhar com seres humanos [...] trata-se [...] do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhados’ que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do métier (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35).

Assim sendo, nesse trabalho se entrecruzam com seus saberes e suas experiências e assim ocorre nesse percurso as interações necessárias para o exercício da docência.

Ao olhar para o professor e seu trabalho por meio da lente capitalista podemos perceber que este sistema o coloca e o considera como outros trabalhadores que vendem sua força de trabalho, e a sua mercadoria nesse contexto é o ensino, assim como aponta Marx (1996),

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação (1996, p. 138).

Desse modo o professor produz também, ou melhor reproduz, a mais valia, contudo seria um valor que a priori que não gera, necessariamente, um resultado palpável, um objeto, mas que garante e satisfaz a lógica do mercado.

Assim temos que o trabalho docente possui um valor de uso em sua relação com sistema capitalista, e que por isso os muitos dos aspectos de sua ação não podem ser vistos, pois engloba o rol de profissões de prestação de serviços.

Com isso, o reconhecimento do trabalho docente tem decrescido à medida que cresce a quantidade, a diversidade e a importância dos meios e instituições encarregadas de distribuir o conhecimento. [...] De modo nenhum os conhecimentos distribuídos por essas agências substituem o importante papel da escola na verdadeira formação do cidadão. Mas, para o senso comum (incluindo diversas autoridades educacionais), não é essa a impressão que dá. O pior é que, por se propor a apenas passar conhecimentos, sequer isso a escola consegue fazer. [...] Diante disso, não é de estranhar que a função docente não tenha o reconhecimento que se deseja. (PARO, 2012, p. 591-592).

Assim, infere-se que o trabalho docente só terá seu merecido reconhecimento quando ele for de fato visualizado a partir de suas especificidades e não apenas como um trabalho de outra natureza, sem seu caráter pedagógico.

O trabalho do professor tem, portanto, um motivo intrínseco, diferentemente do trabalho tipicamente capitalista que, não só admite, mas “precisa” de um motivo extrínseco para realizar-se. Essa especificidade do trabalho docente encerra a grande contradição da atividade educativa, que não está presente em nenhuma outra espécie de trabalho (PARO, 2012, p. 600-601).

E infelizmente, o que se tem é que o professor vem sofrendo a imposição do sistema capitalista. O trabalho docente atualmente é considerado “um trabalho flexível, polifuncional, que não é mais um recurso específico de uma combinação fabril determinada, mas um recurso geral do território, do tecido social e cooperativo dos próprios fluxos comunicativos que se tornam produtivos (COCCO, 2001, p. 90).”

Assim sendo, um trabalho que é flexível e multifuncional, o docente se vê diante da intensificação e das constantes transformações que as políticas educacionais o impõem, para se adaptar e assim continuar a satisfazer todo o ciclo interminável que é o capital, pois este quando está em crise se transmuta e continua a prevalecer na sociedade em suas relações.

## *Repercussão do Pacto pela Educação no Trabalho Docente*

O Estado de Goiás ao marchar para a modernização com a implantação de uma reforma considerada pelos gestores como uma proposta arrojada e inovadora, prometia ser referência para os outros estados do Brasil. Para o sucesso dessa reforma, o Estado

contou com a colaboração dos gestores das unidades escolares, os quais têm a obrigação, dentre outras, de supervisionar o trabalho em sua unidade escolar, a fim de que seja alcançado um bom desempenho nas avaliações internas e externas. Com isso, conseguir boa posição no *ranking*.

Um dos principais compromissos assumidos pelos novos diretores é o cumprimento das metas estabelecidas pelo IDEB. Para isso, eles terão que conduzir o trabalho nas escolas visando os melhores resultados nas avaliações de aprendizagem dos alunos. Alcançar as metas do IDEB é condição para os gestores permanecerem nos cargos. (GOIÁS, 2011, p. 224 - grifo nosso).

Os diretores são vistos como gerentes de uma empresa, assim como está posto pela NGP. Desse modo, eles possuem metas a serem cumpridas e caso isso não ocorra serão penalizados, com por exemplo cortes de benefícios, de bônus, e até mesmo perderem seus cargos de direção.

Para Oliveira (2015), o fato dos gestores aderirem à prática da busca por resultados faz com que haja uma inversão de valores, uma vez que a técnica passa a ocupar o lugar da política, e o direito do bem-estar tem seu espaço reduzido em detrimento daquilo que os gestores denominam de 'ensino eficiente'.

