

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GLÁUCIA FABRI CARNEIRO MARQUES

**AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E O
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JUIZ DE FORA
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GLÁUCIA FABRI CARNEIRO MARQUES

**AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E O
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal de Juiz de Fora,
como requisito parcial à obtenção
do título de mestre.

Linha de pesquisa: Políticas públicas

Orientador(a): Prof. Dra. Maria da Assunção
Calderano

JUIZ DE FORA
2010

Marques, Gláucia Fabri Carneiro.

As condições do trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental / Gláucia Fabri Carneiro Marques. – 2010.
107 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

1. Professores. 2. Trabalho – Condições sociais. 3. Professores – Estudo e ensino. I. Título.

CDU 371.13

...

*Àqueles que sempre incentivaram meu caminhar:
Meus pais: Paulo (in memorian) por ter sido a
primeira pessoa a investir na minha vida
acadêmica comprando livros numa época em que
era difícil comprar comida
e Luiza, por sua imensa dedicação e amor.
Meu querido esposo Verdi, que sempre me
amparou com seu carinho e sabedoria e me
fortaleceu por seus exemplos de coragem
Minha amada filha Valéria, que foi sempre a
inspiração maior para a minha busca por um
futuro melhor.
À Deus, que me permitiu realizar este trabalho
sempre amparando nos momentos difíceis.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, a professora Maria da Assunção Calderano, que com seus ensinamentos e ações possibilitou meu crescimento acadêmico expresso em parte, nesta dissertação de mestrado. Com ela aprendi que o crescimento acadêmico e profissional deve ser acompanhado do crescimento pessoal para ter sentido. Obrigada por possibilitar a experiência de um trabalho de pesquisa, inserido num trabalho coletivo!

Ao grupo de pesquisa FORPE, por ter sido o ninho gerador de várias reflexões presentes neste estudo.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação, que contribuíram para o amadurecimento das questões aqui tratadas.

Ao CAEd, centro que investiu em minha formação e ampliou minhas perspectivas acadêmicas e profissionais, representados sobretudo no grupo formado pelo professor Fernando Tavares Júnior e os bolsistas Karine, Ana Paula, Alexandre, Vítor e Tiago.

Aos professores, às coordenadoras, às representantes sindicais, por terem concedido entrevistas que possibilitaram o conhecimento mais atual das condições de trabalho docente.

Às escolas que acolheram o trabalho de pesquisa com esperança de que a produção de conhecimento possa ser aliada do trabalho escolar.

Às escolas em que leciono: E. M. Santa Cândida e E. M. Áurea Bicalho, que estiveram ao meu lado neste percurso.

Às minhas companheiras de estudo Geiza, Juliana, Margareth e Simone com quem dividi medos, anseios, dúvidas e expectativas nesse percurso de pesquisa.

À Keturiny, cunhada e amiga, que contribuiu com discussões sobre as condições de trabalho e com a revisão de Português desta dissertação.

À minha amiga Denise, pela força no início deste trabalho.

À minha grande amiga Elita, que sempre me inspirou positivamente nas ações acadêmicas e pessoais.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo principal investigar as condições do trabalho docente e sua interferência no processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como perspectiva metodológica optou-se pela concepção filosófica do Realismo Crítico, tendo por base alguns de seus princípios, segundo os quais se compreende o processo de pesquisa como uma busca contínua de fatores que se relacionam internamente e sustentam os fenômenos analisados, indo além das aparências observadas. Para o alcance do objetivo central, realizou-se inicialmente um levantamento da produção de estudos referentes ao trabalho docente e às condições de trabalho do professor a partir da década de 1990 no Brasil e na América Latina. Apesar da pouca produção de estudos que aprofundem mais o tema central, encontraram-se referências importantes que o abordavam em relação a aspectos fundamentais como à qualidade do ensino e a saúde docente. Podem ser citados, entre outros, os estudos de Tardif e Lessard; Campos e Körner; Codo; Sampaio e Marim. Também se destacam trabalhos organizados por diversos órgãos, tais como INEP, UNESCO e CNTE. Empenhou-se também na busca de uma organização e reflexão acerca das concepções relacionadas ao conceito de trabalho e profissão docente, analisando como elas se inserem no contexto atual e que repercussões apresentam no cotidiano escolar. Neste campo podem ser citados os trabalhos de Nóvoa,, Costa, Villela, Gadotti; Vianna. Com o propósito de articular o campo teórico do empírico, esse estudo também baseou-se em três fontes de dados. A primeira refere-se a dados primários, levantados no âmbito desse estudo, através de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas com professor e coordenador de duas escolas de Juiz de Fora, (uma da rede estadual de ensino e outra da rede municipal) e com uma representante sindical de cada rede de ensino. As outras duas fontes são secundárias e referem-se respectivamente à pesquisa interinstitucional e ao Censo Escolar. Na pesquisa interinstitucional, analisaram-se questões relacionadas às condições de trabalho docente, que pudessem oferecer uma dimensão diferenciada aos assuntos abordados. Através do trabalho com o Censo Escolar, buscou-se enriquecer as análises sobre a relação entre infraestrutura escolar e qualidade do ensino. Os resultados obtidos com a realização desse estudo indicam a importância das condições de trabalho para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. No âmbito escolar, destacam-se as questões referentes à gestão escolar, número de alunos em sala, violência do entorno social e utilização de recursos e equipamentos escolares. Nos aspectos relacionados à carreira docente destacam-se o vínculo empregatício e o plano de carreira. Além de o processo ensino-aprendizagem sofrer interferência das condições de trabalho do professor, observou-se que a saúde docente, condição primeira para a efetivação do trabalho, não pode ser desvinculada das discussões relacionadas à qualidade do processo escolar.

Palavras chaves: Condições de trabalho docente. Profissão docente. Processo ensino-aprendizagem

ABSTRACT

This dissertation has for principal objective investigate the conditions of the teaching work and your interference in the teaching-apprenticeship process on the initial years of the Basic Teaching. The methodological perspective one chose like for the philosophical conception of the Critical Realism, taking some of his beginnings as a base, according to which the process of inquiry is understood like a continuous search of factors of that they make a list internally and support the analyzed phenomena, going besides the observed appearances. For the reach of the central objective, there happened initially a lifting of the production of studies referring to the teaching work and to the conditions of work of the teacher from the decade of 1990 in Brazil and in the Latin America. In spite of little production of studies that board in the more deep form the central subject, there were important references that were boarding it regarding basic aspects how to the quality of the teaching and to the teaching health. There can be quoted, between others, the studies of Tardif and Lessard; Campos and Körner; Codo; Sampaio and Marim. Also there stand out works organized by several organs, such as INEP, UNESCO and CNTE. It was pawned also in the search of an organization and reflection about the conceptions made a list to the concept of work and teaching profession, analyzing like them they are inserted in the current context and which repercussions they present in the school daily life. In this field the works of Nóvoa can be quoted, Costa, Villela, Gadotti; Vianna. With the purpose of articulating the theoretical field of the empirical one, this study also was based on three sources of data. The first one refers to primary data lifted in the context of this study, through semi-structured interviews. The interviews were carried out by teacher and coordinator of two Juiz de Fora schools, one of the state net of teaching and other one of the municipal net and by a syndical representative of each net of teaching. Others two sources are secondary and they refer respectively to the interinstitutional inquiry and School Census. In the interinstitutional inquiry there were analyzed questions made a list to the conditions of teaching work, which could offer a dimension differentiated to the boarded subjects. Through the work with the School Census it was looked to raise the quality of the analyses about the relationship between infrastructure of the school and the teaching quality. The results obtained with the realization of this study indicate the importance of the conditions of work for the good development of the process teaching-apprenticeship. In the school extent there stand out the questions referring to the school management, pupils' number in room, of I tip social violence over and use of resources and school equipments. In the aspects made a list to the teaching run there stand out the contract of employment and the plan of run. Besides the process I teach apprenticeship to suffer interference of the conditions of work of the teacher, it was noticed that the teaching health, first condition for a effective work, cannot be divested of the discussions made a list to the quality of the school process.

Words keys: Conditions of teaching work. Teaching profession. I prosecute teaching-apprenticeship

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO –	p. 1
I – O TEMA CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS.....	p. 4
1.1 Alguns estudos sobre as condições de trabalho docente.....	p. 6
1.2 As condições de trabalho docente e a saúde do professor.....	p. 11
1.2.1 Burnout.....	p. 16
II – PROFESSOR: ENTRE A PROFISSÃO E O TRABALHO DOCENTE.....	p. 18
2.1 Profissão docente	p. 20
2.2 O trabalho docente.....	p. 21
2.3 A profissionalização no Brasil.....	p. 26
2.4 Sindicalismo docente no Brasil.....	p. 29
III – METODOLOGIA.....	p. 32
3.1 Referencial teórico-metodológico.....	p.33
3.2 Entrevista semiestruturada.....	p. 36
3.3 O survey na pesquisa interinstitucional.....	p. 37
3.4 O Censo Escolar.....	p. 37
3.4.1 Análise Fatorial.....	p. 38
3.4.2 Avaliações	p. 39
3.4.3 Dependências.....	p. 40
3.4.4 Equipamentos	p. 40
3.4.5 Regressão Linear.....	p. 41

3.5 Operacionalização da variável central, desdobramentos e relações das suas dimensões internas.....	p. 41
IV – ANÁLISE DE DADOS.....	p. 43
4.1 Condições de trabalho.....	p. 43
4.1.1 Carreira docente.....	p. 43
4.1.1.1 Plano de carreira/salário.....	p. 44
4.1.1.2 Vínculo empregatício.....	p. 53
4.1.1.3 Número de escolas em que o professor trabalha..	p. 59
4.1.2 Condições organizacionais e sociais da escola.....	p. 65
4.1.2.1 Condições administrativas.....	p. 65
4.1.2.2 Número de alunos em sala.....	p. 67
4.1.2.3 Entorno social.....	p. 68
4.1.3 Condições físicas e materiais da escola.....	p. 70
4.1.3.1 Equipamentos e materiais pedagógicos.....	p. 70
4.1.3.2 Espaço físico.....	p. 73
4.1.3.3 Ideb e recursos pedagógicos.....	p. 75
4.1.3.4 Aspectos gerais: espaço físico e equipamentos....	p. 76
4.2 A saúde docente.....	p. 80
V CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 84

VI REFERÊNCIAS.....p. 87

LISTA DE TABELAS

TABELA – 1 - NA ESCOLA EM QUE RESPONDE O QUESTIONÁRIO QUAL O VÍNCULO EMPREGATÍCIO.....	p.54
TABELA – 2 - ESPECIFICAÇÃO DO OUTRO VÍNCULO EMPREGATÍCIO.....	p.55
TABELA – 3 – NÚMERO DE ESCOLAS EM QUE O(A) ENTREVISTADO(A) TRABALHA.....	p.59
TABELA – 4 – NÚMERO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR QUANTIDADE DE TURNOS EM QUE LECIONAM, SEGUNDO AS ETAPAS / MODALIDADES DE ENSINO – 2007.....	P.60
TABELA - 5 - REDE DE ENSINO A QUE PERTENCE A ESCOLA * NÚMERO DE ESCOLA EM QUE O ENTREVISTADO TRABALHA.....	p.61
TABELA – 6 – IDENTIFICAÇÃO SE O(A) PROFESSOR(A) POSSUI OUTRA ATIVIDADE REMUNERADA ALÉM DA DOCÊNCIA.....	p.63
TABELA – 7 – IDENTIFICAÇÃO DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS PELO(A) ENTREVISTADO(A) NA ESCOLA.....	p.71
TABELA – 8 - COEFICIENTES DE REGRESSÃO LINEAR.....	p.79

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ESCALA DE VALORES DAS AVALIAÇÕES.....p.39

QUADRO 2 - CARREIRA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....p.49

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO – 1 – COMPARATIVO DA PROPORÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR QUANTIDADE DE TURNOS EM LECIONAM, 2007.....P.60

GRÁFICO – 2 – NÚMERO DE ESCOLAS EM QUE O ENTREVISTADO TRABALHA E O TEMPO DE EXERCÍCIO DE MAGISTÉRIO.....p. 62

GRÁFICO – 3 – NÚMERO DE ESCOLAS EM QUE O PROFESSOR TRABALHA E O IDEB DAS ESCOLAS.....p.64

GRÁFICO – 5 – A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS EDUCATIVOS E O IDEB.....p.76

GRÁFICO – 6 – O USO DA INTERNET E O IDEB.....p. 77

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – ENTREVISTA PROFESSOR.....	p.92
ANEXO 2 – ENTREVISTA COORDENADOR.....	p.94
ANEXO 3 - ENTREVISTA REPRESENTANTE SINDICAL.....	p.95
ANEXO 4 – ESTUDO SAÚDE DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA.....	p.96

Introdução

O interesse pelo tema *condições de trabalho docente* surgiu com as primeiras experiências que tive ao iniciar minha trajetória profissional como educadora. As dificuldades em conciliar a teoria que havia estudado nos cursos de Magistério e Pedagogia com a prática que desenvolvia na escola originaram as primeiras reflexões em torno das condições de trabalho.

Com o passar do tempo outras experiências foram somadas a essa e tornou-se possível perceber que alguns elementos relacionados às condições de trabalho variavam de acordo com a escola em que lecionava e que isto interferia em alguns aspectos da minha prática de ensino.

Além da experiência como fonte geradora da questão principal desse estudo, também contribuiu com esse interesse a percepção, constatada através de relatos de funcionários da Secretaria Municipal de Educação e de dirigentes do Sindicato dos Professores (SINPRO), de que nos últimos tempos, na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, o número de atestados médicos apresentados por professores teve uma elevação considerável. Fato que tem suscitado discussões entre Secretaria e Sindicato sobre as causas desses afastamentos.

O amadurecimento acadêmico dessas questões foi desenvolvido através da **minha** participação no grupo de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Educacionais”¹. A inserção no grupo possibilitou o conhecimento de diversas pesquisas desenvolvidas na América Latina e no Brasil sobre as condições de trabalho do professor.

Os conhecimentos práticos adquiridos através da experiência profissional aliados às bases teóricas estudadas no grupo de pesquisa, originaram as seguintes questões de estudo: *Em que condições o trabalho docente está sendo desenvolvido nas escolas da rede pública de Juiz de Fora? Como essas condições interferem no processo ensino-aprendizagem?*

Para o desenvolvimento deste estudo, estabeleceu-se como **objetivo geral** deste estudo conhecer as condições do trabalho docente em seu contexto de atuação, considerando os diversos aspectos que se relacionam com o desenvolvimento da atividade de ensino.

A partir do objetivo geral foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

- Verificar, a partir de entrevistas semiestruturadas, a percepção dos professores, coordenadores e representantes sindicais sobre as condições do trabalho docente na atualidade e sua relação com o processo ensino-aprendizagem.

¹ - Grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, registrado no CNPQ, que estuda a formação docente e sua relação com o mundo do trabalho, coordenado pela Prof^ª Dr^a Maria da Assunção Calderano.

- Mapear, através de dados secundários, as condições gerais de trabalho docente nas escolas públicas de Minas Gerais.
- Analisar informações a partir do Censo Escolar 2007, buscando compreender e relacionar tais dados com as condições de trabalho docente.
- Fazer um levantamento teórico de estudos sobre o tema, que possibilite sua contextualização e sirvam de norteadores para as reflexões desenvolvidas.
- Investigar se tais condições interferem no trabalho docente e se apresentam alguma relação com o desenvolvimento do processo ensino–aprendizagem.

A fim de alcançar esses objetivos foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um professor e um coordenador pedagógico de cada escola investigada. Além desses sujeitos, foi entrevistado um representante sindical de cada rede pública envolvida – estadual e municipal - para ampliar a análise sobre as condições de trabalho referentes à rede de ensino.

Tanto os objetivos quanto o foco de atenção do presente estudo, apresentam interface com outra pesquisa² realizada no contexto de cinco cidades mineiras. A relação entre os dois estudos também se expressa através da análise dos resultados obtidos por meio de questões presentes no instrumento utilizado na investigação antes citada, conforme detalhado mais à frente na metodologia desse estudo. Esta aproximação, ao possibilitar a realização de múltiplos olhares, enriquece as análises relacionadas ao foco principal da presente pesquisa, que se dedica a analisar enfaticamente as condições de trabalho docente. A riqueza de dados fornecida pela pesquisa interinstitucional auxilia na compreensão de fatores que compõem o cenário de tais condições, podendo apresentar graus diferentes de relação interna.

Outra fonte de dados utilizada foi o Censo Escolar, que através de trabalho estatístico possibilitou a identificação da situação das escolas de zona urbana mineira, com relação a espaço físico e equipamentos escolares e a interferência desses no desempenho dos alunos aferidos pelas avaliações em larga escala. Apesar de entender a diferença entre avaliação e medição, e apesar dos limites intrínsecos a formas de avaliação em larga escala – mais à frente apontadas, a utilização de índices gerados por tais medições externas tem aqui um caráter de reconhecimento da existência de parâmetros que possibilitam um

² *"A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado"*. Essa investigação contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e foi desenvolvida, sob a coordenação de Calderano (2008) no decorrer de 2009, em cinco cidades de Minas Gerais (Juiz de Fora, Belo Horizonte, Viçosa, São João Del Rei e Mariana). Para tanto contou-se a colaboração de professores vinculados a seis Instituições de Ensino Superior: Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG, Universidade Federal de Viçosa - UFV, Universidade federal de São João Del Rei - UFSJ e Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP.

mapeamento geral de alguns aspectos específicos. A análise que se pretende desenvolver, portanto, não se reduz a esses padrões externos – eles são considerados como um indicador e não como o indicador.

Visando a dar subsídios à análise de dados, iniciou-se o processo investigativo, por um levantamento de estudos e pesquisas que abordam o tema condições de trabalho. Encontrou-se uma gama considerável de aspectos relacionados às condições de trabalho docente, tornando-se necessária a escolha de variáveis centrais dentre a diversidade encontrada. Assim, foi delimitado o conjunto dessas variáveis: plano de carreira/salário; vínculo empregatício; número de escolas em que o professor trabalha; condições administrativas; número de alunos em sala; entorno social; equipamentos e materiais pedagógicos; dependências escolares. Sem ter a pretensão de esgotar as discussões em cada variável, por entender que cada uma encerra em si a possibilidade de diversos estudos, buscaram-se elementos que contribuíssem com a definição dessas variáveis frente à composição geral das condições de trabalho docente na atualidade.

Outro aspecto que mereceu uma atenção nas análises desenvolvidas foi a saúde do professor, isto porque, em muitos estudos; percebeu-se sua aproximação com o tema condições de trabalho docente. Permeando essas análises, encontram-se os trabalhos que discutem a profissão-trabalho docente e que apontam as principais discussões relacionadas a esses conceitos.