Quanto a esse novo papel assumido pelos gestores das unidades escolares, Oliveira e Alves (2018) esclarecem que os diretores passaram a assumir função de gerente, cuja obrigação é cumprir metas impostas por aqueles que conduzem as políticas educacionais e controla o trabalho do professor. As autoras em referência (2018) ressaltam que democracia, no espaço escolar, se encontra esvaziada de sentido, pois, a partir do momento em que a gestão escolar assume uma posição gerencialista, o diretor passa a ser um parceiro da administração, buscando alcançar os resultados pretendidos.

Gentili (1998) considera que o fato da educação focar no mérito como a maneira de alcançar a resolução dos problemas da escola acaba por assumir uma concepção de gestão baseada na iniciativa privada em que se acredita que a escola está em crise em razão de que:

[...] não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos "usuários" do sistema. No seu âmbito, não foi estabelecido o necessário sistema de prêmios e castigos, que recompensa ou pune as ações e decisões individuais; em suma, um sistema em que os "melhores" triunfam e os "piores" fracassam (GENTILI, 1998, p. 18).

A partir da análise da reforma que aconteceu em Goiás, concluímos que a premiação pecuniária estabeleceu competição entre as unidades de ensino, professores e alunos, bem como instituiu uma forma de fiscalização acirrada quanto à frequência dos docentes, uma vez que foi estipulada em lei a base de cálculo proporcional para o pagamento do bônus conforme o número de faltas permitidas para o período. Observamos que tal prática é um dado negativo quanto à realização da bonificação. Conforme disposto nas normativas, o pagamento do bônus não alcançou todos os professores efetivos da rede e nem os professores com contratos para ministrarem aulas temporariamente na rede.

Ante os estudos realizados, no tange ao sistema de bônus, sobretudo para os professores efetivos, percebemos que essa forma de "reconhecimento" acaba por fomentar a competição entre eles, pois o discurso apresentado sobre a premiação deixou claro que apenas os melhores professores terão reconhecimento e recompensa financeira. Diante das

constatações acerca do eixo que trata da premiação por meio de bonificação, é indiscutível que a ideia de trabalho individualizado seja reforçada entre o grupo, fazendo com que o ofício docente caminhe na contramão do trabalho coletivo. Acerca do trabalho coletivo, Tardif e Lessard (2014) reforçam que:

Nenhum professor pode dizer que ele, sozinho, iniciou ou completou a educação de um aluno. Além disso, o trabalho docente é interdependente no tempo, é trabalho coletivo de longa duração. Por exemplo, a socialização dos alunos acontece durante anos e seu resultado pode aparecer muito depois que o percurso escolar tenha terminado;

[...] No mesmo sentido, um número incalculável de nossas aprendizagens escolares se apaga com o tempo e é muito difícil, para um adulto, especificar se a maioria de seus conhecimentos originou-se, mesmo na escolar.

[...] O trabalho docente do ponto de vista de seus resultados ou de seu produto, tem um alcance relativamente indeterminado no sentido que todo professor toma os alunos no pé em que estão e espera-se que no fim do ano estejam num nível superior (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 205).

O trabalho docente e suas implicações vão além de meros mecanismos avaliativos e de medições, pois na prática não é possível julgar o seu resultado como se pretende a partir de algumas propostas de avaliação quantitativas. O trabalho docente é tão contínuo e tão complexo que o seu produto ou seu resultado pode ter um alcance muito além, por anos e anos. E apenas avaliações que tem o objetivo de aferir números não seriam maneiras corretas de se olhar e analisar as perspectivas do trabalho docente, suas implicações, contextos, e entre tantos e diversos fatores.

O Estado busca racionalizar o trabalho do professor por meio de reformas educacionais, implantação de propostas curriculares, testes padronizados, aumento de dias letivos, ampliação do ensino fundamental, dentre outras políticas, demonstrando que o papel do Estado é fazer com que haja consonância das ações do trabalho docente com os documentos educacionais, tais como: Resoluções, Regimentos, Portarias, Projeto Político Pedagógico, Base Nacional Curricular, dentre outros, previamente definidos e aprovados pelos órgãos competentes da estrutura administrativa, ou seja: “[...] as novas ideias gerenciais oferece à sociedade um serviço público de melhor qualidade, atrelando a esse serviço um novo critério de êxito: o objetivo é sempre o melhor atendimento ao cidadão-cliente a um custo menor” (PEREIRA, 2001, p. 33).

Verificamos que existe uma grave contradição nas propostas contidas nas reformas educacionais, pois como cogitar a possibilidade de ofertar um ensino de qualidade aos alunos, uma vez que a orientação do BM para educação dos países da América Latina está no sentido de que haja a redução de gastos do Estado com ensino. Carnoy (2003) aponta, a partir de sua reflexão acerca das orientações dos BM, um agravante quanto à imposição de redução orçamentária do Estado com gastos com os professores:

O fato mais perturbador na busca de um melhor rendimento escolar é o seguinte: a ideologia associada à mundialização invoca, em geral, implicitamente - e, quase sempre, explicitamente - uma redução do orçamento do Estado destinado aos professores: na perspectiva de uma reforma financeira, tal postura é lógica já que os salários representam uma parcela importante dos gastos com educação (CARNOY, 2003, p. 97).

Conforme Carnoy (2003), além do BM recomendar contenção de gastos com os professores, sinaliza quanto à possibilidade de aumento da carga horária dos docentes, sem aumento de salário, ao contrário, com previsão de redução sem comprometer o

desempenho dos alunos. Ao que parece, as orientações do BM estão sendo alcançadas, pois estão alinhadas a NGP, que passou a integrar a forma de gerir a educação, visto que houve uma ampliação nas exigências quanto à realização do trabalho docente, sobretudo, a partir da década de 1990.

Destacamos que a década de 1990 foi emblemática em nossa discussão. Disso, é possível dizer que o trabalho docente sofreu algumas mudanças nesse período histórico, uma vez que os reflexos da presença de teoria neoliberal se faz presente nas políticas educacionais, passando a exigir maior responsabilização dos professores, fazendo com que o trabalho desses atores extrapole os muros da escola, além dos docentes sentirem a necessidade, ou até mesmo são compelidos pelo próprio sistema, a resolver, de maneira coletiva, os problemas encontrados na comunidade onde encontra-se inserida a unidade escolar, em que esse professor trabalha. (CARNOY, 2003).

Inferimos que quanto mais complexas as demandas das escolas mais difíceis e complicadas são as atividades dos professores. Muitas vezes, esses professores se sentem despreparados para enfrentar seus desafios, seja pela formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa. Constatamos que as demandas das escolas estão relacionadas ao contexto em que estão inseridas, ou seja, quanto mais pobres e carentes as comunidades em que as escolas estão inseridas, mais demandas chegam aos professores.

Uma questão pertinente à discussão é o fator da responsabilização em que o professor é submetido pelo êxito ou fracasso de seus alunos, resultados estes que são mensurados por avaliações padronizadas que desconsideram a realidade política e social em que o aluno se encontra inserido. Essa responsabilidade, que é imposta ao professor, objetiva preparar o seu aluno para que seja competitivo e alcance sempre bons resultados nas avaliações. Isso acaba por resultar num processo de intensificação do trabalho dos professores, bem como na reprodução de sujeitos que não refletem e nem questionam suas realidades, apenas reproduzem.

Em razão da intensificação do trabalho decorrente de inúmeras responsabilidades impostas por esse modelo gerencialista, inferimos, com maior clareza, o quanto o trabalho docente é intenso, contendo múltiplas responsabilidades. Evidências que vão ao encontro do sentido apresentado por Apple no que diz respeito à intensificação do trabalho:

[...] a intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação operando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (APPLE, 1987, p.09).

A intensificação do trabalho docente, assola de tal maneira o educador que isso provoca mal-estar em demasia que prejudica severamente sua saúde, isso sem contar que a longo prazo esse tipo exaustivo e excessivo de trabalho intensificado pode trazer danos à saúde até mesmo irreversíveis, como danos mentais, entre outros.

Em termos quantitativos, o que se vê é um aumento excessivo das tarefas realizadas pelos trabalhadores que desempenham suas funções na escola, em contrapartida, há uma redução do número de efetivos. Há, na verdade, um paradoxo, pois, com o aumento de alunos nas escolas, a cobrança dos professores aumenta para além de suas atividades

centrais, bem como dos demais servidores, e, em contrapartida, o número de trabalhadores é diminuído.

Outro importante elemento em nossa discussão diz respeito à atuação do professor, em que este profissional não pode ser visto só como alguém que aplica conhecimentos produzidos por outro. Sobre isso, Tardif (2002) assevera que:

[...] não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes da sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (TARDIF, 2002, p. 114).

As propostas pedagógicas, atualmente, embora tenham orientação humanista, ou seja, acolhem o aluno, respeitando a sua singularidade, reconhecendo suas necessidades, o que se vê na prática são turmas formadas em aspectos homogêneos, levando em consideração a idade, buscando ajustamento no que diz respeito ao grau de proficiência dos alunos. Isso leva os professores a acreditar que encontraram turmas uniformes, deixando de lado a proposta humanista. Outro fator que impede o olhar com singularidade para os alunos é o número excessivo destes por turma.