I – O TEMA CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS

Com o **objetivo** de conhecer como se insere o tema proposto no conjunto de pesquisas realizadas na América Latina e no Brasil, procuraram-se trabalhos que apresentassem um estado da arte de pesquisas em formação docente nessas regiões. Na **América Latina** encontrou-se o trabalho de Messina (1999), que faz uma análise das pesquisas desenvolvidas na década de 1990. A autora dividiu o conjunto de pesquisas encontradas em cinco grupos. O grupo referente ao trabalho docente foi classificado com a letra “d”. Sobre esse conjunto de investigações, Messina(1999,p.156) afirma:

Las investigaciones de los grupos d) y e)³ fueron las más difíciles de encontrar, ya que requerían una segunda lectura, o, dicho de otra manera, fue necesario buscar un tema dentro de otro tema. En estos dos grupos se encontraron pocas investigaciones que realizaran aportes explícitos relevantes; antes bien, estimamos que estos son campos de investigación a desarrollar. Por esto, sería interesante especificar dentro de las futuras investigaciones acerca de la profesión docente, de los profesores y sus condiciones de trabajo, otras como el tema de la formación de esos profesores, cómo se fue transformando, cristalizando la formación, etc.

Nesse contexto, a autora aponta as condições de trabalho do professor como um campo interessante para a realização de futuras pesquisas.

No **Brasil**, em estudos de André (2004) sobre a produção de pesquisas também na década de 1990, constatou-se que 76% tratam da formação inicial, 14,8% são estudos sobre a formação continuada e 9,2% referem-se as questões da identidade e da profissionalização docente. O último grupo é considerado pela autora como temas emergentes. Nesse conjunto encontram-se os trabalhos referentes às *condições de trabalho docente*. Segundo a autora, o tema pode ser considerado como um dos aspectos silenciados nas investigações. Nas palavras de André (2004, p.86), a “formação política do professor, suas condições de trabalho, formas de associação profissional, questões salariais e de carreira são pouco investigados.”

Outro estudo que aponta a pouca produção de pesquisas relacionadas às *condições do trabalho docente* foi produzido por Oliveira et. al.(2002). Os autores afirmam que nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil foram produzidos muitos estudos acadêmicos que abordavam a área de trabalho e educação. A década de 1990 foi caracterizada pela produção teórica de estudos que contemplavam as mudanças que estavam sendo realizadas como consequência de diversas reformas educacionais. Atualmente, Oliveira et. al.(2002) observam um ressurgimento do tema trabalho docente nas pesquisas

³ Na classificação de Messina(1999) a letra “e” trata de temas que relacionem o saber pedagógico à formação docente.

educacionais, mas ressalta que muitos estudos focalizam as representações que os professores fazem de seu trabalho. Essa característica limita a análise do trabalho docente a aspectos subjetivos dos professores, deixando de abordar um ponto fundamental que são as *condições* em que este *trabalho* se desenvolve.

Mancebo (2007) apresenta outro estudo sobre as pesquisas com o tema trabalho docente. Neste trabalho, a autora afirma que trabalhos com esse enfoque começaram a ser realizadas no Brasil no final da década de 1970. Nesse período os temas centrais eram a natureza do trabalho docente, sua organização e a gestão da escola. De acordo com a autora, essa abordagem começa a se modificar no final da década de 1980, quando predominam os aspectos culturais, gênero, etnia, competências e subjetividade. Para atualizar esses dados com os trabalhos a partir do ano 2000, Mancebo (2007) pesquisou as publicações da Rede de Estudos sobre Trabalho Docente - REDESTRADO/CLACSO e na Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPEd. Nessa pesquisa, a autora encontrou cinco temas presentes nos estudos sobre o trabalho docente: a precarização, a intensificação do regime de trabalho, a flexibilização do trabalho, a descentralização gerencial e os sistemas avaliativos em larga escala. A maior parte desses trabalhos analisa tais aspectos no âmbito das políticas educacionais sem estabelecer uma aproximação com a realidade concreta em que o trabalho docente se situa.

Como foi possível perceber pelos diversos trabalhos citados, as pesquisas sobre as condições de trabalho do professor são escassas. No entender de Campos & Körner (2005, p.13) isto tem origem na configuração histórica da docência:

En el campo de la educación estos estudios son recientes y escasos, entre otras razones porque históricamente la docencia se ha configurado como un apostolado, como un “servicio social” más que como un trabajo para el cual se requería de calificaciones, estándares de desempeño y procesos de evaluación. El concepto de profesionalidad del trabajo docente surge, relativamente, hace poco tiempo, en medio de los debates acerca de la calidad de la educación y su relación con el desarrollo.

Com essas considerações, compreende-se que pesquisar esse tema é contribuir nas discussões sobre profissionalização do magistério. A visibilidade dos aspectos constituintes da profissão relacionadas ao local de trabalho e sua relação com o processo ensino-aprendizagem ampliam o leque de análises no debate sobre a qualidade do ensino.

1.1 - Alguns estudos sobre as condições de trabalho docente

Apesar de serem escassas as pesquisas sobre as condições de trabalho docente foi possível encontrar estudos que mesmo não sendo realizados especificamente com esse propósito, apresentam contribuições relevantes. Com o objetivo de compreender como os autores conceituam o tema e como desenvolveram as pesquisas realizou-se este breve referencial.

Segundo Tardif e Lessard (2005, p.111), condições de trabalho são “variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, mensal, anual; o número de horas de presença obrigatória em classe; o número de alunos por classe...”.

Nessa perspectiva os autores comparam dados relativos à organização do ensino nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os dados que possibilitam uma visualização de alguns aspectos relativos às condições de trabalho do professor no Brasil e em outros países são referentes ao horário de trabalho e número de alunos por turma. Tardif e Lessard (2005) ressaltam que na maioria dos países da OCDE os professores trabalham cerca de 40 horas semanais com horário integral em uma escola. No Brasil, de acordo com os autores, os professores trabalham em dois ou mais cargos em escolas diferentes, o que torna sua carga de trabalho mais intensa que a dos profissionais desses países. Outro indicador que reflete o volume de trabalho são os tamanhos das turmas. No Brasil, a média fica em torno de 27 alunos por turma nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto nos países da OCDE a média fica em torno de 20 alunos.

A pesquisa de Tardif e Lessard (2005), ao trazer dados sobre as condições do trabalho docente de países membros da OCDE, traz como contribuição para a presente pesquisa a percepção de que no Brasil os professores vivenciam piores condições de trabalho. Isto é importante, pois os países considerados desenvolvidos são a referência do governo brasileiro na busca pela qualidade do ensino.

Outro aspecto observado por Tardif e Lessard(2005) refere-se ao nível de escolaridade dos professores, que registrou um aumento considerável no decorrer dos últimos 20 anos nos diversos países. Isto indica que os professores, além da carga de trabalho diária têm investido um tempo razoável na busca de aperfeiçoamento.

Além dessas constatações, os autores consideram o trabalho docente uma ocupação complexa, pois, por um lado, inclui uma diversidade de tarefas que ultrapassam a esfera da sala de aula, estendendo-se até o ambiente doméstico e reduzindo o tempo de lazer e por outro, tem como característica, a interação com outros seres humanos, que dá um caráter de constante mutação à tarefa e envolve aspectos como afetividade, ética, entre outros.

Campos e Körner(2005) compreendem as condições de trabalho como um conjunto amplo de aspectos relacionados às dimensões sociais, pessoais e físicas das escolas onde trabalham os professores. Os autores entendem que as condições de trabalho em seu conceito tradicional estão relacionadas apenas às questões salariais desconsiderando a qualidade de vida dos professores em seus locais de trabalho. E esse fator – qualidade de vida dos professores - na perspectiva dos autores, é fundamental para o bom desempenho profissional dos docentes.

O estudo comparativo organizado por Campos e Körner(2005) em seis países da América Latina (Chile, Peru, Equador, Argentina, México, Uruguai) sobre as condições de trabalho e saúde docente traz importantes contribuições para a presente investigação. O estudo – antes referido - foi realizado com docentes que atuam desde o nível pré-escolar até o secundário. De maneira geral, observou-se nos seis países pesquisados que a carga horária semanal dedicada ao exercício da docência na escola da maior parte dos docentes é extensa, variando em torno de 30 a 40 horas semanais. Em três países Chile, México e Peru mais de 50% dos docentes pesquisados trabalham mais de 40 horas semanais. Além deste tempo semanal de trabalho na escola, a pesquisa concluiu que as atividades relativas ao trabalho docente invadem o espaço extraescolar, o que aumenta a carga horária dedicada ao serviço, reduzindo o tempo de descanso e lazer e constituindo-se em um fator de ameaça para a melhoria do desempenho docente.

Com relação à infraestrutura das escolas e materias de trabalho, a pesquisa aponta que são considerados insuficientes para o trabalho dos professores. Foi constatado um déficit de espaços próprios para o descanso docente e preparo de materiais para o trabalho com disciplinas específicas como Artes e Educação Física. Foi também identificada a falta de serviços básicos de saneamento. Além dessas carências foram detectados problemas relativos à temperatura do ambiente, iluminação, ruído que expõem os professores a um grau maior de exigências físicas.

Como justificativa para a incorporação dos problemas relacionados ao entorno social das escolas na análise das condições de trabalho docente, Campos e Körner(2005,p.29) afirmam:

En un análisis integral de las condiciones de trabajo docente es necesario incorporar estos factores, por cuanto ellos conspiran en contra del logro de los objetivos, ya sea desde el punto de vista de la comunidad, desde el punto de vista institucional global como desde la mirada del sistema educativo. La pregunta que surge es cuáles son las capacidades y recursos con que cuentan los maestros y maestras para superar estos obstáculos; si se espera que el trabajo docente capacite para la socialización y el ingreso al mercado laboral, el entorno de pobreza no favorece dicho proceso; si la expectativa es que colabore en la crianza, el cuadro actual muestra que más bien se va produciendo una suplantación, en tanto no se recibe la cooperación esperada de padres y apoderados.

Os principais problemas percebidos pelos professores relacionados ao entorno social das escolas pesquisadas são o abandono dos pais, a violência intrafamiliar, a pobreza, o alcoolismo, as drogas e as agressões.

O risco de exposição dos profissionais à violência nas escolas é considerado, pela maioria dos docentes, um problema grave. Na pesquisa, mais de 35% dos professores da Argentina e do Chile afirmaram já ter sofrido ameaças à sua integridade física.

Os problemas de saúde mais freqüentes entre os professores são relacionados à coluna vertebral, varizes, desgaste da voz, resfriados, gastrite, hipertensão, depressão e estresse. Dos países pesquisados, o Chile apresenta o índice mais elevado de professores que solicitaram licenças médicas no último ano, com o total de 47% dos pesquisados.

Nessa investigação, observa-se um cenário latino americano de condições de trabalho que não acompanha as exigências expressas nas políticas educacionais relativas à qualidade da educação. É importante ressaltar que analisar as condições de trabalho do professor é diferente de analisar as condições de trabalho de um operário fabril. Na escola os meios, os processos e o produto final caminham juntos. O aluno divide o mesmo ambiente que o docente leciona e também é influenciado por esse contexto.

Uma pesquisa realizada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2003, aponta a existência de relação entre as condições de trabalho, a prática docente e o desempenho do aluno:

Entre os fatores determinantes para o bom desempenho da função docente, pode-se destacar a infraestrutura física e os recursos pedagógicos disponíveis nas escolas, o tipo de gestão escolar, o projeto pedagógico, etc. As pesquisas básicas realizadas pelo Inep não permitem um diagnóstico detalhado desse tema. No entanto, serão abordados alguns aspectos que, certamente, influenciam no desempenho profissional do professor e, conseqüentemente, no desempenho do aluno.

A pesquisa citada traça um perfil dos professores no Brasil em todos os níveis de ensino. Contudo, é relevante para o presente estudo o panorama estatístico dos profissionais que lecionam especificamente para os primeiros anos do ensino fundamental.

Entre os aspectos citados nessa pesquisa estão o número de horas trabalhadas. Utilizando dados do Saeb 2001, o estudo aponta que no Brasil a média de professores que tem carga horária de até 40 horas corresponde a 29,5% do total. A causa principal apontada no trabalho para esta elevada carga horária semanal refere-se à

necessidade de aumentar os rendimentos. Independentemente da causa, a dupla ou tripla jornada, com certeza, compromete o desempenho do professor, pois concorre com outras atividades que exigem tempo adicional

para docência: planejamento das atividades em sala de aula, disponibilidade para oferecer atendimento ao aluno e atividades administrativas relacionadas à escola.(INEP,2003,p.43)

Observa-se que a extensão da carga horária, de acordo com a análise, pode interferir negativamente no desenvolvimento das atividades de ensino. Dessa forma, é possível entender que uma sobrecarga de trabalho pode trazer consequências negativas para a saúde desse profissional, o que pode resultar em faltas ao trabalho, denominada por estudiosos de **absenteísmo**, prejudicando sua atividade de ensino, além de afetar a própria qualidade do trabalho desenvolvido.

Outro aspecto destacado aqui são os dados relativos ao número de alunos por turma. De acordo com os índices, a média no Brasil, no que se refere aos primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas públicas, é de 27,9. Esse índice contrasta com o número de alunos por turma na rede particular que é de 18,6. A análise do INEP (2003, p.44,45) ressalta:

o Fundef⁴, que vincula o repasse de recursos a um valor per capita, tende também a induzir um inchaço das turmas como forma de fazer o dinheiro “render”. O problema destas políticas é que, ao final, o barato sai caro, pois a consequência natural das salas cheias é a evasão e a repetência dos alunos.[...] fica evidente o caráter discriminatório de nosso sistema de ensino quando percebemos que a rede privada trabalha com uma relação alunos por turma bem menor que aquela da rede pública. Obviamente, o professor quando atua na escola pública encontra também uma condição de trabalho, no que se refere a este indicador, pior do que quando ministra aulas no setor privado.

O último elemento listado pelo INEP relativo às condições de trabalho docente é a infraestrutura disponível na escola. Os números que mais chamam a atenção são os relativos à biblioteca, pois somente 54,9 % das escolas no Brasil possuem biblioteca; 25,9% possuem laboratório de informática e 51,6% possuem quadra de esportes.

Outro trabalho que aponta dados sobre a realidade brasileira é a pesquisa **Retratos da Escola** realizada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho a pedido da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 2001. Foram entrevistados cerca de 300 mil sujeitos entre alunos, professores e diretores de escolas públicas e particulares de diversos estados do Brasil. Esses dados foram cruzados com levantamentos feitos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Fundo da Nações Unidas para a Infância (UNICEF) sobre

⁴ Atualmente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Mas o repasse de verbas continua vinculado ao número de matrículas.

diversos aspectos relacionados à escola. Com relação às condições de trabalho docente foram encontradas as variáveis: salário, violência na escola, recursos pedagógicos, recursos humanos e recursos financeiros das unidades escolares. Os dados obtidos foram cruzados com o índice de proficiência dos alunos em 1999. Todas as variáveis apresentaram relação com o nível de proficiência dos alunos, ou seja, interferem na qualidade do ensino.

O estudo de Alves e Franco (2008) sobre as pesquisas em eficácia escolar⁵ no Brasil apontam que são considerados fatores de efeito positivo no desempenho do aluno a presença e o uso de recursos escolares, a organização e gestão da escola e o clima acadêmico da escola. Também há evidências de que fatores como nível de formação e salário dos professores influenciam positivamente o desempenho do aluno.

Torrecilla (2008) apresenta um estado da arte sobre a pesquisa ibero-americana em eficácia escolar. Nos trabalhos analisados (total de dez pesquisas significativas da região), alguns elementos aparecem de forma recorrente como fatores de eficácia escolar: clima da escola e da sala de aula, liderança, metas compartilhadas, altas expectativas, metodologia ou trabalho em equipe do professorado. Mas novos elementos foram encontrados como a importância dos recursos econômicos e materiais, bem como de sua gestão. Também foram encontrados três elementos relacionados à profissão docente: formação inicial e permanente, estabilidade ou condições de trabalho.

Sobre as pesquisas em eficácia escolar, Torrecilla (2008, p.480) afirma: “Se de fato queremos que seja útil, deverá ser desenvolvida analisando a realidade dos sistemas educativos ibero-americanos, com dados de nossas escolas e realizada por pesquisadores que conheçam em profundidade essa realidade.” Também é destacado pelo autor a importância de se pesquisar elementos próprios do nosso contexto como os recursos humanos e materiais, a qualidade do docente e de suas condições para desempenhar seu trabalho.

Na pesquisa bibliográfica realizada, encontraram-se estudos que constataram a precariedade das condições de trabalho docente em diversos países da América Latina, e inclusive no Brasil. Além disto, algumas pesquisas relacionaram essas condições ao desempenho do aluno ficando evidente a interferência de alguns elementos no nível de proficiência do aluno.

Outras pesquisas abordaram aspectos internos das escolas e o trabalho dos professores. Em Silva (1996), observou-se que a infraestrutura da escola não favorece o trabalho do professor. Há falta de funcionários, o que acarreta um aumento de funções; falta de equipamentos e materiais pedagógicos, que contribuem para diminuir a qualidade de

⁵ De acordo com Torrecilla (2008,p.468) “os trabalhos em eficácia escolar são estudos puramente pedagógicos aos quais interessam analisar quais processos redundam em melhores objetivos (ou seja, eficácia)”

seu trabalho. Segundo Silva (1996, p.99), “mais uma vez, pela falta de condições e de infraestrutura, o trabalho do professor perde em qualidade e escapa do seu próprio controle.”

Sampaio e Marin (2004) analisam a precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. Entre os diversos aspectos destacados, observa-se que a precarização do trabalho docente expressa em indicadores como salário, carga horária de ensino, tamanho das turmas, razão aluno/professor e rotatividade dos professores interferem e são expressos no currículo escolar. Nesse contexto de atuação, um dos pontos destacados refere-se à relação entre as mudanças curriculares propostas pelo sistema de ensino e sua implementação. Dependendo do sentido que representarem para os professores terá diferentes formas de adesão à política curricular do sistema de ensino.

É proposta do presente estudo, ao caracterizar as condições de trabalho do professor, pesquisar os aspectos referentes às unidades escolares como foco central, numa percepção mais próxima à definição de Campos e Körner (2005), para compreender sua interferência na prática escolar do professor. As questões salariais e de carreira também serão pesquisadas e relacionadas à questão mas como elementos componentes do processo.