Depreendemos disso que a escola, ao buscar atender ao interesse capitalista, acaba por gerar novas mudanças e necessidades no âmbito das instituições de ensino, pois esperamos que estas sejam vistas pela sociedade como uma “tábua de salvação” (GERALDI, 2010, p.91) capaz de atender às exigências do mercado. Para tanto, tem-se exigido um professor com capacidade para preparar os seus alunos para que eles obtenham os melhores resultados nas avaliações nacionais e internacionais e, conseqüentemente, sinalizando para o mercado quais as escolas nível “A” (GERALDI, 2010, p. 92) nas redes mais preparadas.

Assim, como afirma Tardif (2007):

[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. Os saberes dos professores são profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e transformá-lo (TARDIF, 2007, p. 15).

Evidenciamos que, diante do cenário atual, ao professor são imputadas novas abordagens ao trabalho docente, em que este se sujeita a um controle burocrático do seu trabalho, o que se vê é uma atitude prescritiva dos gestores quanto às tarefas e conteúdos escolares, pois buscam introduzir ao processo de ensino-aprendizagem medidas de eficiência. O discurso dominante da administração é no sentido de: eficácia, estratégia, melhoria, rendimento, medida, desenvolvimento, excelência, competência, sucesso, especialidade etc.

Segundo Assunção e Oliveira (2009), as boas relações na realização do trabalho escolar tem sido o principal fato de satisfação no exercício do magistério, relações dos docentes construídas com os alunos, colegas, pais e funcionários.

Além do que o trabalho docente possui especificidades inerentes à profissão, saberes e conhecimentos próprios são indispensáveis, pois “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF, 2005, p.31), em meio a políticas que influenciam todo o processo, e estas podem ser classificadas a partir de quatro

ingredientes, segundo Tardif e Lessard (2008), que são “a disputa entre uma política educativa neoliberal e uma política humanista-igualitária; a transformação do papel do estado; a ascensão do modelo mercantil, a globalização e o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação” (p. 260).

Os professores devem tomar frente de sua condição como educadores num contexto neoliberal. Inferimos desse modo que o professor deve tomar as rédeas de sua profissão e, principalmente, de seu trabalho. Isso só poderá ocorrer se esse professor for um sujeito crítico e ativo frente à carreira e ao seu trabalho.

## *Reflexos e percepções no exercício da docência em Goiás*

Dada as particularidades do trabalho docente, as narrativas a seguir demonstram, no âmbito deste estudo com esse grupo de docentes, como o professor se percebe em sua profissão. O primeiro tópico de discussão foi acerca do clima escolar.

O resultado foi positivamente surpreendente haja vista que a maioria dos colaboradores, 34 (trinta e quatro), consideram a relação boa, ou seja, de equipe em que a maioria dos professores vestem a “camisa” do “time” para que haja a efetivação dos projetos pensados para sua instituição como podemos observar nas respostas apresentadas pelos colaboradores desta pesquisa.

Nós somos uma equipe que faz, se você abrir os diários, se você for para uma sala e acompanhar a aula, você vai ver que é uma equipe que trabalha de fato, vai ter uma reunião todo mundo colabora. Então, a gente já se programa para aula, para ajudar dando a aula e ao mesmo tempo grampear uma prova ou tirar uma cópia, então estamos sempre ajudando. Então, é uma equipe colaborativa, a gente trabalha para obter o sucesso no final do ano, como o aluno obter as melhores notas (P3, 2020).

Outro professor acredita que o clima escolar é tranquilo e contribui relatando que, “[...] eu particularmente acho que tem um bom convívio, um bom nível de relação interpessoal, aqui trabalhamos com tranquilidade, quando vai fazer alguma coisa para escola todos participam (P8, 2020).”

Por outro ponto de vista tivemos depoimentos de 2 (dois) professores 5,88% que não consideram que o clima de trabalho seja tão bom assim. “Tem a parte que é cada um por si, hoje é 90% [...], o relacionamento em si, principalmente a gestão, acho que está um pouco longe do grupo, já teve gestores que eram mais próximos e que tinha uma abertura” (P13, 2020). Outro afirma que,

[...] não vou falar dessa escola, mais da minha carreira, eu acho que precisa ter mais união entre professores, entre a classe, mas aqui especificamente nessa escola, eu percebo uma harmonia entre gestores e professores, ainda mais agora que eu estou do outro lado na parte da gestão, mas assim a gente percebe que há, porém ainda precisa no sentido geral, como você está fazendo um entrevista de nível de Estado, não só do Estado de Goiás mais em nível de Estado Brasileiro, acho que ainda falta em nós professores muita ética entre nós, acho que precisa ter ética para que a gente possa nos respeitar (P18, 2020).

Tardif e Lessard (2014) nesse sentido colabora e mostram que o trabalho coletivo no âmbito da educação é “interdependente no tempo, é trabalho coletivo de longa duração (p. 205).” Isso quer dizer que por mais que o educador parece ter iniciado sozinho a formação de um certo aluno, isso não ocorreu de fato, o que acontece é que a socialização

desse aluno acontece por muitos anos, e esse processo é contínuo o que provoca aprendizagem por períodos tão longos que os resultados de uma certa formação poderão aparecer apenas depois ou durante uma nova formação com outro professor ou com outra pessoa. "Um número incalculável de nossas aprendizagens escolares se apaga com o tempo e é muito difícil, para um adulto, especificar se a maioria de seus conhecimentos originou-se, mesmo na escolar" (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 205).

Muitas vezes o professor não percebe essa relação que é coletiva, haja visto que ele acredita que "do ponto de vista de seus resultados ou de seu produto, tem um alcance relativamente indeterminado no sentido que todo professor toma os alunos no pé em que estão e espera-se que no fim do ano estejam num nível superior (*Ibidem*).” Contudo esse resultado pode acontecer de aparecer somente tempos depois, o que demonstra que é uma relação e um resultado que não pode ser mensurado com fatores quantitativos ou apenas com avaliações de resultados. É algo complexo que necessita de uma lente que observe para além disso, talvez na perspectiva ergológica poderia haver uma análise mais abrangente como orienta Tardif e Lessard (2014).

Como podemos inferir é infinitamente melhor trabalhar no grupo que desenvolve as atividades no clima saudável para o trabalho, já que no trabalho docente existe uma interdependência entres os atores do processo educacional que vai permitir o aluno que não é só de um único professor, mas do conjunto vai conseguir obter êxito com o empenho de todos aqueles envolvidos processo de ensino do alunos de determinada instituição de ensino.

Logo em seguida partimos para a discussão acerca de o que mais agradava e o que mais desapontava na escola em que o professor trabalha ou já trabalhou, em relação ao trabalho docente. O intuito era fazer com que os colaboradores refletissem sobre os possíveis fatos que marcaram positivamente, e da mesma qual seria aqueles que os decepcionou ou ainda desapontavam em sua trajetória profissional.

De início apresentaremos os fatos agradáveis que os colaboradores, relataram restringindo-se apenas a dois fatores mais recorrentes ditos pelos colaboradores que foram: relação professor e aluno e identificação com a profissão.

Verificamos que dos 34 entrevistados 24 professores que equivale 70,59% relataram episódios sobre a relação professor e aluno que consideraram que marcaram suas trajetórias profissionais de maneira positiva, já 8 respondentes ou seja, 23,53% informaram que é a identificação com a profissão que eles consideram ser positivo em seu percurso profissional.

Quanto a identificação com profissão os colaboradores relataram que "sempre quis ser professora desde os meus 6 anos de idade, então eu gosto, trabalho porque gosto, e até falo que eu poderia ser outra coisa, mas eu sempre quis ser professora (P1, 2020)." Outro trouxe que,

Enquanto professora eu cheguei em uma escola onde o IDEB era muito baixo na área da Matemática, e a gestão me chamou e fez essa proposta de que se a gente aumentasse o IDEB e trabalhasse bem a Matemática Básica e nós conseguimos aumentar e muito o IDEB, então isso me deixou muito feliz eu consegui alcançar o meu objetivo que era a questão dos alunos ter feito essas avaliações e terem correspondido o que eu propus pra eles, e foi uma vitória muito bacana (P14, 2020).

No que diz respeito a relação entre professor e aluno percebemos que quando os colaboradores trazem como algo positivo em suas vidas, observamos que as narrativas nessa discussão apresentam uma vertente diferente daquela já comentada no Gráfico 19, uma vez que lá estava voltada para a questão da construção de um bom clima em sala de aula a partir de uma relação saudável com o grupo de discentes.

No entanto, no momento que o professor retoma a essa discussão é no sentido de ver que os seus ex-alunos se encontram “encaminhados na vida (P13, 2020)”, como podemos inferir ao trazer os relatos a seguir, como o de P13 ao afirmar sua satisfação “quando você vê o aluno no mercado de trabalho, um aluno se formando, ou casando e quando eles voltam e falam: Professora, estou fazendo tal faculdade, tal curso, estou trabalhando em tal lugar, então é um dever cumprido, deu certo (P13, 2020).”

Outros educadores também demonstram sua satisfação: “quando a gente faz a diferença, quando a gente vê que encaminhou um aluno e que *se deu bem na vida, se tornou uma pessoa idônea, arrumou um bom emprego, isso é gratificante para nós, quando a gente vê que o aluno está interessado e quer aprender isso é gratificante* (P16, 2020 – grifo nosso).