Outro aspecto importante, também destacado em algumas investigações analisadas, são as condições de trabalho e sua relação com a saúde do educador. Apesar de sua saúde não ser o foco aqui, ela interfere diretamente na prática desse profissional.

1.2 - As condições de trabalho docente e a saúde do professor

A pesquisa realizada por Assunção (2008, p.3) define condições de trabalho docente como “as circunstâncias em que o trabalho é realizado”. Essas circunstâncias são construídas historicamente e, portanto, possíveis de serem modificadas.

Um aspecto ressaltado pela autora diz respeito à inadequação entre o planejamento educacional em nível governamental, com relação às habilidades e competências docentes e as condições que os profissionais em educação possuem para a realização de seu trabalho. Também é enfatizado que a sensação de fadiga e frustração relatada por professores está na base do **mal-estar docente**. Sua definição para este termo pode ser assim expressa:

O mal estar docente pode ser explicado pela presença de obstáculos relacionados ao volume de trabalho e à precariedade das condições existentes, mas também as altas demandas no trabalho, incluindo as demandas emocionais, junto à uma expectativa social de

excelência, cujo limite é exigir do professor uma atuação capaz de reverter a situação na qual se encontra.(ASSUNÇÃO, 2008,p.5)

Um aspecto ressaltado na pesquisa foi a associação entre a ocorrência do transtorno mental e a presença de algum dos fatores: trabalho em dois turnos, predominância de ruído elevado e insuportável e ter presenciado algum episódio de agressão na escola.

A ocorrência de distúrbios vocais foi relacionada à intensidade de ruídos, carga horária de trabalho extensa, salas inadequadas, ambiente intranquilo e estressante, falta de materiais, equipamentos adequados e pó de giz.

Outro trabalho que se destacou neste âmbito, foi a pesquisa de Noronha, Assunção e Oliveira (2008). As autoras afirmam que, embora a figura do professor seja considerada importante no desenvolvimento da sociedade, suas condições de trabalho e remuneração evidenciam a desvalorização de seu trabalho.

Para as autoras, com as várias reformas educacionais desenvolvidas na América Latina, foi acrescida uma gama maior de responsabilidades ao professor, sem a realização de modificações nas condições de trabalho docente. Além das atividades relacionadas ao processo de ensino, o professor também passa a se envolver com as questões relacionadas à gestão escolar de planejamento, construção de projetos, entre outras. O aumento de tarefas, sem que ocorram modificações na organização da atividade de ensino, é tratado por estudiosos como um processo de **intensificação** do trabalho docente.

Para ampliar a compreensão do processo de intensificação será utilizada a contribuição de Apple(1995). Para esse autor a intensificação “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados”(APPLE, 1995,p.39). Representa uma diversificação de tarefas cada vez maior no processo de trabalho docente. A diversificação de tarefas a que o trabalhador é submetido traz em si uma contradição. Ao mesmo tempo em que isto leva a uma gama maior de habilidades aprendidas, este fato também contribui para uma desqualificação intelectual, na medida em que passam a depender cada vez mais de idéias e processos fornecidos por especialistas. Neste processo o lazer e a autodireção tendem a ser perdidos

A pesquisa de Noronha, Assunção e Oliveira (2008) em uma escola da rede pública de Montes Claros que apresentava número elevado de casos de absenteísmo no trabalho relacionados aos problemas de saúde. A caracterização física da escola relatada pela estudiosa está descrita abaixo:

As instalações são bastante precárias. As salas de aula são mal ventiladas e estão superlotadas. Nelas o mobiliário encontra-se em estado ruim de conservação, mesas e cadeiras usadas pelas professoras são inadequadas, e não existe espaço suficiente para os alunos e a professora se deslocarem. O espaço externo também é pequeno, tendo em vista a população e, como o horário do recreio

não é comum, o desconforto sonoro para os que permanecem trabalhando é constante. A cantina é exígua e não existe refeitório. As crianças lancham em pé ou sentadas pelo chão. (NORONHA,et.al., 2008,p.68)

Nesse trabalho, avaliou-se que o processo de ensino na escola pesquisada é prejudicado não somente pelo estado precário de sua estrutura e mobiliário, como também por fatores como as interrupções no desenvolvimento das aulas. Essas interrupções são decorrentes dos problemas disciplinares com os alunos e também por agentes externos à sala, como outros profissionais da escola. Em um dos dias de aula observados, as autoras constataram que a professora interrompeu 49 vezes a aula para fazer reprimendas aos alunos e por 4 vezes parou as atividades devido a agentes externos. Tal evento geram, na análise das autoras, uma sobrecarga mental e física no professor, pois para retomar as atividades, ele necessita de um esforço maior.

Na pesquisa, esses dados foram interpretados em sua relação com a saúde do professor. No entanto, como esses fatos estão relacionados ao processo de ensino, pode-se compreender que as interrupções em sala de aula prejudicam também a atividade desenvolvida naquele dia, pois dispersa a atenção do professor e também dos alunos.

A dinâmica de sala de aula, na percepção de Noronha, Assunção e Oliveira (2008), continua invisível às políticas educacionais. Nesse sentido, as autoras enfatizam a necessidade de repensar a organização desse ambiente tornando-o um local mais prazeroso evitando a sobreposição de tarefas. Também foi observado, que os professores utilizam de estratégias pessoais para ultrapassarem os limites da estrutura em que está inserido e que os recursos afetivos interferem nesse processo:

Os sentimentos de frustração, de culpa, de não reconhecimento são expressos pelas professoras junto aos relatos de tentativas de compensação para o esforço empreendido. Contudo, elas conseguem implementar modos operatórios particulares visando a regular as perturbações, as múltiplas tarefas concorrentes entre si, e salientam as vivências de prazer face ao crescimento do aluno. Para driblar as situações nocivas, foram vistas as estratégias de divisão do tempo entre trabalho, descanso e lazer que dependem da capacidade de fazer diferentes coisas ao mesmo tempo – trabalhar, divertir-se, usufruir a companhia de outras pessoas, cuidar dos afazeres domésticos...; mas, também, uma postura de indiferença quando os seus próprios limites se esgotam, configurando-se numa situação de sério risco sobre a sua autoestima e proteção de sua saúde. (NORONHA,et.al., 2008,p.82)

A pesquisa realizada por Brito e Gomes (2006) também buscou estabelecer relação entre a saúde do professor e suas condições de trabalho. O estudo foi realizado em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, com um grupo de professores selecionados a

partir de uma sondagem inicial. Os resultados apontaram para a existência de uma *sobrecarga de trabalho*.

O que se constatou foi que a “sobrecarga” está relacionada a um conjunto de elementos de naturezas diferentes, a atividades realizadas em espaços diferentes (diversas escolas, dentro e fora de sala de aula, diferentes salas de aula, deslocamentos). Está associada à variabilidade do trabalho determinada pela gestão, pela política educacional, pela composição e tamanho das turmas, pela infra-estrutura material das escolas e pelo tempo. (BRITO E GOMES, 2006, p.54)

A sobrecarga de trabalho é mais intensa no início e no final do ano letivo, de acordo com os professores pesquisados. Os efeitos imediatos para a sua saúde são os relatos de insônia, ansiedade, irritação e estresse, aspectos agravados com a precariedade da estrutura escolar, conforme observado por Brito e Gomes (2006, p.56):

Os/as professores/as têm de lidar com as variabilidades ligadas aos recursos materiais, que vão desde a falta de conservação das instalações do prédio da escola, à falta ou péssimas condições de materiais como: cadeiras, carteiras, livros, materiais didáticos; da falta de água até a falta de papel, giz e apagador. A carência ou as más condições dos recursos materiais faz com que atividades aparentemente simples transformem-se em verdadeiros desafios, sobretudo se considerarmos as várias jornadas de trabalho assumidas.

Diante dessas situações adversas notou-se que vários professores, especialmente aqueles com mais tempo de experiência, buscam apoio nos próprios colegas de profissão. Uma dinâmica cooperativa é impressa nesta relação através de trocas de materiais e recursos. Porém, como é frisado por Brito e Gomes (2006), dificilmente os professores conseguem cumprir o planejamento estabelecido.

Os pesquisadores observaram certa resistência dos docentes em falar sobre sua saúde e depreenderam que isto poderia representar uma estratégia de defesa desses profissionais para não entrar em contato com a nocividade de suas condições de trabalho. Muitos dos sintomas relatados eram considerados “normais” da profissão.

No estudo em que Gasparine, Barreto e Assunção (2005) analisaram dados da Secretaria Municipal de Belo Horizonte relativos aos afastamentos dos funcionários evidenciou-se que a prevalência de transtornos mentais é maior entre os professores quando comparados a outros grupos profissionais.

São citados também, outros estudos o de Shonfeld (1992), que apontou forte associação entre sintomas depressivos e ambientes de trabalho nocivos. O de Punch & Tuetteman (1990) apud Pitters e Fogarty (1995), demonstrando que os professores apresentam nível de estresse psicológico duas vezes maior que a população de maneira

geral na Austrália. Neto et al (2000), que associa as queixas de saúde com os fatores: salas inadequadas, trabalho repetitivo, exposição ao pó de giz, ambiente de trabalho estressante, ritmo acelerado de trabalho, falta de materiais e equipamentos e posição de trabalho incômoda; e Zaragoza (1999) que aponta o absenteísmo docente como um mecanismo de defesa usado pelos professores, para escapar da tensão e do estresse.

Outra pesquisa coordenada por Esteve (2005), na província de Málaga, envolvendo todos os professores de ensino primário e secundário, num período de sete anos, apontou que a maior incidência de licenças médicas ocorre entre os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Esteve (2005, p.128), “há sempre maior deterioração da saúde no grupo que tem piores condições de trabalho e salário.” Também foi registrada uma maior incidência de licenças médicas entre as mulheres ao longo dos sete anos estudados. O tempo de duração médio das licenças foi de 41 dias e os diagnósticos mais frequentes são relativos a tornozelos torcidos, laringites e depressões.

Outro aspecto ressaltado nesse estudo é a possível relação entre os ciclos de estresse ocorridos durante o período letivo e o aumento no número de afastamentos dos professores. A incidência maior de licenças médicas foi nos meses de novembro, março e maio⁶. Dessa forma observou-se o aumento do número de licenças médicas conforme avançavam os trimestres letivos.

Em suas conclusões Esteve(2005) afirma que é necessário adotar medidas preventivas que interrompam o processo de deterioração da saúde dos professores. Mas “qualquer medida que se venha a adotar deve partir da melhoria das condições de trabalho e dos sistemas estatísticos com que operam as inspeções médicas.” (ESTEVE, 2005, p.130) Entre as medidas sugeridas estão programas preventivos durante a formação inicial e para os que estão em serviço, além de processos de reabilitação após licenças médicas.

O estudo realizado por Parra (2005) identificou os principais perfis de desgaste da saúde docente. São comprovados por diversas pesquisas o desgaste da saúde mental, da função vocal, do aparelho músculo-esquelético, dos órgãos de sentido e outros (incidência de varizes e infecções respiratórias). Dentre os fatores mais estressantes na profissão docente, Parra (2005, p.143) destaca:

[...] o esforço emocional despendido no empenho de ensinar [...] Embora se reconheça o caráter positivo e criador de satisfação que têm as interações sociais, do ponto de vista das teorias do estresse no trabalho admite-se que podem ser fonte de mal-estar e desgaste da saúde, se o sustento do trabalhador depender delas.

⁶ O autor refere-se ao ano escolar no hemisfério norte, que principia em setembro (trimestre de outono) e é seguido pelos trimestres de inverno (dezembro,janeiro e fevereiro), primavera (março, abril, maio).

Parra (2005) enfatiza o aumento do risco de sobrecarga e frustração do professor com o resultado de seu trabalho e o conseqüente desgaste da saúde em contextos sociais marcados pela miséria, violência e drogas.

Todos os estudos citados nessa seção são claros ao estabelecer enlaces entre as condições de trabalho do professor e sua saúde. A incidência maior de transtornos mentais entre os educadores possibilita compreender que o nível de desgaste emocional vivenciado por eles em seu ofício tem sido maior que os limites suportáveis pela vivência humana. Esses fatos são preocupantes não somente pelo risco de deterioração da integridade física e mental dos professores, como também pela forma como desenvolvem suas tarefas cotidianas na escola. Como possibilitar o desenvolvimento pleno do educando se vários professores estão vivenciando um quadro de limitação em suas capacidades físicas e mentais?

1.2.1 Burnout

Nos últimos tempos tem sido realizadas investigações sobre um fenômeno relacionado à saúde mental, que tem se tornado frequente entre os professores – a síndrome *burnout*.

Um trabalho expressivo sobre o tema no Brasil é a pesquisa coordenada por Wanderley Codo e publicada em 1999. De acordo com o autor, o termo *burnout* foi aplicado pela primeira vez no sentido em que usamos hoje por Fregenbauer, em 1974. Na tradução do termo para o português têm-se os significados “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar completamente”.

Malach e Jackson (1981), citados por Codo (1999, p.238) definem a síndrome *burnout* como “uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos”. A síndrome é composta de três características: exaustão emocional (as pessoas se sentem esgotadas, sem energia), despersonalização (sentimentos e atitudes negativas em relação às pessoas destinatárias do trabalho – “coisificação” da relação) e falta de envolvimento pessoal no trabalho.

Para Codo (1999), a ocorrência de *burnout* é mais frequente quando certos recursos pessoais são perdidos ou inadequados para atender às necessidades do trabalho ou não propiciam os resultados previstos.

Quando o trabalhador apresenta a síndrome, “assume uma posição de frieza frente a seus clientes, não se deixando envolver com seus problemas e dificuldades” (CODO, 1999, p.242). Associado a essa característica, o profissional apresenta grande irritabilidade, baixa autoestima, melancolia, sentimento de exaustão física e emocional e torna-se incapaz

de apresentar a empatia necessária para o bom relacionamento humano no trabalho. Esse conjunto de fatores torna o processo ensino-aprendizagem inviável. (CODO,1999)

O autor destaca alguns fatores do ambiente de trabalho escolar que podem favorecer o aparecimento de *burnout*, como a violência, a falta de segurança, uma gestão insensível aos problemas do professor, burocracia, problemas com a comunidade, classes superlotadas, falta de autonomia, falta de perspectiva de ascensão na carreira, isolamento, formação inadequada.

Codo(1999) destaca ainda o fato de *burnout* ser um problema internacional. Como exemplo, cita uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, que aponta a incidência da síndrome variando entre 10,3% e 21,6%.

Em seu estudo realizado no Brasil, os dados revelam que, ao se considerar a incidência de pelo menos uma das três subescalas que compõem o *burnout* (despersonalização, envolvimento pessoal e exaustão emocional), estar-se-à falando de 48,4% da categoria docente. Outra constatação do estudo foi observar que a doença está presente em todos os cargos que se situam dentro da escola.

Na comparação entre os Estados da Federação, observou-se que os estados mais desenvolvidos economicamente apresentam mais casos de *burnout*. Para o autor isto ocorre devido às características das sociedades atuais que são mais exacerbadas nos grandes centros. Entre elas são citadas: a globalização, a urbanização acelerada, a violência, o consumo, o trânsito tumultuado, a impessoalização das relações humanas.

Analisando mais profundamente a síndrome, Codo (1999) traça um paralelo entre esse fenômeno e as características que estão relacionadas com o cotidiano do professor. Neste sentido, são apontados como aspectos que estão relacionados ao *burnout*: a vivência do conflito trabalho-família (sensação de que o trabalho rouba o tempo de estar com a família), falta de um suporte afetivo (alguém para dividir preocupações, tristezas, esperanças) e social (rede social que se estabelece entre colegas de trabalho, vizinhos), um grande nível de carga mental, a pouca importância atribuída ao trabalho que desenvolve, vivência de situações de violência na escola, infraestrutura escolar deficitária, gestão escolar não democrática, a baixa remuneração.

O autor também faz uma análise da presença de *burnout* em relação ao seu trabalho na instituição escolar. Um professor com a síndrome “ passa a não se importar mais com as relações interpessoais, desenvolve sentimentos e atitudes negativas em relação aos colegas e alunos, sente-se exaurido, incapaz de poder dar mais de si mesmo.”(CODO, 1999, p.274) Como o trabalho escolar depende, em parte, do trabalho coletivo dos profissionais da escola, percebe-se como o *burnout* atrapalha a qualidade do processo educacional.

De acordo com Carlotto (2002), que se utiliza de outros estudos para analisar as consequências organizacionais da síndrome, um professor com *burnout* “deflagra um processo de deteriorização da qualidade da relação e de seu papel profissional. Professores com *burnout* pensam com frequência em abandonar a profissão.”(CARLOTTO, 2002,p.27).

A investigação de *burnout* como um processo, é entendido por Carlotto(2002) como uma forma de compreender melhor a evolução da síndrome, para possibilitar ações que possam prevenir, atenuar ou estancar o problema. O enfrentamento dessa questão envolve ações conjuntas de professores, alunos instituições de ensino e sociedade.

A compreensão dos processos que envolvem o trabalho escolar na atualidade, relacionam-se diretamente com as ações necessárias para a superação de burnout. Nesse sentido, as discussões que envolvem as categorias trabalho e profissão na sociedade, em articulação com a docência, constituem uma reflexão significativa para entender as diversas questões envolvidas no contexto educativo.

II - PROFESSOR: ENTRE A PROFISSÃO E O TRABALHO DOCENTE

Através da análise das condições de trabalho do professor é possível visualizar diversos fenômenos que têm sido discutidos nas produções acadêmicas sobre o trabalho e a profissão docente. Assim, é importante destacar alguns estudos que apontam diferenças entre concepções teóricas de autores que utilizam os termos “profissão” e “trabalho” para referir-se à atividade do professor.

Ao analisar o significado atribuído ao termo “profissão” no século XVII e XVIII, Costa(1995), utilizando as contribuições de Nóvoa, afirma que profissão designava um conjunto de atividades laicas e religiosas, entre elas a atividade de ensino. No final do século XVIII, as classes médias começam a exigir que a educação defina o acesso às profissões em oposição à linhagem familiar. No século XIX são citadas, em alusão à ideia da profissão, as tarefas religiosas, militares e de ensino. No século XX, a profissão passa a ser representada pelos ofícios do clero, medicina e direito, e seu sentido fica cada vez mais ligado ao de “profissão liberal”.

As profissões liberais se fortalecem e passam a designar um modelo de excelência das profissões. Após as duas Guerras Mundiais, surge outro modelo de profissão – as burocráticas – representado por economistas, arquitetos e engenheiros trabalhando em grandes organizações.

Continuando a análise, Costa (1995) utiliza um referencial da Sociologia das Profissões, que busca caracterizar a profissão em relação a outros tipos de ocupações.