Outro colaborador nos relata uma fala de um aluno: “Professor, muito obrigado pelos momentos que nós passamos juntos e um convite para minha formatura.” Essa fala de um aluno do passado para P23 (2020) “Não tem um preço maior do que esse, é o reconhecimento, ele te agradecer porque a gente contribuiu para a formação dele.” Outros relatos também vieram à tona para esse professor. “[...] nesses dois últimos anos foram vários e-mails, várias mensagens no celular falando: Professor, vem na minha formatura. Isso é maravilhoso, tem aluno que já está no mestrado, então fico muito feliz por isso.” (P23, 2020). Além de outros relatos aqui abordados:

[...] é encontrar um aluno que por exemplo depois que ele terminou, ele te ver na rua, ele fala: “Professora, eu estou fazendo a faculdade tal, porque a senhora naquela aula, falou isso e me despertou por esse caminho e está dando super certo e eu estou quase me formando”, é receber o convite de uma aluna que está terminando o curso de enfermagem, é ver os estudantes que passaram por mim bem encaminhados na vida (P26, 2020).

Eles trazem em sua narrativa a gratificação que também advém da profissão, do trabalho docente, o fato de ser reconhecido por seus alunos no decorrer dos anos, assim como analisamos acerca da docência ser um trabalho coletivo que não pode ser mensurável pois seus resultados podem ser vistos apenas após os anos, os relatos trazem um pouco disso, que a relação desse trabalho pode vir com o tempo, pois além de tudo, do esforço e da exaustão com o passar do tempo há o lado que lhes dá forças também: a conquista, a esperança, de desejar se manter no trabalho docente.

Outro fator foi que analisado e já comentado inicialmente, a grande maioria tem uma boa convivência com seus alunos, consideramos ser esse um dado positivo, e percebemos que os professores na lida diária de seus trabalhos têm evitado o enfrentamento, preferem não raras vezes se preservarem, evitando assim o desgaste físico e emocional. Vimos que foi recorrente nas falas dos professores a necessidade buscar “ganhar” esses alunos, para que assim possam obter tranquilidade para desenvolver sua aula em ambiente tranquilo.

Embora, aqueles professores que afirmaram que convivem bem com seu alunado, reconhecem assim com os que demonstraram dificuldade na relação com os discentes, pois

muitos dos problemas relacionados ao comportamento foram desencadeados fora da instituição de ensino, segundo os professores trata-se de um problema estrutural da sociedade, já que parte das famílias não impõe limites aos seus filhos.

No que diz respeito aos fatores negativos os coladores apresentaram os seguintes aspectos, fatores, considerados como negativos pelos professores.

A desvalorização profissional foi apresentada pelos docentes como algo que desagrada, alcançando quase a metade, ou seja, 44,12%. Na sequência vimos que se encontra a indisciplina com o percentual de 20,59%, embora, os professores tenham informado nesta pesquisa que possuem uma boa convivência com seus alunos. Com fatores negativos os colaboradores ainda fizeram referência ao fracasso escolar (11,76%); ausência da família (2,94); percepção negativa quanto administração dos gestores (8,82%).

Considerando que a insatisfação dos docentes é maior sob o aspecto que trata da desvalorização da categoria quando quase metade dos entrevistados demonstraram sua frustração com os baixos salários pagos aos professores, optamos por não apresentar os relatos que tratam dos demais aspectos. Assim trataremos de analisar as principais respostas relacionadas ao fator da pouca valorização do professor.

[...] desagrada não é uma questão interna da escola, mas externo, a desvalorização do profissional que a sociedade não valoriza e isso vai ser reflexo no aluno, ele também não vai valorizar, então é como se nós tivéssemos remando contra a maré. [...] desvalorização do professor é cruel, a carga horária é cansativa e são muitas ações e pouca qualidade, porque a partir do momento que você tem muita coisa pra fazer, algo fica a desejar, penso que a Educação ainda precisa caminhar para um rumo melhor, não é da forma que está acontecendo, precisam ver que somos seres humanos, principalmente as crianças, você superlota a cabeça das crianças de informações (P10, 2020).

Aqui nesses relatos retomamos sobre a valorização docente tão amplamente veiculada pela mídia acerca do Pacto pela Educação. Outros relatos a seguir demonstram que na efetividade esse eixo não teve os resultados esperados ou percebidos pelos professores, assim como já era previsto por Libâneo (2011). "O que desaponta é a pouca valorização do professor, perante o contexto geral da sociedade, está tendo agora mesmo, uma caça-bruxas ao servidor público e com o professor, então o que deixa a gente desmotivado que a gente fica apreensivo é isso" (P30, 2020).

A despeito da baixa valorização do professor, primeiro eixo do Pacto pela Educação, em que se pretendia criar ações de valorização do professor, ora os depoimentos deixam claro que não houve êxito nessa meta.

Ainda, com intuito de levar os docentes analisarem o seu próprio ofício questionamos quanto as principais dificuldades por eles enfrentadas no decorrer do exercício do magistério tendo mola propulsora para a reflexão.

Dentre as dificuldades apresentadas os colaboradores informaram que a maior dificuldade inicialmente encontra-se na falta de recursos tecnológicos ou até na falta do dinamizador que auxilie no uso quando ocorre de ter alguns tecnológicos na instituição, o percentual que apresentou essa dificuldade foi 35,29% dos participantes, em seguida a falta de interesse dos alunos é apresentado como uma dificuldade a ser enfrentada por 26,47% docentes.

Tanto a questão dos baixos salários que representa 23,53% dos respondentes como o excesso de trabalho com 14,71% que disseram que consideram como dificuldade esses

dois fatores que os professores se defrontam no exercício da profissão, além da falta dos recursos tecnológicos nas instituições de ensino e a falta de interesse dos alunos.

Quanto a esta última dificuldade, o desinteresse dos alunos, os professores disseram que:

*Eu acho que a indisciplina, a falta de vontade dos alunos, eu estou em uma série *que encerra e que vai levar eles a seguirem em frente e eles têm desânimo, desinteressados, e devido a isso que tem a indisciplina*, e você tem quase que contorcer dentro da sala, chamar atenção deles, falar algo mais interessante e transformar a aula mais atrativa para ver se eles focam e essa é a parte mais difícil (P12, 2020 – grifo nosso).*

Vemos nesses relatos mais uma meta que para os participantes não foi contemplada efetivamente no Pacto pela Educação, pois estava previsto o investimento em tecnologia (GOIÁS, 2011).

O texto do documento previa que haveria investimento em Tecnologia da Informação para reforçar a aprendizagem. Para isso iria adquirir e oferecer aos alunos e professores computadores com sistemas integrados ao novo currículo para os alunos. Também pretendia investir em tecnologia educacional como ferramenta pedagógica para a maximização do aprendizado, como lousas digitais, etc. (LIBÂNEO, 2011). A questão é que nas escolas que possuem recursos como lousa digital, por exemplo, muitas vezes os educadores não tiveram formação para seus uso, ou a ferramenta não foi instalada de forma correta e foi danificada antes mesmo de sua utilização.

No que se refere as expectativas em relação ao políticas desenvolvidas pelo Estado de Goiás os colaboradores apresentam o que esperam dos gestores.

As políticas de valorização da carreira do magistério também estão presentes quando se trata de expectativas para a profissão do docente sendo considerada a mais importante, haja vista que 52,94% apontam como sendo essa a principal. Na sequência temos que 41,18% não apresenta nenhuma expectativa em relação as possíveis políticas voltadas para a educação. E por último na mesma proporção de 2,94% apresentam a evasão escolar e falta de recursos tecnológico como problemas a ser sanados pelo governo estadual.

Os relatos sobre as Políticas de valorização da carreira do magistério: “Eu penso que o nosso salário deveria ser corrigido de acordo com a tabela que tem o piso, porque não recebemos igual está no papel (P1, 2020).”

O trabalho docente é visto como algo em constante conflito, pois, os educadores demonstraram ora satisfeitos com sua profissão, ora insatisfeitos. Nesse sentido, ao analisarmos o trabalho pelo ângulo do labor ele ganha ênfase nos conteúdos, aplicação, resultado e não no processo de ensino e da construção do conhecimento. Mais ou menos nesse sentido que as vezes percebemos as falas de nossos colaboradores, uma visão de mero labor em sua profissão.

## Considerações Finais

Da discussão proposta foi possível constatar que existe uma sensação de abandono do docente. De acordo com os relatos obtidos, o professor se vê desvalorizado, compreendendo que, de acordo com a realidade atual das instituições de ensino, faltam

recursos, inclusive tecnológicos, para o exercício da profissão. Ainda que em meio ao caos, a maioria diz se sentir bem no ambiente em que trabalha, considerando o clima de trabalho favorável e afirmando ter uma relação amistosa com seus alunos.

Na política do Pacto pela Educação houve um processo de instrumentalização da educação no qual tem-se buscado formar capital humano, além de um currículo instrumental com conhecimentos práticos. Constatamos, ainda que, ocorreu de maneira irrefutável, o ingresso da educação no universo econômico. Há também, outras evidências presentes na prática cotidiana das instituições de ensino como o individualismo e a competitividade; não poderíamos deixar de destacar que fez parte do processo político, econômico e educacional a legitimação da exclusão social para os não-qualificados; e por fim, ficou estabelecido a obrigatoriedade de se alcançar resultados exitosos nos exames internos e externos estandardizados que recompensam os que são bem-sucedidos e punem aqueles que não alcançaram os resultados esperados.