Neste sentido, cita alguns teóricos da linha estrutural funcionalista, como Parsons, que atribui características particulares às profissões, como: são funções valorizadas, necessitam de uma formação específica e dedicação exclusiva, sua competência técnica gira em torno de conhecimentos teóricos e empíricos, o âmbito formativo gera um código **deontológico** próprio. Nesse modelo, o ensino é uma atividade em processo de profissionalização, pois ainda não atendeu a todas as características das profissões definidas por Parsons. Por isso, nessa perspectiva, os professores são considerados, em um uso flexível do termo, profissionais ou semi-profissionais.

Na percepção de Costa(1995), essa linha de análise é criticada pelo seu determinismo e caráter a-histórico na interpretação das profissões. Buscando enriquecer esse debate, a autora utiliza um referencial da linha crítica da Sociologia das Profissões, citando a obra de Johnson, que enfatiza a questão do poder na discussão sobre o profissionalismo. Nessa perspectiva:

Profissão não é uma ocupação mas um meio de controlar uma ocupação. Profissionalização é um processo historicamente específico desenvolvido por algumas ocupações em um determinado tempo e não um processo que certas ocupações devem sempre realizar devido a suas qualidades essenciais; é uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em dado momento histórico (Costa,1995, p.89)

Os professores, sob esta ótica, vivenciam os efeitos da mediação do estado, pois na condição de funcionário, estão sujeitos a diversas formas de controle. Essa mediação interfere no desenvolvimento do grupo profissional, estabelecendo limites na conquista da autonomia e autocontrole.

Aprofundando a análise, Costa (1995) cita Larson para argumentar que a mediação do estado gera conflito nos grupos profissionais de maneira geral, especialmente em relação às características intrínsecas à profissão, como a autonomia e a independência. Outro aspecto analisado por Larson com relação às profissões é sua relação com o capitalismo. Desta forma, uma das principais mudanças capitalistas na sociedade contemporânea é o deslocamento do poder político, que não se concentra apenas no grupo que possui o capital, agora ele pertence também ao grupo que detém o conhecimento científico e técnico – os profissionais. Esse poder é legitimado na sociedade pela **posse de um discurso específico sobre uma área do conhecimento** e pelas organizações que garantem sua difusão e aplicação.

Costa(1995), utilizando-se das contribuições de Popkewitz, afirma que a sociedade norte-americana atribui um valor quase sagrado à ciência, na medida em que a percebe como capaz de produzir conhecimentos necessários a uma vida melhor. E essa imagem

concedida à ciência se transfere para os profissionais que a utilizam, conferindo-lhes autoridade para definir os rumos da vida dos indivíduos. Para ela, o discurso científico na educação sempre foi fortalecido na medida em que se adequava aos interesses sociais dominantes. Cita como exemplo o discurso da qualidade total, fortemente associada às agendas desenvolvimentistas, que traz para a Pedagogia as premissas da “competência escolar”.

2.1 Profissão docente

Ao analisar a questão do profissionalismo, relacionando-o com as mudanças que estão ocorrendo na sociedade atualmente, é importante citar a contribuição de Giddens(1991), que denomina de sistemas peritos “sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje”(p.35). O sistema perito está inserido nos mecanismos de “desencaixe” existentes nos sistemas sociais modernos. De acordo com Giddens(1991) desencaixe é o “deslocamento” das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espço.”(p.29)

Em sua percepção, o sistema perito representado pelos “profissionais” remove do contexto imediato as relações sociais. Assim, as pessoas da sociedade confiam no profissional, através de tempo-espço distanciados, ou seja, confiam na competência técnica avaliada por instituições formadoras e pela crítica pública. As pessoas depositam a confiança no conhecimento perito que os “profissionais” aplicam, pois não tem o domínio do conhecimento que eles produzem.

Ao se pensar a educação como um sistema, é possível identificar aspectos que se aproximam dos pressupostos estudados por Giddens ao referir-se à sociedade. O sistema de avaliação educacional, por exemplo, pode ser interpretado como um sistema de excelência técnica, ou seja, um sistema perito, que provoca o deslocamento da noção de qualidade do ensino, do âmbito local (sala de aula, escola) para um tempo-espço indefinido (as estatísticas de desempenho).

Pensado dessa forma, as estatísticas educacionais, especialmente as relativas a desempenho de escolas e alunos, removem as relações sociais das imediações do contexto. Nessa perspectiva, para que uma escola seja considerada de qualidade, **não é centralmente necessário o acompanhamento das práticas desenvolvidas em seu contexto**, passa a ser muito importante **acompanhar o desempenho que seus alunos demonstram nas avaliações** .

A relação de confiança nos sistemas abstratos é assim definido por Giddens(1991,p.41):

A confiança pode ser definida como crença na credibilidade de uma pessoa ou sistema, tendo em vista um dado conjunto de resultados ou eventos, em que essa crença expressa uma fé na probidade ou amor de um outro, ou na correção de princípios abstratos(conhecimento técnico)

Para Giddens (1991), o controle administrativo dos governos é inseparável da monitoração rotineira dos dados oficiais. Dessa forma, a acumulação dessas estatísticas “é em si esforço reflexivo, permeado pelas próprias descobertas das ciências sociais que as utilizam”(Giddens,1991,p.49). O conhecimento das estatísticas oficiais não se limita à esfera do governo ou de estudiosos, muitas delas são de conhecimento de pessoas leigas e podem interferir em suas decisões. Assim, “reestruturam reflexivamente seu objeto, ele próprio tendo aprendido a pensar sociologicamente.”(GIDDENS, 1991,p.49).

Desta forma, a produção das estatísticas educacionais pode trazer diversas modificações na prática escolar. Uma das mais importantes seria promover o deslocamento das relações de confiança do âmbito local (escolas) para outros espaços dominados por equipes de ‘peritos’. Assim, as estatísticas de desempenho retornam ao contexto escolar, produzindo modificações no trabalho docente e em toda a comunidade escolar. Desde a organização escolar, relacionadas à gestão escolar, passando pelos aspectos cotidianos de sala de aula (conteúdos, avaliações, metodologias) até as áreas ligadas a autonomia e carreira docente.

Como exemplo pode ser citada a análise de Feldfeber e Ímem (2003,p.174) sobre as reformas implementadas na Argentina:

A autonomia se viu limitada no quadro de uma reforma em que os saberes e as experiências dos docentes não constituíram o ponto de partida da proposta de atualização.[...]Deste modo, a reforma relegou os docentes a uma função de corte instrumental, consistente em aplicar as mudanças curriculares definidas pelos corpos técnicos dos níveis centrais da administração. Os docentes só puderam decidir como levar o conteúdo à prática, enquanto se tentou que os resultados obtidos pelos alunos funcionassem como a medida do êxito das decisões tomadas por cada docente.

As reformas estudadas por Feldfeber e Imem (2003) apresentam como uma dimensão para a estruturação do trabalho docente a idéia de profissionalização. Para compreender melhor as implicações destas questões serão utilizados como referências alguns teóricos que analisam a atividade docente enquanto um trabalho numa sociedade capitalista em transformação.

2.2 O trabalho docente

A concepção de trabalho docente, de acordo com Costa(1995), está relacionada às análises de Marx sobre a sociedade capitalista. A questão que a autora discute inicialmente

é se o professor pode ser considerado um trabalhador. Isto porque a atividade docente não é um trabalho fabril, não produz mais-valia para o capitalista.

Buscando respostas a essa questão, Costa(1995) cita a discussão realizada por Ozga e Law, que buscaram compreender a função docente na sociedade capitalista. Esses autores discordam de Carchedi(1975), que coloca os professores como membros da nova classe média, executando funções de vigilância e controle dentro capitalismo ao mesmo tempo em que são trabalhadores coletivos, e de Polantzas(1977) que considera o professor como parte da nova *petty bourgeoisie*, que se distingue da classe trabalhadora em três esferas: econômica - não está envolvido diretamente na produção de bens materiais; política - por exercerem funções de controle do processo de trabalho; e ideológica - por dominar a classe trabalhadora pelo conhecimento perito.

Para Ozga e Law, os trabalhadores produtivos (que geram mais-valia) e os trabalhadores improdutivos (que não geram mais valia) têm mais aspectos comuns – sua condição de exploração - do que diferenças. Por isto, situar os improdutivos em uma nova classe (nova classe **média** ou nova **petty bourgeoisie**) é utilizar uma definição rígida de trabalho produtivo e improdutivo e dar uma ênfase muito grande ao aspecto econômico da relação de classes. Os professores, para Ozga e Law seriam pertencentes à classe trabalhadora.

Essa discussão demonstra, na visão de Costa (1995), que o lugar do professor, na estrutura capitalista, sofre alterações conforme as transformações históricas e estruturais da sociedade. Para a autora, como o grupo de professores **ora** se posiciona ao lado das camadas populares na luta contra a opressão econômica, **ora** busca com a estratégia do profissionalismo uma posição privilegiada na sociedade, torna-se difícil uma localização precisa do professor na sociedade capitalista contemporânea.

Apoiados na linha marxista, alguns estudos relativos ao trabalho docente analisam as transformações contemporâneas na atividade docente como formas de proletarização do processo de trabalho. Costa(1995) afirma que essa tendência é oposta à profissionalização, portanto é importante analisar estas perspectivas de forma comparativa.

No estudo de Costa(1995), o fenômeno da proletarização foi introduzido na educação com a aplicação da lógica racionalizadora do capital que culminou

em condições de trabalho caracterizadas pelo parcelamento das tarefas pela rotinização, pela excessiva especialização e pela hierarquização. A resultante disso é a desqualificação gradativa do trabalhador que perde tanto os seus conhecimentos quanto o controle sobre o seu trabalho. [...]Ao mesmo tempo, sem controle intelectual sobre o processo de trabalho, ocorre a erosão gradativa de sua autonomia e ele se torna dependente do controle e das decisões do capital(COSTA,1995, p.106)

Essas transformações, na perspectiva de Costa(1995), não ocorrem sem resistência dos professores às imposições sobre seu trabalho, gerando conflitos entre os trabalhadores e empregadores.

Ao comparar a proletarização com a profissionalização, Costa(1995) utiliza as contribuições de Enguita (1991), que situa os professores numa posição intermediária entre os operários e os profissionais – o das semiprofissões. Isso significa que os professores não se enquadram nas características de grupo profissional determinadas por Enguita e nem se limitam aos aspectos constitutivos da classe operária.

Continuando a análise com a argumentação de Enguita, Costa afirma que a categoria dos professores apresenta traços de proletarização - quando estão submetidos à autoridade das organizações burocráticas, recebendo baixos salários - e aspectos da profissionalização – conservam parte de seu controle de trabalho. Utilizando as contribuições de Jiménez(1991) e Derber(1982), Costa(1995) aborda a questão da proletarização dos profissionais. Neste ponto são distinguidos dois tipos de proletarização: a técnica, que significa a perda do controle sobre o processo de trabalho e a ideológica que seria a perda do controle sobre os fins do trabalho.

Apesar de Costa enfatizar a difícil aproximação entre o trabalho docente e o trabalho industrial na questão do controle sobre as funções do trabalho, afirma que os professores sofrem mais a proletarização ideológica do que a técnica.

Para ilustrar concepções críticas sobre a teoria da proletarização, a autora utiliza as elaborações de Silva(1992) que questiona a aplicação das categorias marxistas – divisão do trabalho, perda de controle, fragmentação das atividades, expropriação do saber – na análise do trabalho docente. Considera que as especificidades do trabalho na escola têm de ser melhor investigadas para que se possa apreender como o estado burocrático moderno influencia a natureza da ocupação docente.

Outro trabalho que auxilia nessa reflexão, citado por Costa(1995), é o de Ozga e Law (1991), que afirmam ser fácil mostrar a perda de controle dos professores do seu trabalho, mas é difícil mostrar a mudança de consciência como consequência da proletarização. Assim, afirmam que é necessário estudar o trabalho docente com base na experiência vivida, nas lutas e contradições próprias do grupo. Apesar das críticas à proletarização, destacam a questão do gênero como uma área importante de análise, pois a profissionalização ou a proletarização também estão relacionadas às construções masculinas de qualificação - ênfase no desempenho e controle. Essa construção masculina de qualificação, que é a base para o processo de proletarização técnica, desvaloriza a concepção feminina de ensinar – centrado no cuidado, crescimento, altruísmo.

Abordando os riscos do profissionalismo, Costa (1995) cita Burbules e Densmore(1992), que destacam: que a estratégia do profissionalismo envolve de certa

forma um caráter excludente e discriminatório, promove a idéia de restringir privilégios a grupos profissionais, contribui para manter a distância entre o *cliente* e o profissional, o “saber experto” supervaloriza a base científica da formação, está associada à ideia de responsabilidade. Segundo a autora, essas características do profissionalismo não são adequadas às especificidades da docência e **atribuir os problemas educacionais ao não status profissional** do professor pode incorporar mais dificuldades do que soluções a essas questões.

Ilustrando os problemas advindos com a ideia de profissionalização docente, Feldfeber e Imen (2003) associam esse conceito às reformas neoliberais implementadas na Argentina. Esses autores afirmam:

Os mecanismos de desqualificação docente entram em contradição com um discurso profissionalizante que supõe certos níveis de autonomia no trabalho de ensinar. Entre estes mecanismos de desqualificação, também se inscreve a tendência a estabelecer novos sistemas de avaliação, credenciamento e certificação da profissão no quadro de propostas de flexibilização trabalhista e salários sujeitos à avaliação do desempenho individual e dos resultados obtidos pelos alunos nas provas estandarizadas de medição da qualidade.(FELDFEBER E IMEN, 2003, p.171)

Tardif e Lessard (2005) também criticam o processo de profissionalização fruto das reformas do ensino. Para os autores, ao se observar o que ocorre no interior das organizações escolares, constata-se que houve uma proletarização do trabalho docente ou sua transformação “em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam”(TARDIF & LESSARD, 2005, p.27)

Mas eles creem que esta questão envolve elementos bem mais complexos do que a alternativa binária profissionalização/proletarização. Para explicitar esse argumento, os autores afirmam que é necessário aproximar a questão da profissionalização com o trabalho docente. Pois “a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente.”(p.27)

Em sua concepção, uma profissão significa um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar seu campo de trabalho, que tem uma formação superior e possui autoridade e conhecimentos necessários à sua realização. E para esses autores, alguns dos traços característicos da profissão entram em conflito na organização do trabalho docente. Isto porque a organização do trabalho docente é composta de diversos subgrupos com interesses diversos, como sindicatos, associações profissionais, formadores, etc.

Outro aspecto importante para Tardif e Lessard (2005, p.35) na análise do trabalho docente é o fato do seu objeto de trabalho ser constituído de relações humanas. Este “não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhados’ que irradia sobre todas as funções e dimensões do mértier.

A necessidade de aproximar a discussão do profissionalismo do trabalho docente também é enfatizado por Ludke e Boing (2004). Segundo eles, “não se pode falar em profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino.[...] A escola é praticamente o único espaço onde o professor é considerado profissional.”(LUDKE e BOING, 2004,p.1174)

A partir desses posicionamentos, foi possível perceber que a questão da profissionalização docente envolve uma série de elementos contraditórios. Em alguns momentos representa uma maior valorização, reconhecimento social e autonomia para o professor; em outros, está relacionadas a distanciamentos frente aos alunos, privilégios, responsabilização e em algumas reformas educacionais significa proletarização do trabalho docente. A relação profissionalização e proletarização significa uma zona de conflito em que está inserido o trabalho docente. Isto demonstra a importância de se analisar a atividade docente sobre a ótica do trabalho, tentando compreender como os diversos elementos, inclusive a profissionalização, afetam o seu desenvolvimento.

Além disto, o fato das relações humanas serem o objeto central do trabalho docente, discutido anteriormente por Tardif e Lessard (2005), torna mais significativo o estudo da atividade docente sob o prisma do trabalho.

Apesar de se analisar a atividade docente sob a ótica do trabalho, é importante considerar a perspectiva da profissionalização no sentido de que ela possibilita situar as discussões do exercício docente na brecha entre a visão idealizada do trabalho e a realidade concreta do ensino. Essa brecha pode ser explicada pelo paradoxo exposto por Nóvoa (2008). Para o autor, a profissão docente vivencia uma crise marcada por fatos relacionados a desmotivação, absenteísmo, abandono. Ao mesmo tempo, o autor percebe uma imagem positiva do professor na sociedade e destaca que o desenvolvimento sustentável da sociedade exige importantes investimentos na educação. “É nesta falha que se situa o epicentro da crise da profissão docente, que pode ser útil se a soubermos apreender na sua acepção original (Krisis=decisão), assumindo-a como um espaço para tomar decisões sobre os percursos de futuros professores”(NÓVOA, 2008, p.22)

O encontro dos pontos discutidos pelos diversos autores citados sobre o trabalho docente e o processo de profissionalização, com o espaço escolar constitui-se como o objetivo geral da presente pesquisa. Nesta perspectiva, será realizado a análise das transformações ocorridas na profissão docente, especialmente nas suas condições de **trabalho**, buscando identificar de que forma essa discussão teórica está traduzindo aspectos do cotidiano do professor ou de que maneira está sendo traduzida no trabalho concreto dos professores. Para tanto, será importante compreender o desenvolvimento do processo de **profissionalização** no Brasil.

2.3 A Profissionalização Docente no Brasil

A discussão em torno da profissionalização docente no Brasil será realizada inicialmente com as contribuições de Villela (2007), que se utiliza dos marcos da profissionalização discutidos por Nóvoa (2008). Villela (2007), ao analisar este processo no Brasil, aponta alguns elementos históricos significativos em sua constituição.

Um desses marcos foi a expulsão da Companhia de Jesus de Portugal no séc.XVIII, que até então era responsável pela instrução no país e em suas colônias. Para substituir os padres jesuítas nessa função, foram enviados ao Brasil os professores régios. Era o início do processo de laicização da instrução no Brasil-Colônia.

A sociedade nesse período vivencia a “transição de uma sociedade em que a educação se faz por impregnação cultural para uma sociedade munida de um sistema complexo de ensino estatal” (VILLELA, p.97, 2007). Nesse processo de transição, Villela(2007) enfatiza que várias formas de transmissão de conhecimentos passam a coexistir até que o Estado consiga, no sec.XIX, absorver essas formas dispersas, consolidando um sistema homogêneo de ensino.

Dessa maneira, observa-se que o processo de profissionalização dos docentes no Brasil inicia-se com a chegada dos professores régios, mas sua regulação por meio de determinações estatais efetiva-se, de acordo com Villela (2007), com a Lei Geral do Ensino, de 1827. A partir dessa Lei, foi promulgado o Ato Adicional de 1834, que transfere para as províncias a responsabilidade pela formação dos seus quadros docentes.