Ainda considerando a análise realizada sobre a definição de trabalho docente, não poderíamos deixar de destacar a discussão sobre a intensificação de sua rotina -outra percepção trazida por nossos colaboradores. Segundo os professores entrevistados, essa rotina é marcada atualmente por um excessivo número de atividades, além daquelas da docência, sejam elas administrativas e pedagógicas. O professor da atualidade na rede de educação deve ser polivalente e assim além do esforço físico, tem-se o psicológico e notadamente o trabalho mental excessivo aumentado em decorrência do controle e o aumento de sua carga horária de trabalho e de responsabilização frente às avaliações de aprendizagem dos alunos, principalmente as avaliações externas a que eles são submetidos a mesma lógica de sacrífico, esforço e dedicação. O que é de fato um círculo vicioso na educação.

O tema do trabalho docente é de fato merecedor de mais pesquisas científicas. É um trabalho que, como vimos, apresenta diversas contradições, como a alegria em ensinar e ao mesmo tempo a frustração em não conseguir realizar um trabalho exitoso com todos os alunos, sem exceções; a realização por estar dentro de uma sala de aula, por outro lado a tristeza por não enxergar perspectiva de melhorias para carreira; o cansaço imensurável ao longo do ano letivo, mas ao mesmo tempo desejos por alcançar maiores conhecimentos na profissão. O trabalho docente é recheado de antagonismo, mas este não impede a maioria dos professores de prosseguirem em suas carreiras. Movimento contrário ocorre entre os jovens que ingressam hoje no ensino superior, não pretendendo se aventurar nos cursos de licenciatura. Não obstante, essa é uma discussão para outra análise.

## Referências

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf> Acesso em 12 de março. 2020.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, fev. 1987. p. 03-14. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1229> Acesso em 20 de março. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB 9394/96. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO, 2003

COCCO, Giuseppe. **Trabalho e cidadania**: produção e direitos na era da globalização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. In:\_\_\_\_ **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GOIÁS. SEDUC. **Pacto pela Educação**: um futuro melhor exige mudanças. Secretaria de Estado da Educação. Goiânia, ago. 2011. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/> Acesso em 12 de junho de 2020.

GOIÁS. **Programa Reconhecer**: educação, o mérito é todo seu. 2013. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/intranet/portal/sistemas/not/files/4241/Cartilha%20Reconhecer%202013.pdf> Acesso em 10 de junho. 2020.

GOIÁS. **Lei nº 17.735/2012 de 13 de julho de 2012**, Institui o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providência. Disponível em: [www.gabinetecivil.gov.br](http://www.gabinetecivil.gov.br) Acesso em: 04 de maio. 2020.

GOIÁS. **Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério. Disponível em: [www.gabinetecivil.gov.br](http://www.gabinetecivil.gov.br) Acesso em: 10 de maio. 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNIO, José Carlos. **Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do pacto pela educação: reforma educacional goiana”** - [Goiânia], 2011. Disponível em: <http://sintego.org.br/midias/banners/13122013082557.pdf> Acesso em: 11 de junho. 2020.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política livro 1. Tomo 2. São Paulo: Nova Cultural, (Coleção Os Economistas), 1996.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Difel, 1987. Liv. 1, V.II. reedição, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000300625&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000300625&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 12 de março. 2020.

OLIVEIRA, Sheila Santos de; ALVES, Mirian Fábila. A reforma da gestão das redes estaduais de Goiás e do Rio de Janeiro sob a égide da Nova Gestão Pública. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 177-192, mar., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10789> Acesso em: 20 de março. 2020.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho Docente na Escola Fundamental: Questões Candentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42 n.146 p. 586-611 maio/ago. 2012.

PEREIRA, Gilson R. de M. **Servidão ambígua**: valores e condição do magistério. 2.ed. Coleção Ensaio Transversais. V. 12. São Paulo: Escrituras, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Coleção Polemicas do Nosso Tempo. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas:159 Autores Associados. 2003.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan. abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores do Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, V. 9, N.1. Jan/Jun, 2011. P. 7-19.

SILVA, Simonia Peres da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino aprendizagem**: o Pacto pela Educação em Goiás. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/709> Acesso em 28 de maio. 2019.

TARDIF, Maurice. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento:** subjetividade, prática e saber no magistério. Didática, currículo e saberes escolares. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Submetido em: 08/07/2021

Aprovado em: 27/12/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença  
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)