A transferência da formação e exercício da docência, inicialmente ligada às ordens religiosas, para o Estado trouxe para essa ocupação, de acordo com Villela (2007,p.100), uma perspectiva diferenciada:

O que constitui esses docentes em corpo profissional é o controle do Estado e não uma concepção corporativa de ofício. Os “antigos” docentes serão confrontados com um projeto de laicização, mas este, se por um lado os subordina à autoridade do Estado, por outro lhes assegura um novo estatuto sócio-profissional.

Essa relação dos docentes com o Estado ocorre com suas contradições. Se esta relação, por um lado, contribui para o processo de profissionalização, por outro submete os docentes a um controle ideológico. Essa dualidade forma o cenário para o nascimento das primeiras associações profissionais. De acordo com Villela (2007,p.101)”[...], a emergência desse *ator corporativo* constitui a última etapa do processo de profissionalização, significando uma tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses como grupo profissional.”

Outro marco na profissionalização docente no Brasil foi a criação das escolas normais, nas décadas de 30 e 40, que contribuiu para a definição de um estatuto sócio-profissional por meio de um saber especializado.

As primeiras escolas normais surgiram numa época em que o pensamento iluminista marcava as ideias pedagógicas, enfatizando que somente através da instrução o homem atingiria os graus mais elevados da civilização. Como o período também era caracterizado socialmente pela ocorrência de violência e criminalidade, a instrução da população passou a ser compreendida como um meio de manter a ordem e o controle social.

A preocupação com a formação moral da população também pode ser percebida por um dos requisitos necessários ao ingresso na escola normal: ter boa morigeração, ou seja, possuir bons costumes e boa educação. A morigeração era atestada por um documento assinado pelo juiz da Província.

Várias experiências de “escolas normais” foram se sucedendo e sendo influenciada por diversos interesses. Um exemplo diferenciado de concepção de escola normal foi idealizado por Caetano de Campos, em São Paulo, como afirma Villela (2007,p.110):

A imponência da sua construção e os contornos da sua proposta pedagógica ficariam para sempre associados a uma certa importância da formação do professor primário, anunciada já no final do século XIX, e que conheceria seus momentos áureos até meados do século seguinte. Para tanto, os professores já possuíam o seu “palácio”, signo de um tempo de profissionalização mais cuidadosa.

Os cursos normais, desde sua criação atravessaram momentos de mudanças. Uma delas foi o processo de feminização que ocorreu nesta formação profissional. Esse processo exerceu uma influência fundamental na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado(VILELLA,2007).

Utilizando as contribuições de Almeida, Villela (2007) chama a atenção para a complexidade envolvida no processo de feminização do magistério. Enquanto alguns teóricos a percebem como responsável pela queda de prestígio do magistério, a autora argumenta que a feminização do magistério não ocorreu sem resistência dos homens e que para as mulheres foi uma conquista, pois passaram a gozar de um novo estatuto social, sendo percebidas como regeneradoras morais da sociedade. Esse novo status, ao mesmo tempo que possibilitou o aprofundamento das ideologias de domesticidade e maternagem, ao ser **incorporado** pelas mulheres, tornou-se elemento de **resistência**, pois ampliaram seus caminhos de inserção profissional.

Tais elementos são importantes para o entendimento de que a desvalorização do magistério vai além da questão de gênero. Não é só a feminização a responsável pela sua

desvalorização. Existem outros aspectos, que não serão discutidos agora, que se envolvem diretamente nesse processo.

Durante todo o século XIX, ocorreram no Brasil, oscilações em relação à valorização das escolas normais como lócus de formação docente. O Regulamento de 1849, expedido por Couto Ferraz, defendia que o professor deveria ser formado pela prática. Os alunos que mais se destacassem seriam inspetores subordinados, passando a monitores, depois a mestres adjuntos, para então receberem algumas lições de pedagogia. De acordo com Vilela (2007,p.24), essa reforma ao mesmo tempo em que rebaixou o nível de formação intelectual docente, aumentou “a sofisticação dos mecanismos de controle e vigilância sobre o professor por meio de uma inspeção rigorosa”.

A reforma de Couto Ferraz, valorizou mais os concursos de ingresso na carreira do que a formação anterior desse profissional. Isto contribuiu para o fechamento de várias escolas normais ou para as dificuldades que passaram a enfrentar a partir de então.

Apesar da oscilação da valorização das escolas normais como lócus de formação docente, Vilella(2007) chama a atenção para a contribuição dessas escolas no marco final do processo de profissionalização do magistério: o nascimento das primeiras associações profissionais. São encontrados entre seus dirigentes antigos alunos e professores das escolas normais.

A partir dessa análise histórica, Vilela expõe os marcos da profissão docente no Brasil. A autora utiliza como referencial o modelo de análise construído por Nóvoa(2003) para o processo de profissionalização docente. Visando a definir melhor os contornos desse modelo, buscou-se o trabalho de Nóvoa (2003) para a exposição desse percurso. Para o autor, o processo histórico de profissionalização do professorado é constituído de quatro etapas, duas dimensões e um eixo estruturante.

As quatro etapas são:

1. Os professores exercem a atividade docente em tempo integral ou como ocupação principal.
2. Os professores possuem um suporte legal para o exercício da docência.
3. Seguem uma formação profissional em instituições próprias para este fim.
4. Participam de associações profissionais de professores.

As duas dimensões são:

1. Possuem um conjunto de conhecimentos e técnicas necessárias ao exercício da docência.
2. Aderem a valores éticos e normas deontológicas.

Essas etapas e dimensões articulam-se em torno de um eixo estruturante: o estatuto social e econômico dos professores. Ter prestígio social e usufruir de uma situação

econômica digna fazem parte deste eixo estruturante. Esse processo não é estático, “é um percurso repleto de lutas e conflitos, de hesitações e de recuos.”(NÓVOA, 2003, p.21).

As análises acima apontam como uma das etapas do processo de profissionalização docente, a participação dos professores em associações de classe. Assim, torna-se importante compreender o percurso histórico da organização docente no Brasil.

2.4 Sindicalismo docente no Brasil

De acordo com Gadotti (1996), a primeira reunião dos docentes no Brasil, foi realizada em 1873, no município do Rio de Janeiro, após uma convocação do governo do estado. Dez anos depois, foi realizada no mesmo município uma Conferência Pedagógica que reuniu professores da região.

Com o advento da República em 1889, o governo parou de realizar conferências visando a reduzir a intervenção do estado no ensino brasileiro.

Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) que realizou diversas conferências em várias cidades do Brasil no período de 1927 e 1967.

Com o golpe político de 1964, esse movimento foi retraído, voltando a se reorganizar na segunda metade da década de 1970. Gadotti (1996) cita como exemplos a criação do Centro Estadual de Professores (CEP), no Rio de Janeiro em 1977; a reestruturação da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP); o crescimento da Confederação dos Professores do Brasil (CPB), que em 1989 se transformaria na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Ao analisar esses movimentos, Gadotti(1996) detém-se na evolução da CPB, que foi criada inicialmente como CPPB (Confederação dos Professores Primários do Brasil), em 1960, por onze entidades reunidas no IV Congresso Nacional de Alfabetização no Recife.

Em nível nacional, a CPPB incentivou a criação de diversas entidades estaduais e em nível internacional filiou-se à Confederação Mundial das Organizações de Profissionais do Ensino (CMOPE), em 1962.

De 1973 a 1978, a CPPB sofreu ampliação e passou a denominar-se CPB. Isto significou que a entidade não representaria somente os professores primários, mas também os professores de outros níveis de ensino. Ao ser transformada em CNTE, utilizando a expressão “Trabalhadores em Educação”, a CPB reflete a mudança de percepção dos professores em relação ao seu papel na sociedade.

Refletindo sobre o percurso histórico da CNTE, Gadotti (1996) afirma que a entidade passou de uma **fase crítica**, com diversas mobilizações, greves e manifestações para uma **fase orgânica**, participando da construção de propostas e da formulação de políticas

públicas. Entre as participações importantes, Gadotti (1996) cita a elaboração da Constituição de 1988 e da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Como forma de aproximar a história do sindicalismo e as duas entidades sindicais que colaboraram com esta dissertação, optou-se por registrar que, em 1934, foi fundado o SINPROJF (Sindicato dos Professores de Juiz de Fora), como sindicato dos professores da rede particular. Em 1986, o SINPROJF passa a representar também os professores da rede municipal de ensino. A outra entidade sindical, o Sind-UTE/MG, foi fundado em 1979 durante o primeiro Congresso dos Educadores de Minas Gerais em Belo Horizonte. O Sind-UTE representa não só os professores da rede estadual de ensino, mas todos os profissionais que atuam na escola.

Ao analisar a relação entre Estado e sindicato docente, Gadotti (1996, p.5,6) encontra três tipos de relações:

1-Sindicalismo de contestação. Marcado principalmente pela oposição a uma situação vigente, este é um sindicalismo que se nega a participar de uma dada realidade, pois entende que as contradições existentes entre Estado e sindicato são de tal magnitude que se torna impossível qualquer negociação.[...]

2- Sindicalismo reivindicativo - Os sindicatos que atuam com essa orientação estão mais preocupados com as questões específicas da categoria. Nesse caso, eles não se sentem tão responsáveis pelos destinos do país, da educação e da qualidade do ensino: apresentam sistematicamente listagens de reivindicações da categoria e medem seu êxito pelo atendimento ou não a essas reivindicações.[...]

3-Sindicalismo autônomo - Nesse sentido, além de contestar e reivindicar, é também propositivo. Mantém sua autonomia - não isolamento - tanto no diálogo sério e responsável quanto no conflito de interesses com o Estado e desenvolve a capacidade autônoma de negociação. O chamado "sindicato cidadão" é uma das expressões desse novo sindicalismo.

Ao propor essa tipologia, Gadotti (1996) destaca que as relações entre o Estado e o sindicato são dinâmicas e estão em constante evolução. Portanto, não existe uma forma "pura" se estabelecer essa relação, ela expressa concepções de sindicalismos que variam de acordo com a conjuntura social e econômica.

No trabalho de Vianna(2001) sobre a produção acadêmica em torno da organização docente no Brasil, podem ser visualizadas duas etapas que expressam a relação do sindicato com o Estado e com a categoria docente. O primeiro grupo inclui trabalhos de 1981 até 1991 e apresentam como temas principais a formação política e a consciência de classe. Trata da organização docente sob a ótica da consciência política. O segundo grupo conjuga estudos realizados entre 1992 e 1997. O tema principal desse bloco é organização docente e crise.Trata da organização docente sob a ótica da crise e das dificuldades enfrentadas pelas associações e sindicatos. Vianna(2001) analisa as discussões realizadas

dentro do primeiro bloco de estudos que apresentam como principais autores de sustentação Lenin, Marx e Gramsci. Nesse grupo, são enfatizados a inserção coletiva como meio de superar a postura alienada e passiva, garantindo a formação da consciência crítica. Assim, a consciência crítica ou de classe é compreendida como algo externo que se adquire através do confronto com o Estado.

Outro aspecto mencionado nos trabalhos foi a constituição da **imagem professor-trabalhador, a partir da ruptura com a imagem do professor-sacerdote**. Vianna(2001) questiona esse processo de ruptura entre as duas imagens, utilizando as contribuições de Charlot(1999), que compreende o processo com a ideia de tensão constante entre essas imagens. “O passado convive com o presente, em tensão, tanto no plano individual quanto no coletivo.”(VIANNA, 2001,p.108)

No segundo bloco de estudos, Vianna(2001) indica a inserção da noção de crise. São abordadas a crise da governabilidade, a do mundo do trabalho e a da organização sindical. Os trabalhos exploram a história da organização docente com a força da mobilização coletiva dos professores, mas destacam também as fragilidades da atividade sindical como o esgotamento das greves, ausência de diálogo com as comunidades, divergências político-ideológicas nos sindicatos, distância entre as lideranças das associações/sindicatos e os professores.

Os estudos de Gadotti(1996) e Vianna(1997,2001) evidenciam a importância da organização docente, em associações ou sindicatos para a constituição do trabalho docente. As construções relacionadas à imagem que o professor tem do seu trabalho, às ações que empreendem no interior das escolas, à relação que mantém com os alunos e a comunidade apresentam as marcas das organizações docentes.

A crise da profissão docente apontada por Nóvoa (2008), a crise da organização docente destacada por Vianna(2001) são dois lados de uma mesma moeda. A síntese destas crises pode ser encontrada no trabalho do professores. Dessa forma, compreende-se que discutir as condições do trabalho docente relacionando-as ao processo ensino-aprendizagem é refletir sobre essas crises por dentro. Trazer as imagens, os sentimentos, as percepções, de quem vivencia a escola, trazer os dados de quem pesquisa sobre a escola pode ser uma oportunidade de conciliar caminhos.

III METODOLOGIA

Antes de expor o percurso metodológico adotado aqui, será apresentado um estudo de Mancebo, que analisou as orientações metodológicas utilizadas em produções sobre o trabalho docente na atualidade.

Analisando diversas pesquisas encontradas na REDESTRADO e ANPED, Mancebo (2007) caracterizou as orientações metodológicas presentes nos estudos, tentando compreender suas limitações no entendimento do trabalho docente. Dessa forma, com relação às orientações metodológicas, a autora, aponta dois tipos de caminhos percorridos pelos investigadores. O primeiro refere-se às abordagens que relacionam o trabalho docente aos efeitos da globalização e do capitalismo. Mancebo (2007,p.8) apresenta alguns limites desses enfoques:

[...] algumas análises, ao se manterem exclusivamente neste patamar, conduzem à supervalorização do controle, da prescrição, do instituído, limitando o pesquisador quanto à percepção dos movimentos, das resistências e, no limite, geram efeitos indesejáveis como a anulação dos próprios trabalhadores docentes, da sua capacidade de luta, dentre outros aspectos.

O segundo percurso metodológico identificado por ela são as abordagens de caráter micro, ou seja, estudam o trabalho pela história do sujeito, grupo ou instituições. Para Mancebo (2007, p.8) as dificuldades encontradas podem ser assim analisadas:

Nesta linha, os procedimentos metodológicos centram-se primordialmente na perspectiva dos sujeitos, utilizando-se principalmente a técnica de entrevista semi-estruturada ou, conforme a natureza do objeto das pesquisas, as histórias de vida de professores e professoras. Em algumas circunstâncias, denunciam as barbáries do capitalismo, tentam averiguar as apropriações concretas feitas pelos docentes das reformas educativas, mas sucumbem, infelizmente com certa regularidade, a uma visão de mundo individualista e fragmentária.

Após descrever os limites das duas abordagens metodológicas encontradas nos estudos realizados sobre o assunto, Mancebo (2007,p.10) afirma como necessário “o estabelecimento do fértil diálogo entre a discussão das trajetórias concretas de trabalho, mas articuladas aos novos processos de produção capitalista”.

Com essa análise, observa-se a necessidade de se compreender o trabalho docente em suas condições concretas de realização, mas articuladas ao contexto político no qual se insere.

Nessa perspectiva, o presente estudo busca analisar as condições de trabalho docente identificadas no micro cotidiano sem dissociá-las das reformas políticas que estão

sendo desenvolvidas em nível macro e das repercussões que podem trazer para o desenvolvimento desse trabalho. Os dados que serão obtidos, através da metodologia aqui apresentada, serão analisados a partir desses referenciais teóricos que contribuem para o melhor entendimento da complexidade do trabalho docente.

3.1 Referencial teórico-metodológico

O referencial teórico-metodológico adotado nessa pesquisa baseia-se na concepção filosófica do Realismo Crítico, que norteará os procedimentos e análises adotados nesse estudo.

Os princípios filosóficos do Realismo Crítico estão contidos na obra de Roy **Bhaskar**, e defendem que o cientista social deve buscar a causa dos fenômenos indo além das aparentes formas observáveis na realidade. Existem estruturas não visíveis que influenciam ou até mesmo determinam a ocorrência dos eventos que podem ser constatadas pelos efeitos que produzem. (Calderano, 1999)

Para compreender as estruturas geradoras do objeto investigado, o cientista deve descobrir as camadas mais profundas da realidade pesquisada. Para isso, pode fazer uso de diversos instrumentos de pesquisa e análise. Como afirma Vasconcelos (1999, p.436/437):

Por conceber que a maioria dos fenômenos/objetos possíveis de investigação científica ocorrem em sistemas abertos, o Realismo Crítico assume a existência de diferentes formas de se produzir conhecimento da realidade. [...] Porém, é preciso que o investigador sempre tenha uma postura crítica ante os métodos de pesquisa por ele adotado na construção de sua hipóteses, modelos, teorias, buscando a adequação desses métodos aos termos ontológicos do objeto em estudo, inclusive com a preocupação de que esses métodos não “camuflem” as estruturas profundas subjacentes aos objetos investigados.

Essa característica do Realismo Crítico possibilita ao investigador superar a dicotomia qualitativa/quantitativa de pesquisa. É o seu foco de estudo que irá determinar os instrumentos de pesquisa e análise. Gatti (2001,p.74), ao investigar o uso de modelos qualitativos e quantitativos nas pesquisas em educação, faz a seguinte ponderação:

É preciso considerar que os conceitos quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si.

Um aspecto importante que Gatti (2001) ressalta sobre o uso de abordagens qualitativas ou quantitativas é a necessidade do conhecimento dos fundamentos filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida. Porém o que se verifica em muitas pesquisas brasileiras em ambas as metodologias de pesquisa é a utilização amadora que demonstra pouco reconhecimento da abordagem escolhida. Uma das conseqüências do uso precário desses procedimentos é a pouca relevância dos resultados encontrados. Uma pesquisa que seja considerada uma investigação científica deve transcender “pelo método não só o senso comum como as racionalizações primárias” (GATTI,2001,p.76).

Nesse mesmo sentido, Brandão (2002) critica a divisão em pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa enquanto escolha de metodologia de trabalho. Muitas vezes são escolhidos determinados passos investigativos por não saber trabalhar com outro, ao invés de se escolher por uma exigência decorrente do problema a investigar. Assim também questiona a oposição micro / macrossocial, pois é a pertinência do enfoque que vai determinar o ângulo mais adequado da investigação.

Além da superação das oposições quantitativo/qualitativo, micro/macrossocial nas pesquisas educacionais, o Realismo Crítico, ao considerar as peculiaridades humanas dos fenômenos sociais investigados, enfatiza a sua complexidade. De acordo com Hostins (2003, p.365/366), que se baseia em Bhaskar (1998) para fazer suas observações:

[...] qualquer investigação fundamentada em pressupostos ontológicos e epistemológicos tem como eixo norteador o estudo dos fenômenos em movimento, nas suas manifestações contraditórias, nos seus procedimentos de análise que estão em constantes modificações como os movimentos do evento histórico. Ao assim fazê-lo permite situar “a possibilidade de interesses diferentes (e antagônicos), de conflitos dentro da sociedade e, portanto, de transformações motivadas pelo interesse na estrutura social.”.

Tal característica permite a compreensão de um evento social em suas diferentes dimensões. Ao fazer o esforço de conhecer o fenômeno social, analisando-o em suas diversas e complexas estruturas constituintes, o estudo pressupõe a superação das prenoções e assim atinge a dimensão crítica em termos epistemológicos. O Realismo Crítico possibilita desmascarar formas de determinação social, através do acesso a estruturas e mecanismos ocultos do fenômeno focalizado, permitindo uma construção de novos tipos de análises e proposições concretas a partir da compreensão de seus elementos internos que originam e fundamentam aquele fenômeno observado. Com isso, ele atinge a práxis emancipatória e se torna também crítico no sentido Hegeliano-Marxista. (Calderano,1999) Na perspectiva do Realismo Crítico, é importante que a pesquisa científica possa descobrir, através de seus instrumentos, os mecanismos visíveis e invisíveis que estão presentes na realidade investigada.

A partir desses princípios, estabeleceu-se nesta pesquisa, visando atingir os objetivos relacionados ao estudo sobre as condições do trabalho docente, a utilização de três ângulos de análise. São eles:

1. Os elementos constituintes das condições de trabalho docente e sua relação com o processo ensino-aprendizagem, organizados através de **entrevista semi-estruturada** realizadas junto a coordenadores e, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que pertencem a duas escolas selecionadas da rede pública de Juiz de Fora. Além disto, foram ouvidos um representante sindical da rede estadual de ensino e um representante da rede municipal de ensino sobre as condições de trabalho dos professores.
2. As condições de trabalho docente apresentadas a partir das informações favorecidas pelos professores do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, levantadas e sistematizadas através de um **survey** aplicado em 2009, em cinco cidades mineiras.⁷
3. A partir de dados oficiais disponíveis no **Censo Escolar** 2007, Ideb 2007, Prova Brasil 2007 e PROEB 2007 foram realizadas análises estatísticas sobre a interferência da existência de recursos relativos a dependências e equipamentos no desempenho escolar dos alunos em Minas Gerais.

Esses três ângulos de visão serão discutidos em suas especificidades, sendo ressaltadas suas possibilidades e limitações no entendimento das condições de trabalho docente e de sua relação com o processo ensino-aprendizagem. Além disto, objetiva-se relacionar as informações obtidas de forma a enriquecer a compreensão do foco deste estudo.

As entrevistas semiestruturadas com alguns dos sujeitos que compõem o universo escolar de duas instituições da rede pública de ensino de Juiz de Fora e os representantes sindicais de cada rede de ensino, o survey que apresenta informações sobre cinco cidades de Minas Gerais entre elas Juiz de Fora, e a análise estatística de equipamentos e dependências relacionando-as ao desempenho escolar em estabelecimentos públicos de Minas Gerais – possibilitam a visualização de distintas dimensões do fenômeno estudado. Permitem, em um nível micro, ir direto ao cotidiano de algumas escolas e num encontro face a face verificar o que os profissionais têm a dizer sobre sua vida profissional. Situa-se também nesse nível, o depoimento dos representantes sindicais sobre o trabalho no cotidiano das escolas. Em um nível intermediário, permitem identificar características próprias relacionadas a esse tema, a partir de dados que contemplam um universo maior de escolas sediadas em diversas cidades mineiras. Em um nível macro possibilita a

⁷ “A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado”. Coordenada por Calderano(2008)

visualização de alguns aspectos, como a infraestrutura escolar, no conjunto das escolas mineiras localizadas na zona urbana do estado.

Essa triangulação e as formas de se captar informações relativas ao assunto estudado vai ao encontro do Realismo Crítico, que busca superar os limites próprios decorrentes de análises unívocas ou instrumentos isolados de pesquisa⁸.

Nesse contexto, julga-se necessário fornecer elementos que possam mapear e detalhar as diversas fontes de trabalho e os procedimentos adotados nesse processo de pesquisa.

3.2 Entrevista semiestruturada

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas que, segundo Laville & Dione(1999,p.188), consistem numa “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” em duas escolas da rede pública de Juiz de Fora. Sua realização tem por objetivo trazer a percepção do coordenador, do professor e de representantes sindicais sobre as condições do trabalho docente e sua relação com o processo ensino-aprendizagem. Foram selecionadas, de forma aleatória, duas escolas públicas, uma pertencente à rede estadual e a outra à rede municipal de ensino. A escolha das escolas contemplou as duas redes de ensino, para que fossem estabelecidas as características principais das condições de trabalho nessas redes.

O contato inicial com as escolas ocorreu por meio de telefonema, onde foi agendada a visita em que seriam realizadas as entrevistas. No primeiro encontro foi exposto para a direção e coordenação escolar o principal objetivo da pesquisa, ressaltando a garantia do anonimato das escolas e sujeitos participantes. Os professores com mais tempo de serviço na escola foram convidados a participar pela coordenadora.

A entrevista com a professora da rede estadual ocorreu em uma sala de aula que estava vazia naquele dia e com a coordenadora ocorreu em sua própria sala de trabalho. Já com a coordenadora e a professora da rede municipal aconteceu na biblioteca da escola em momentos diferenciados.

Com os sindicatos, o primeiro contato ocorreu por meio de telefonema, onde foi marcado o dia e horário da realização da entrevista. Ela ocorreu nas sedes dos respectivos sindicatos, onde inicialmente foi explicado os objetivos da pesquisa e foi garantido o anonimato dos participantes.

⁸ : A construção do texto no que se refere ao Realismo Crítico foi feita a partir de reflexões e orientações sistemáticas de Calderano, cuja contribuição se expressa claramente na elaboração desse parágrafo.

3.3 O survey da pesquisa interinstitucional

Um aspecto fundamental para a compreensão do desenho metodológico definido aqui é a relação de interseção (já explicitada na introdução) que mantém com a pesquisa coordenada por Calderano(2008) intitulada *"A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado"*. Essa pesquisa será denominada de interinstitucional no decorrer do texto. Para explicitar o ponto de interseção da referida pesquisa com o estudo em questão, será retomado o objetivo que possibilita essa aproximação: "Mapear o trabalho docente desenvolvido nas escolas focalizadas nesse estudo: as condições de trabalho, as atividades desenvolvidas; os desafios encontrados." (CALDERANO,2008)

Além desse objetivo comum entre os dois trabalhos, o outro ponto fundamental de interseção refere-se ao instrumento de pesquisa. Foi utilizado na pesquisa interinstitucional um *survey* para a obtenção de dados relativos a uma amostra de 20% das escolas pertencentes às cidades participantes. Nesse *survey* estão presentes questões relacionadas a esse foco de estudo, que foram construídas pelos pesquisadores envolvidos, num trabalho conjunto. Outras questões presentes no *survey* da pesquisa interinstitucional puderam também trazer contribuições para o tema por sua relação intrínseca frente aos objetivos deste estudo.

A aproximação das questões do presente estudo com a pesquisa interinstitucional deu-se pela participação no grupo de pesquisa "Formação de professores e políticas educacionais". Essa participação iniciou-se em 2007, possibilitando o acompanhamento do processo de sua elaboração.

Esses pontos de interseção permitem um diálogo com a pesquisa interinstitucional, mas é importante esclarecer que o projeto de estudo, cuja proposta metodológica está sendo traçada, possui características temáticas, objetivos e instrumentos de coleta de dados próprios, favorecendo análises específicas.

3.4 O Censo Escolar

No decorrer do trabalho, foi observada a necessidade de buscar informações que subsidiassem uma análise macro, com informações de abrangência maior, envolvendo a infraestrutura das escolas no estado de Minas Gerais para localizar/situar a posição das

escolas selecionadas. Dessa forma, foi utilizado, como subsídios para as análises, um trabalho⁹ desenvolvido de forma simultânea com a pesquisa.

A infraestrutura escolar foi abordada como dependências e equipamentos disponíveis na escola que foram listadas no Censo Escolar 2007. As variáveis relacionadas à infraestrutura dos estabelecimentos foram divididas em dependências e equipamentos. As relacionadas a dependências foram: cozinha, sala da direção, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de Ciências, sala de atendimento especial e quadra de esportes. As variáveis relacionadas a equipamentos foram: TV, videocassete, DVD, retroprojeto, copadora, impressora, computador, acesso a internet e parabólica.

Nesse estudo, focalizou-se no estado de Minas Gerais as escolas municipais e estaduais, localizadas em áreas urbanas. Para aferir o desempenho do aluno, buscaram-se os resultados do PROEB 2007, com as avaliações de Português e Matemática, da Prova Brasil 2007, também com as avaliações de Português e Matemática, além do IDEB 2007

Assim foram utilizadas as bases de dados do Censo Escolar 2007, PROEB 2007 (resultado das avaliações de Português e Matemática) e IDEB 2007 (resultado da Prova Brasil Português e Matemática e IDEB da escola). Dessas bases foram selecionadas as escolas de Minas Gerais, estaduais e municipais de zona urbana. Essas bases foram trabalhadas com os recursos estatísticos da Análise Fatorial e da Regressão Linear, cujos procedimentos estão descritos abaixo.

3.4.1 Análise Fatorial

Para realizar os procedimentos de análise das dependências e equipamentos para as diversas avaliações de proficiência – IDEB, Prova Brasil e Proeb - foi utilizado inicialmente, a análise fatorial. “A análise factorial é um conjunto de técnicas estatísticas que procura explicar a correlação entre as variáveis observáveis, simplificando os dados através da redução do número de variáveis necessárias para os descrever.” (PESTANA e GAGEIRO(2003), p.501)

Entre as técnicas de análise fatorial utilizou-se o método de extração das componentes principais, pois ele permite

transformar um conjunto de variáveis quantitativas iniciais correlacionadas entre si noutro conjunto com um menor número de variáveis não correlacionadas (ortogonais) e designadas por componentes principais que resultam de combinações lineares das variáveis iniciais, reduzindo a complexidade de interpretação dos dados. (PESTANA e GAGEIRO, 2003 p.501)

⁹ Durante o último ano do mestrado trabalhei como bolsista no programa “Equidade, políticas e financiamento da educação pública” do Centro de Avaliação e Políticas Públicas - CAEd. Nessa experiência, produzi um estudo sobre a infraestrutura escolar e os resultados das avaliações de desempenho nas escolas públicas urbanas de Ensino Fundamental do estado de Minas Gerais.

Para verificar se esse método poderia ser aplicado ao grupo de variáveis, foi realizado o KMO e teste de esfericidade de Bartlett, que permitem aferir a qualidade das correlações entre as variáveis para a realização da análise fatorial. O Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é uma estatística que varia de zero a um, avaliando a qualidade das correlações. O teste de Bartlett tem associado um nível de significância de 0,000 o que leva à rejeição da hipótese nula, mostrando que existe correlação entre as variáveis.

A seguir será exposto a utilização dessas técnicas estatísticas nos conjuntos de variáveis trabalhadas neste estudo.

3.4.2 Avaliações

Foi aplicado o teste de Bartlett e o KMO do primeiro grupo de variáveis – IDEB 2007, Prova Brasil de Português 2007, Prova Brasil de Matemática 2007, Proeb Português 2007, Proeb Matemática 2007.

O KMO de 0,788 mostra que há uma correlação média entre as variáveis. O teste de esfericidade de Bartlett apresenta um nível de significância de 0,000 mostrando que há correlação entre as variáveis. Esses testes permitem a utilização da análise fatorial, com a extração do componente principal.

A escala dos valores da análise fatorial pode ser observada abaixo:

QUADRO 1- ESCALA DE VALORES DAS AVALIAÇÕES

FATOR	IDEB	Prova Brasil /	Prova Brasil /
		PROEB	PROEB
		Português	Matemática
2	5,8	214	231
1	5	202	217
0	4,5	185	202
-1	3,8	170	187
-2	3,1	158	171

Assim o fator 2, obtido com a análise fatorial equivale a um Ideb de 5,8, uma média de 214 pontos nas avaliações Português e 231 nas avaliações de Matemática da Prova Brasil e Proeb.

Os mesmos procedimentos de análise fatorial foram realizados com as variáveis relacionadas a dependências e equipamentos, como pode ser observado a seguir.

3.4.3 Dependências

O conjunto de variáveis do Censo Escolar 2007 relacionado a dependências foi separado em dois subconjuntos. O critério inicial para essa separação foi inicialmente a função dessas dependências no funcionamento da organização escolar.

Obtiveram-se desta forma dois grupos:

- Dependências gerais (DEP_1): sala da direção, sala dos professores, biblioteca e quadra de esportes.
- Laboratórios (LAB): laboratório de Ciências, laboratório de informática e sala de atendimento especial.

A dependência cozinha (COZ) foi mantida sozinha por não apresentar correlação com as variáveis dos grupos acima.

3.4.4 Equipamentos

O conjunto de variáveis do Censo Escolar 2007 relacionado a equipamentos foi separado em dois subconjuntos. O critério para essa separação foi inicialmente, as características do equipamento em relação à sua utilização na escola.

Obtiveram-se desta forma dois grupos:

- Equipamentos básicos (EQUIP_1) Computador, TV, Retroprojeter e Impressora
- Equipamentos complementares (EQUIP_2) Vídeo, Internet, Copiadora, DVD, Parabólica

Com os procedimentos de análise fatorial, explicados acima, obtiveram-se os seguintes grupos de variáveis:

Avaliações

DEP_1

LAB

COZ

EQUIP_1

EQUIP_2

Esses grupos foram relacionados através da regressão linear, exposta abaixo.

3.4.5 Regressão Linear

Após a análise fatorial, as variáveis selecionadas nesse estudo foram submetidas a uma regressão linear com o objetivo de prever o comportamento da variável avaliações sobre a influência das variáveis relacionadas a dependências e equipamentos. De acordo com Pestana e Gageiro (2003, p.575):

A regressão é um modelo estatístico usado para prever o comportamento de uma variável quantitativa (variável dependente ou Y) a partir de uma ou mais variáveis relevantes de natureza intervalo ou rácio, (variáveis independentes ou X's) informando sobre a margem de erro dessas previsões.

A regressão linear pode ser simples(MRLS) se houver apenas uma variável X, ou múltipla (MRLM), quando existe mais de uma variável X. Para atender os objetivos desse estudo foi utilizado o modelo de regressão linear múltipla.

3.5 Operacionalização da variável central, desdobramentos e relações das suas dimensões internas

Como já dito antes, os três níveis de análise (micro, intermediário e macro) articulam-se com as fontes de dados e instrumentos utilizados com o fim de captar e ou coletar as informações necessárias. Por sua vez, esse conjunto de informações, instrumentos e análises tem por base o foco central do estudo, que são as condições de trabalho docente e a possível relação com o processo ensino aprendizagem. Dessa forma, essas duas variáveis centrais necessitam de desdobramentos para que sejam identificadas as dimensões internas que a compõem.

A variável **condições de trabalho** divide-se em quatro dimensões que propiciam uma percepção global dos aspectos relacionados a ela. Na dimensão **carreira docente** serão analisadas algumas legislações, dados do survey, de outras pesquisas e depoimentos dos entrevistados que tratam do plano de carreira, salário, vínculo empregatício, avaliação de desempenho e número de escolas em que o professor trabalha.

A dimensão **condições organizacionais** e sociais da escola divide-se em condições administrativas e entorno social. Essa dimensão possibilita a problematização dos diversos elementos relacionados à gestão escolar e ao entorno social que interferem no trabalho docente. Os instrumentos de pesquisa utilizados foi a entrevista semi-estruturada e as questões do survey da pesquisa interinstitucional.

Na dimensão **condições físicas e materiais da escola** serão analisadas as implicações da existência e utilização de dependências e equipamentos no trabalho docente e para o aprendizado dos alunos. Os dados relativos a esses aspectos foram obtidos através do *survey*, do Censo Escolar e dos depoimentos.

O último aspecto a ser observado nessa variável é a caracterização da **saúde física e mental dos professores** que atuam nas escolas selecionadas. Esses dados foram obtidos através da entrevista semiestruturada com os professores e representantes sindicais.

Cada dimensão acima será relacionada ao processo ensino-aprendizagem e se buscar-se-à compreender como ele interfere na realização de um trabalho escolar de qualidade.

IV ANÁLISE DE DADOS

Os sujeitos principais dessa pesquisa são os professores, pois são eles que desenvolvem o trabalho docente no interior das unidades escolares. Por isso, foram selecionados dois educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas diferentes. Diante da complexidade de analisar um processo dinâmico que não ocorre de forma homogênea para a categoria dos professores, optou-se por investigar a questão lançando o olhar para duas redes públicas de ensino, estadual e municipal, focalizando os profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Para que o trabalho docente não fosse discutido somente pela ótica dos professores, decidiu-se entrevistar dois coordenadores pedagógicos, um da cada escola já selecionada.

Enriquecendo a identificação dos principais problemas que afetam os professores, buscou-se a palavra de representantes sindicais, um para cada rede de ensino. Os representantes sindicais podem expressar aspectos que afetam o conjunto dos professores em cada rede.

Uma característica importante dos coordenadores e dos representantes sindicais que participaram da pesquisa é o fato de todos exercerem, em outros cargos, o trabalho de professor.

Visando a maior clareza das análises, o tema condições de trabalho foi subdividido nas dimensões: **carreira docente, condições organizacionais e sociais da escola, condições físicas e materiais, e saúde docente**

Apesar de separadas para efeito analítico, as dimensões citadas nesse estudo são partes constitutivas do estudo em foco que se interrelacionam continuamente. Portanto, não se trata de dicotimizá-las, tampouco é pretensão dessa pesquisa esgotar o assunto, tão rico e passível de múltiplos olhares.

4.1 Condições de trabalho

4.1.1 Carreira docente

Dentro dessa dimensão serão analisadas as questões referentes ao plano de carreira e salário, vínculo empregatício, avaliação de desempenho e número de escolas em que o professor trabalha.

Para análise do plano de carreira, salário e avaliação de desempenho serão utilizadas as legislações específicas e o depoimento dos entrevistados.

As discussões sobre o vínculo empregatício e o número de escolas em que o professor trabalha afluíram através da análise de dados da pesquisa interinstitucional e dos depoimentos coletados nesse estudo específico.

4.1.1.1 Plano de carreira/ Salário

Desde a instituição do Fundo Nacional da Educação Básica (Fundeb), em 2006, a discussão sobre a valorização docente tem “assumido status de política estruturante para a qualidade da educação, ao lado do financiamento, da gestão democrática e da avaliação institucional.” (CNTE, 2009,p.6)

A Lei 11.738, de 2008, que instituiu o Piso Salarial Nacional, fixou prazo até 31 de dezembro de 2009 para que os entes federativos adequassem ou formassem os planos de carreira. Em virtude desse fato, o Conselho Nacional de Educação assumiu a orientação desse processo, emitindo a Resolução CNE/CEB nº 02/2009, que revogou a Resolução 03/1997 e o Parecer CNE/CEB nº 09/2009.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 02/2009, são considerados profissionais do magistério “aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação Básica”. Essa definição de profissionais do magistério está presente também na Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundeb.

Quanto às orientações para a formulação do plano de carreira, os principais pontos salientados são:

- Remuneração – vencimentos nunca inferiores ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei n. 11.738/08.
- Acesso à carreira – por concurso público de provas e títulos.
- Progressão salarial – evolução que contemple a titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional.
- O tempo de carreira, utilizado como componente evolutivo.
- Jornada de trabalho – de no máximo 40 horas semanais (preferencialmente em tempo integral) com tempo para atividades extrassalas. Incentivo à dedicação exclusiva em uma única escola.
- Formação em caráter presencial ou à distância.
- Apoio técnico e financeiro, por parte do ente federado, que vise a melhorar as condições de trabalho dos educadores, erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais.

- Horas de trabalho coletivas, que podem ser usadas para aperfeiçoamento profissional.
- Concessão de licenças para aperfeiçoamento profissional.
- Avaliação de desempenho com a utilização de indicadores qualitativos e quantitativos e a transparência do processo para que o mesmo possa ser utilizado para a superação das dificuldades detectadas.

A existência de um plano de carreira para os professores vem representando um desafio para a categoria na sociedade brasileira. De acordo com a ANFOPE, “as diretrizes para a **carreira**, normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação desde 97 (Res CNE/CEB 03/97), tampouco conseguem ser materializadas nas políticas municipais e estaduais em planos de cargos e carreira que poucos municípios possuem.”

Essa situação também está expressa em estudo sobre as condições de trabalho docente, realizada em 10 municípios do interior paulista.

A existência de plano de carreira elaborado conforme legislação atual em apenas 20% dos municípios pesquisados mostra um quadro efetivamente desastroso. Em 40% dos municípios há planos de carreira desatualizados e em 10% há um plano de carreira que não é cumprido na prática. Em 30% dos municípios pesquisados simplesmente não há plano de carreira! (BORGHI,2006, p.3)

Na presente pesquisa, os docentes das redes públicas investigadas – a rede municipal de Juiz de Fora e a rede estadual de Minas Gerais – possuem plano de carreira. Para iniciar as análises serão comentados os principais pontos de cada plano e intercalados com os depoimentos colhidos nas entrevistas realizadas sobre eles.

a) Rede municipal

O plano de carreira dos professores da rede municipal de ensino está expresso na Lei nº09212/98. Para efeito de análise será distinguidos dois aspectos do plano de carreira que representam ganhos em termos salariais:

- Progressão por antiguidade: "§ 1º - A progressão por antigüidade dar-se-á trienalmente e será adquirida na carreira."(Lei nº09212/98) - o valor é de 10% a cada triênio completado.
- Progressão por mérito - no caso do magistério esta progressão se dá por nível de formação. Para os professores dos anos iniciais em que é exigido o Magistério de nível médio para entrar na carreira, os valores de progressão por mérito são os seguintes: Ensino superior - 50%; Especialização - 20%; Mestrado - 50% ou 30%(no

caso de já ter a especialização); Doutorado - 100% ou 50% (no caso de já ter mestrado).

Na avaliação dos entrevistados que trabalham na rede municipal seu plano de carreira é muito bom:

Bom, nós temos na rede municipal um dos melhores planos de carreira do país. É, viemos durante esses anos todos tendo um ataque aos salários, né? principalmente por conta da maldita Lei de Responsabilidade Fiscal que coincidentemente eles sempre usam contra a campanha salarial. É, este próximo ano nós teremos uma **luta** (grifo nosso) muito grande em relação à manutenção e defesa do nosso plano de carreira, porque justamente a proposta da atual administração municipal, inclusive a linha ideológica deles, dessa administração é um ataque a esse plano de implementação da avaliação de desempenho, meritocracia da educação, vendo a escola como uma empresa e o aluno como política, uma ótica empresarial e que nós sabemos que isso não existe, né? Que isso é perverso, porque a escola tem características especiais. (Representante sindical F)

Eu acho que é bom, eu acho que é um dos melhores, melhor do que no estado. Eu acho que a pessoa tendo condição de melhorar, vale a pena, a gente consegue ainda **lutar** (grifo nosso) pelos nossos direitos, a gente tem dificuldade, as vezes a gente consegue alguma coisa, a gente consegue que não nos tirem aquilo que a gente já conseguiu. Mesmo que todo ano a gente tenha uma luta pela frente. Para não perder o que você tem e ainda conseguir um pouquinho a mais, não é?(Professora L)

Pode-se observar que, apesar dos relatos avaliarem positivamente o plano de carreira, o primeiro chama a atenção para a relação entre o salário e a Lei de Responsabilidade Fiscal. Muitas vezes, o principal argumento utilizado pelas administrações nas negociações salariais para não dar o aumento reivindicado pelos professores, é a Lei de Responsabilidade Fiscal. Com os baixos acréscimos salariais, as administrações, para encerrar as negociações, foram cedendo em pontos relativos ao plano de carreira. Assim, foram conquistados a licença remunerada para estudos, o tempo para planejamento e atividades extra-classe para os professores dos anos iniciais, entre outros.

Um aspecto que chama a atenção nesses relatos é a previsão de que haverá conflitos com a atual administração municipal, devido às intenções já declaradas¹⁰ de modificações no plano de carreira. Como os professores muitas vezes trabalham nas duas redes – municipal e estadual – ou conhecem pessoas que vivenciam a situação da rede estadual – que atualmente é administrada pelo mesmo partido político da prefeitura – partido que no estado de Minas Gerais implantou o programa “Choque de Gestão: pessoas, qualidade e inovação na administração pública”, em 2003, que trouxe por exemplo, a ADI -

¹⁰ Na proposta do orçamento plurianual encaminhada pela Prefeitura de Juiz de Fora em 2009, havia um valor para a contratação de uma empresa de consultoria para fazer um estudo do plano de carreira do magistério municipal. O sindicato se mobilizou e com o apoio de vereadores – inclusive um deles era membro deste sindicato e foi eleito com os votos dos professores – conseguiram a não aprovação desta proposta.

Avaliação de Desempenho Individual (aspecto analisado mais à frente), que apresenta mecanismos de premiação e punição aos servidores. Pode-se inferir que a previsão de "luta", justifica-se pelos problemas vivenciados pelos professores da rede estadual em relação a plano de carreira e salários. A palavra "luta" usada em ambos os depoimentos, significa realizar mobilizações através de manifestações, paralisações temporárias das atividades e greve.

A relação com a situação da rede estadual também pode ser observada pela opinião da professora L, citado acima, que se inicia com uma comparação com a situação vivenciada no estado. Neste mesmo depoimento, a professora L utiliza uma frase que demonstra a importância da "luta" não só para aumento salarial ou ganhos relacionados à carreira, mas fundamentalmente para manter os direitos já conquistados no plano de carreira: "a gente consegue que não nos tirem aquilo que a gente já conseguiu" (Professora L).

b) Rede estadual

O plano de carreira dos professores da rede estadual foi instituído pela Lei nº 15293 de 2004. Para efeito de comparação com o plano de carreira da rede municipal de educação, será citado os dois aspectos que podem representar acréscimos no salário dos professores:

Art. 17 . Progressão é a passagem do servidor do grau em que se encontra para o grau subsequente no mesmo nível de carreira a que pertence.

1º. Fará jus à progressão o servidor que preencher os seguintes requisitos:

I encontrar-se em efetivo exercício

II ter cumprido o interstício de dois anos de efetivo exercício no mesmo grau;

III ter recebido duas avaliações de desempenho individual satisfatórias, desde a sua progressão anterior.

Art.18. Promoção é a passagem do servidor de um nível para um imediatamente superior na mesma carreira a que pertence.

1º. Fará jus à promoção o servidor que preencher os seguintes requisitos:

I encontrar-se em efetivo exercício

II ter cumprido o interstício de cinco anos de efetivo exercício no mesmo nível;

III ter recebido cinco avaliações de desempenho individual satisfatórias, desde a sua progressão anterior.

IV comprovar a titulação mínima exigida.[...]

§3. O posicionamento do servidor no nível para o qual foi promovido se dará no primeiro grau cujo vencimento básico seja superior ao recebido pelo servidor no momento da promoção. (Lei n. 15293 de 2004)

Como se observa nos artigos citados, tanto a progressão quanto a promoção estão vinculadas a avaliação de desempenho individual . Através dados disponíveis em boletins informativos do sindicato, a progressão representa um acréscimo salarial de 3% e a promoção um acréscimo salarial de 22%. A promoção está relacionada ao nível de

formação, mas a porcentagem salarial será a mesma independente da formação realizada. Outro aspecto observado na legislação acima: quando o servidor é promovido, o nível de progressão em que será posicionado será aquele que for superior ao vencimento atual do servidor, ou seja, a progressão não acompanha a promoção.

O relato da representante sindical da rede estadual exemplifica como a criação e a implantação do plano de carreira dos trabalhadores em educação do estado se deu de forma complicada.

O plano de carreira nosso foi instituído em 2005, mas constituído de uma forma muito ruim também. O que foi que aconteceu? Normalmente quando uma categoria trabalhadora ganha um plano de carreira, o trabalhador dá um salto na carreira dele, inclusive salarial. No caso dos trabalhadores da rede estadual de ensino isso não aconteceu. Como é que foi que o governo fez? Eu vou citar o meu caso, porque é um pouco difícil de entender... Suponhamos que em 2005 eu ganhasse quatrocentos e sessenta reais, não ganho muito mais do que isso hoje não, como é que ele me enquadrou no plano de carreira? Uma professora [...], com pós-graduação, com dezesseis anos na rede, como fizeram para me enquadrar? Ele pegou meu salário e foi nos níveis da carreira... Pelo salário eu me enquadrava no PEB2. E você sabe o que é o PEB2 na rede estadual de ensino na carreira? Licenciatura curta. Eu nunca tive licenciatura curta. Eu já entrei no estado... eu já tinha licenciatura plena, aliás já tinha pós-graduação[...] A faixa salarial se enquadrava naquele nível, na letrinha A. Eu com dezesseis anos de estado fiquei na letrinha A que era iniciante. [...] E baixou essa lei dando a ele dois anos - até setembro de 2008 - para ele corrigir isto, portanto ele ficou me pagando a menos durante dois anos e eu nem tenho como recorrer a justiça porque está lá na lei, dois anos para corrigir isso (Representante sindical V)

Dos três sujeitos pertencentes à rede estadual de ensino, somente a representante sindical V é professora efetiva que passou pelo reposicionamento em virtude do plano de carreira. As outras duas representantes da rede estadual foram efetivadas pela Lei n.100, (assunto que será tratado mais à frente). Tentando compreender o que ocorreu com os professores após a promulgação do plano de carreira em 2004, utilizou-se um **boletim emitido pelo sindicato** para esclarecer dúvidas dos professores sobre o plano de carreira:

- 4) Como foi feito o posicionamento dos servidores na nova carreira?**
Para o posicionamento só foi levado em consideração o vencimento do cargo e a titulação mínima para ingresso na carreira.[...]
- 7) Haverá reposicionamento por tempo?**
Sim. Haverá progressão (mudança de letra) e para esse reposicionamento será utilizado o tempo posterior a última movimentação na carreira.
- 8) O reposicionamento será automático?**
Não. O governo em 3 anos atualizará os dados funcionais dos servidores para que ocorra o reposicionamento.(SindUte,julho de 2006)

O boletim traz esclarecimentos sobre posicionamento dos servidores no novo plano, que levou em consideração o vencimento e a formação inicial e o tempo do governo para adequar o tempo de serviço do trabalhador a essa nova carreira. No quadro abaixo, anexo IV da Lei n. 15293 de 2004, é possível visualizar o posicionamento dos servidores após o plano de carreira:

QUADRO 2- CARREIRA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANexo IV
(a que se referem os arts. 37, I, 38, 45 e 47 da Lei n.º, de de de 2004)
Tabelas de Correlação
IV. 1 – Carreira de Professor de Educação Básica – PEB

Situação anterior à publicação desta lei			Situação a partir da publicação desta lei		
Órgão/ Entidade	Classe/ Nível	Escolaridade	Carreira	Nível	Escolaridade
SEE	RE1A, RE3A, RE4A P1 - P2	Médio	PEB	I	Médio
FHA	Regente Assistente; Professor de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série I, II e III				
SEE	P3 - P4 - P5	Licenciatura	PEB	II	Licenciatura ou graduação com complementação pedagógica
FHA	Professor de 5ª a 8ª série e Ensino Médio I, II e III				
FHA	Regente A				
FUCAM	Professor de Ensino Médio				
SEE	P6	Licenciatura acumulada com licenciatura curta específica ou licenciatura acrescida de curso de especialização ou aperfeiçoamento	PEB	III	Licenciatura ou graduação com complementação pedagógica acumulada com pós-graduação "lato sensu"
SEE	P7	Mestrado	PEB	IV	Licenciatura ou graduação com complementação pedagógica acumulada com mestrado
SEE	P8	Doutorado	PEB	V	Licenciatura ou graduação com complementação pedagógica acumulada com doutorado

Pelo quadro acima compreende-se que uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, foi considerada como PEB I, que corresponde à formação de Ensino Médio, a mínima necessária para o ingresso na carreira.

Na percepção expressa no boletim do sindicato, a vantagem deste plano de carreira foi:

Ainda que todas as nossas reivindicações históricas não tenham sido contempladas nas leis aprovadas, consideramos como avanço a unidade da categoria no quadro único da educação incluindo todos os(as) servidores(as) lotados(as) na SEE, SRE's, escolas, fundações e CEE. Além disso todas as oito carreiras terão a possibilidade de receber por escolaridade independente do cargo e nível de atuação.

Apesar da análise positiva do sindicato, o plano de carreira trouxe uma questão polêmica que envolve o trabalho docente na rede estadual: a avaliação de desempenho

Avaliação de desempenho

A avaliação de desempenho tem sido praticada na rede estadual, sob a denominação de ADI (Avaliação de Desempenho Individual) e está causando modificações na prática escolar. De acordo com o Decreto 44559 de 2007, os objetivos da avaliação de desempenho são:

Art. 2º - A ADI é o processo sistemático e contínuo de acompanhamento e aferição do desempenho do servidor e tem por objetivos:

- I - valorizar e reconhecer o desempenho eficiente do servidor;
- II - identificar ações para o desenvolvimento profissional do servidor;
- III - aprimorar o desempenho do servidor e dos órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual, contribuindo para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública;
- IV - ser instrumento de alinhamento das metas individuais com as institucionais. (Decreto 44559 de 2007)

Apesar de um dos objetivos expressos no Decreto ser o de valorizar e reconhecer o desempenho eficiente do servidor, a representante sindical V compreende a avaliação de uma outra forma:

O objetivo dela é punitivo, é retirar direitos, diminuir salário e inclusive pode levar a demissão do professor. E não contém nela nenhum mecanismo de auxiliar o professor a superar as dificuldades que ele está tendo, não contém nenhum mecanismo, você pode pegar a lei e ler. (Representante sindical V)

No relato acima, ela é questionada por não conter mecanismo para auxiliar o professor a superar as dificuldades. Na leitura do Decreto, observa-se que em seu Artigo 23 os servidores podem ter duas instâncias de recurso contra o resultado da ADI, mas não foi encontrado nada no Decreto que se refira a formas de superar as dificuldades encontradas.

O caráter punitivo da avaliação de desempenho faz com que esta seja considerada por Feldfeber e Imen (2003, p.171) como um mecanismo de desqualificação efetiva do papel docente.

Outra professora entrevistada questiona o que é entendido por desempenho nas avaliações:

O que que é desempenho para eles? A minha turma pode tá ruim, pode não estar lendo, mas ele está vendo o que eu tô fazendo aqui? [...] Ele não sabe as condições que eu estou trabalhando? Ele não pode medir o meu desempenho por isso. A menos que ele mande um profissional adequado para ver. (Professora W)

Essa professora compreende que o estado avalia o professor pelo resultado dos seus alunos e questiona essa relação na medida em que ao fazer esta aproximação não leva em conta as reais condições desse aluno e da escola. Essa relação na ADI pode ser percebida em seu objetivo n. IV, que busca alinhar as metas individuais e institucionais. Na educação as metas são as notas que os alunos tiram nas avaliações sistêmicas.

Outro ponto questionado na forma de desenvolver essa avaliação é o poder que o diretor da escola tem neste processo:

Com essa questão da instituição da avaliação de desempenho o assédio moral nas escolas cresceu enormemente por parte das direções das escolas. Foi dado às direções das escolas um poder, parece que vem daí esse poder porque o presidente da comissão de avaliação de desempenho é o diretor ou a diretora da escola. Então foi dado ao diretor um poder de intimidação do professor muito grande, muito grande e a questão do assédio moral cresceu tremendamente. [...] Nós tivemos queixa aqui e nós já dirigimos até essa sub-sede há alguns anos atrás, no início da instituição da avaliação de desempenho, queixa de assédio sexual por parte do diretor (Representante sindical V)

O poder de decidir sobre questões que envolvem a carreira do professor pode representar na prática escolar um entrave à vivência de relações inspiradas numa organização democrática. Os conflitos na escola podem evoluir para o chamado “assédio moral”, que se caracteriza pela exposição dos trabalhadores(as) “a situações humilhantes e constrangedoras, **repetitivas e prolongadas** durante a jornada de trabalho e no exercício de suas funções[...] desestabilizando a relação da vítima com o ambiente de trabalho e a organização, **forçando-o a desistir** do emprego.” (GALLINDO, 2007,p.17) Nesse sentido, é importante questionar a eficácia dessa avaliação enquanto instrumento de aperfeiçoamento do trabalho docente.

A avaliação de desempenho, na percepção da representante sindical aponta para um mecanismo que impede a manifestação contrária dos professores aos projetos que serão desenvolvidos na escola:

Uma outra questão que impacta muito no trabalho dos professores são as mudanças no campo pedagógico com projetos que vem de cima pra baixo. [...]Não tem espaço para discussão, intervenção e muito menos para que o professor se coloque contrário. Porque inclusive tem mecanismos agora, que dificultam muito manifestar esse aspecto. E isso é uma mudança muito grave em relação ao tempo em que eu entrei, há cerca de vinte anos atrás. É que hoje tem uma questão chamada avaliação de desempenho, e uma das questões pela qual a gente é avaliado na escola pública do estado de Minas Gerais é a participação em projetos. Então, se por acaso o governo institui um projeto que contraria princípios seus, que você não concorda, até mesmo porque você não participou da construção dele, não foi uma construção coletiva e isso fere um princípio seu de educador, você tira uma nota negativa numa avaliação de desempenho porque você não participou do projeto. Você pode embasar, pode fazer uma justificativa razoável dos motivos pelos quais você não participou que mesmo assim seu conceito vai

ser negativo. Não importa, a sua nota vai ser negativa naquele quesito ali porque você não participou do projeto. (Representante sindical V)

Ao fazer uma leitura inicial desse relato, entende-se que a questão levantada relaciona-se à autonomia docente e, nesse sentido, desperta o surgimento de duas questões: até que ponto o estado tem o direito de definir práticas a serem desenvolvidas pelos professores na escola? Até que ponto os professores têm o direito de se negar a participar de projetos que deveriam ser desenvolvidos dentro da escola? Não estaria o professor, dessa maneira, dificultando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de sua escola? A avaliação de desempenho pode ser questionada em diversos aspectos, mas será que este item “participação em projetos” não seria adequado para ser um dos pontos avaliados na prática docente?

Contribuindo com essas reflexões, Nóvoa (2008,p.227) discute sobre a resistência docente a mecanismos de avaliação e afirma que os “docentes nunca aceitaram prestar contas do seu trabalho às comunidades locais e seu *ethos* profissional se definiu por ‘internalização’ e não por ‘externalização’”. Para o autor, esse é o primeiro dilema vivenciado atualmente pelos professores: o dilema da comunidade, que consiste em “redefinir o sentido social do trabalho docente no novo espaço público da educação ou da importância de saber relacionar e de saber relacionar-se” (Nóvoa, 2008,p.228)

O segundo dilema, para Nóvoa (2008), seria o da autonomia, que apresenta a necessidade de repensar o trabalho docente a partir de uma lógica de projeto e de colegialidade. Saber organizar e saber organizar-se estariam no centro desse dilema. Para Nóvoa(2008), esse aspecto encerra a necessidade de repensar os dispositivos de avaliação das escolas e dos docentes. A avaliação, por um lado, é um instrumento de diálogo entre escolas e sociedade; por outro, significa um mecanismo de regulação da ação pedagógica. O novo espaço público de educação prescinde de uma abertura maior que implica em “prestar contas”do trabalho escolar. Mas considerar a avaliação como solução para os problemas é inútil. A difusão de idéias sobre avaliação sem muita prudência transforma “escolas do mundo inteiro em cópias defeituosas de uma visão romanceada de empresas privadas. “(Stromquist, 2000, apud Nóvoa, 2008)

Os dois dilemas que Nóvoa (2008) discute são fundamentais para a presente questão. A partir do momento em que o trabalho docente se insere nesse novo espaço público, mais necessário se torna seu envolvimento com as comunidades locais numa perspectiva de participação em seus debates sociais e culturais. O processo ensino-aprendizagem extrapola a sala de aula e os muros da escola, inserindo-se numa rede de aprendizagem. Esse envolvimento traz mais responsabilidades aos docentes, mas também dá mais visibilidade ao trabalho do professor.

Nesse contexto, a avaliação do professor pode ser repensada, permitindo, quem sabe, a participação daqueles que estão ligados diretamente ao seu trabalho: a comunidade, representada pelos pais e alunos.

A perspectiva apresentada por Calderano (2010, p.46;47) sobre avaliação pode ser citada aqui como forma de refletir sobre este processo no campo profissional:

Compreender o que se passa dentro da lógica do senso comum, dialogar com essa lógica reconhecendo-a por dentro, identificar seus “pontos frágeis” constituem uma condição indispensável para – do ponto de vista subjetivo da avaliação – transformar práticas cotidianas pouco refletidas em práticas orgânicas, aguçando o desejo de superação das debilidades encontradas nesse cotidiano. Do ponto de vista objetivo da avaliação, é condição para gerar as condições necessárias para tal superação tanto do ponto de vista micro quanto macro da avaliação.

A importância de repensar a avaliação docente pode ser percebida no relato abaixo:

Que seja uma avaliação diagnóstica que seja coletiva, que seja construída e realizada pelo coletivo daquela escola. Que tenha objetivos a serem alcançados, que haja um caminho desses objetivos e que em cada patamar esteja previsto formas de auxiliar o profissional a superar aquela dificuldade. E com participação da comunidade escolar, sem nenhum problema, sem medo da comunidade escolar participar, ao contrário, um processo rico em que a comunidade vai com certeza valorizar. (Representante sindical V)

No depoimento, está presente um descontentamento com o caráter que a avaliação de desempenho possui atualmente para essa respondente. A ausência da participação da comunidade no processo também é enfatizado como forma de aprimorá-lo. Essa proposta de avaliação mostra-se mais coerente com os princípios que norteiam uma escola: ser um espaço de aprendizagem não só para os alunos, mas também para professores e comunidade.

4.1.1.2 Vínculo empregatício

Para compreender a questão do vínculo empregatício nas escolas da rede municipal e estadual de Juiz de Fora, será importante utilizar dados da pesquisa interinstitucional, que permite a visão deste aspecto de uma forma mais ampla.

A questão n. 19 do questionário possibilita uma visão geral da situação funcional vivenciada pelos professores nas cinco cidades de Minas Gerais.

TABELA 1- NA ESCOLA EM QUE RESPONDE O QUESTIONÁRIO QUAL O VÍNCULO EMPREGATÍCIO(q.19)

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Válido	Contrato temporário	25	10,9	10,9
	Efetivo	189	82,2	82,5
	Outro vínculo empregatício	15	6,5	6,6
	Total	229	99,6	100,0
Missing	Não respondeu	1	,4	
Total		230	100,0	

Fonte: A formação, o trabalho dos docentes que atuam no Ensino Fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado. Calderano (coord.), 2009.

No conjunto das cidades pesquisadas, obteve-se 82,5% de professores efetivos, 10,9% de professores contratados e 6,6% com outro vínculo empregatício.

Apesar do grande número de professores efetivos, cerca de 17,5% ainda são contratados ou têm outro tipo de vínculo. Esse fato pode trazer diversas implicações quando se tem no vínculo empregatício um dos elementos importantes para a valorização dos professores e para a qualidade do ensino.

O vínculo empregatício *efetivo* pode ser considerado positivo para a valorização dos professores, na medida em que agrega ao trabalho docente características como estabilidade, progressão na carreira, criação de vínculo com uma unidade escolar. Esses fatores também são relevantes para a construção de um ensino de qualidade. Analisando a relação vínculo empregatício e qualidade do ensino Dourado (2007,p.24) afirma:

No que se refere ao *tipo de vínculo profissional do docente*, verifica-se que as escolas com maior número de professores efetivos apresentam resultados mais satisfatórios do que as escolas onde ocorre rotatividade docente. O vínculo efetivo reduz a rotatividade docente, a multiplicidade de vínculos empregatícios, a excessiva extensão da jornada de trabalho e algumas das doenças típicas da profissão. Portanto, faz-se necessário maior empenho na garantia de acesso ao cargo efetivo de professor, uma vez que as condições precárias ofertadas aos professores temporários impactam negativamente na qualidade do ensino (p.24).

A partir da observação acima, compreende-se a relação entre o vínculo empregatício e a precarização docente. Os fenômenos rotatividade de professores e a itinerância deles por várias escolas ampliam de forma considerável as dificuldades relacionadas às suas condições de trabalho. (SAMPAIO & MARIN, 2004)

Outros estudos, como o realizado pela organização UNESCO (2004) permitem a comparação dos dados encontrados na pesquisa interinstitucional com a situação do Brasil em relação ao vínculo empregatício. Nesse estudo observa-se:

A situação funcional dos docentes que atuam em escolas públicas aponta para mais da metade na categoria de concursados (66,1%). Há ainda 9,2 % dos professores efetivos sem concurso. Contudo, o contrato temporário apresenta proporção expressiva, uma vez que se considera que este trabalho está vinculado ao setor público – 19,1 % dos professores que atuam em escolas públicas estão submetidos a esse tipo de contrato de trabalho. (UNESCO,2004,p.85)

Por esses dados, o Brasil, em 2004, apresentava a porcentagem de 66,1% de professores efetivos concursados. Se esses forem somados aos professores efetivos sem concurso encontrados chega-se a 75,3% no total. O percentual é inferior ao encontrado na pesquisa interinstitucional no conjunto das cidades mineiras. Vale ressaltar que o Brasil apresenta uma diversificação significativa em relação à situação dos professores nas várias regiões do país. Sabe-se que a região sudeste, devido a inúmeros fatores, apresenta um nível de desenvolvimento econômico e social superior a outras regiões do país, que pode se exprimir também em aspectos de valorização profissional dos docentes.

Com o objetivo de aprofundar as análises com relação ao vínculo empregatício utilizando os dados da pesquisa interinstitucional, foi interessante notar o desdobramento da questão 19, que pergunta “que outro tipo de vínculo empregatício o professor possui?”. Como essa questão era aberta, ou seja, os professores escreveram o outro tipo de vínculo que teriam, apareceram diversas denominações, como pode ser observado na tabela:

TABELA 2 - OUTRO VÍNCULO EMPREGATÍCIO (q 19.1)

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Válido	Designada (o)	2	,9	22,2
	Efetivada	4	1,7	44,4
	Efetivo contratado	1	,4	11,1
	Estatuário	1	,4	11,1
	Extensão de jornada	1	,4	11,1
	Total	9	3,9	100,0
Missing	Não respondeu	6	2,6	
	Não se aplica	215	93,5	
	Total	221	96,1	
Total		230	100,0	

Fonte: A formação do trabalho dos docentes que atuam no Ensino Fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado. Calderano (coord.), 2009.

Entre os *nove* respondentes dessa questão, apareceram *cinco* denominações diferentes para o vínculo empregatício. As denominações *designado(a)* (para o servidor contratado); *estatutário* (regime jurídico ligado ao estado) e *extensão de jornada* (o professor

estende sua carga horária de trabalho), já eram situações funcionais conhecidas. O diferencial são as denominações *efetivado* e *efetivo contratado*. Elas se referem a uma situação funcional recente nas escolas da rede estadual de Minas Gerais, regulamentadas pela lei Complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007. Nessa data, foram efetivados todos os professores, especialista e funcionários que estavam em exercício, mesmo sem terem participado de concurso público. Dessa maneira, criaram-se no estado duas situações de vínculo empregatício: o efetivo concursado e o efetivado pela Lei n.100 de 2007. A efetivação dos designados pode ser observada no Decreto n.44674, de 2007, que regulamenta a Lei n. 100:

Art.3º. Em razão da natureza permanente da função para a qual foram admitidos, são titulares de cargo efetivo, nos termos do artigo 7º da Lei Complementar nº100, de 2007, os servidores em exercício em 06 de novembro de 2007, nas seguintes situações:

III - designados para o exercício de função pública em órgão ou entidade estadual de ensino, até 16 de dezembro de 1998, desde a data de ingresso;
IV - designados para o exercício de função pública em órgão ou entidade estadual de ensino após 16 de dezembro 1998 e até 31 de dezembro de 2006, desde a data de ingresso(Decreto n. 44674 de 2007)

Mas o efetivado pela Lei n.100, de 2007 não tem os mesmos direitos dos efetivados por concurso público.

Nós não temos os direitos que os efetivos têm. Nós não temos direito às Férias Prêmio, tá? E as meninas que entraram agora não têm direito às gratificações, à biênios e quinquênios.[...] É, o efetivo ele já tem mais garantias. Porque o efetivo tá há mais tempo. São poucas pessoas que estão efetivas em Juiz de Fora. Aqui na escola, quer dizer, nós temos duas; de 10, 15 professores, são duas efetivas.(Professora W)

Os efetivados pela Lei n.100 permanecem no mesmo lugar da carreira em que se encontravam quando a Lei foi publicada:

SS1º. O posicionamento referido no *caput* dar-se-á na carreira correspondente à função pública exercida pelo servidor, observados o nível, o símbolo, o grau e a carga horária da referida função na data de publicação da Lei Complementar nº100, de 2007.(Decreto 44674 de 2007)

Este aspecto pode ser resumido com a afirmação abaixo:

[...]a pessoa vai ficar congelada nisso se trabalhar dez anos na lei 100, vinte anos, se aposentar na lei 100, se aposenta no mesmo nível. Pode fazer mestrado, doutorado, não muda de nível, e não muda de lei, não tem direito a férias prêmio. Não goza desse benefício.(Representante sindical V)

Além desse aspecto negativo, a efetivação possibilitada por essa lei não é real. Se um efetivo concursado quiser a vaga do professor “efetivado”, ele terá que sair como pode ser observado no depoimento abaixo:

Agora o dado negativo: primeiro que ela é uma lei que contraria a constituição federal, segundo e mais grave é que ela substituiu o concurso, ela foi feita em final de 2006 e depois disso não teve concurso mais, não teve nenhum concursado nomeado depois disso, terceiro e muito grave também, para dar uma estabilidade que é uma falsa estabilidade para o professor. Vou citar um exemplo para você uma professora da minha escola esse ano, ela dá aula nas séries iniciais do ensino fundamental. Ela foi contratada ela da lei 100 foi lá para minha escola e tinha uma vaga. Só que uma professora ficou excedente em uma escola que fechou turma, essa professora excedente era concursada, nomeada portanto tinha mais direito que ela e foi pra vaga dela. A lei diz que dentro de um mês o estado tem que arrumar vaga para a pessoa que perdeu a vaga dela. Dentro de um mês não conseguiu achar uma vaga para ela, ela acabou desempregada. Ou seja não tem estabilidade, é uma falsa estabilidade, não é, essa estabilidade não existe, mas criou, inclusive entre alguns servidores a sensação de que se está estável, então aquela pressão dos trabalhadores por concurso arrefeceu o pessoal deu uma relaxada, não pressionou mais para que tenha concurso para que tenha nomeação, o que está se sentindo de uma certa forma protegido. Mas é uma falsa estabilidade, e já existe uma ação do Ministério Público contestando a constitucionalidade dela, ela pode cair a qualquer momento entendeu?(Representante sindical V)

A questão da não estabilidade dos efetivados pela Lei n.100 está presente no Artigo 9, do Decreto 44674, de 2007:“Art. 9º. Os servidores referidos nos incisos III e IV do art. 3, desse Decreto não gozam da estabilidade no serviço público prevista no artigo 35 da Constituição do Estado.”

A Lei n.100, mesmo trazendo uma série de prejuízos para o conjunto dos trabalhadores em educação, tem aspectos positivos na opinião dos entrevistados, como pode ser visto abaixo:

E o que teve de positivo nisso, aqueles trabalhadores, não só professores, sobretudo os auxiliares de serviços gerais, o pessoal que trabalha na limpeza da escola, nas merendas, as merendeiras entendeu, sobretudo esse grupo, esse segmento tinha muita gente com tempo para aposentar, com setenta e dois anos de idade e que não conseguia se aposentar. {...] Isso foi um dado positivo, inclusive quando nos procuravam: “O que é que eu faço se a lei cair?, A gente dizia: “Você tem tempo para aposentar? Então aposenta. Quando ela cair vamos ver o que acontece... (Representante sindical V)

A Lei 100 deu a condição de continuarmos no nosso cargo. Quer dizer, nós fomos efetivadas, é diferente da condição de efetiva. As efetivas têm lugar garantido, totalmente vinculadas ao estado. Quando nós entramos como efetivadas, nós não perdemos nosso lugar. A gente continua aqui. Então, quando chegava ano seguinte.. Porque chegava em dezembro era um transtorno, acabou o contrato, acabou. Você não tinha nem mais certeza se você ia voltar, né? E a gente ficava igual doida correndo atrás de designação em escola. (?) educação. Então, quando a gente chega a 25 anos de serviço, a gente já tá é arreventado... Aí, com a Lei 100 deu essa segurança. (Professora W)

A possibilidade de se aposentar na rede estadual e o fato de continuar na mesma escola são aspectos da Lei que trouxeram um conforto maior para aqueles que estavam trabalhando sem nenhuma garantia. O fato de vários professores poderem continuar na mesma escola no próximo ano, diminuiu a rotatividade docente, contribuindo, assim, para a qualidade do trabalho do professor.

E essa questão da Lei 100 é uma tranquilidade até para a gente, sabe? Porque agora a gente tem até mais vontade de trabalhar. Eu tô aqui no outro ano. Eu posso produzir nesse ano e no ano seguinte produzir melhor ainda. A gente vai se aperfeiçoando. (Professora W)

Em uma análise geral da situação de designação, observa-se um impasse gerado por designações sucessivas: alguns professores têm muito tempo de serviço, mas não podem se aposentar porque são designados. A professora W, por exemplo, leciona há 18 anos em escolas da rede estadual como designada.

Em uma análise geral dessa situação compreende-se que este impasse foi criado pelos critérios opostos que existem para a designação de professores e pela efetivação por concursos públicos. Na designação, o critério que tem mais peso é a experiência anterior. E nos concursos públicos, é o resultado das provas objetivas e abertas. E nem sempre os professores com mais experiência de sala de aula se saem melhor nas provas dos concursos.

De qualquer forma, vivenciam-se na rede estadual, três situações diferenciadas em relação ao vínculo trabalhista: o efetivo (concursado, possui direitos relacionados ao plano de carreira e ao quadro de estatutário como a estabilidade); o efetivado (efetivado pela Lei 100, não fez concurso, não possui os direitos do plano de carreira, não tem estabilidade) e o designado (contratado após a Lei 100).

Na análise histórica de Vicentini e Lugli(2009) sobre o processo de profissionalização docente no Brasil, observa-se que fatos como o citado acima sobre o vínculo trabalhista dos professores, não são novidade no país. No período de 1968 até 1976, havia quatro categorias de docentes em São Paulo: “o efetivo(concursado), o contratado(em caráter temporário, poderia ou não ter feito processo seletivo), o professor estável(professor não concursado que adquiriu estabilidade no emprego em 1967, por recurso ao judiciário) e o celetista.”(VICENTINI E LUGLI,2009,p.89/90)

Diferentemente do que ocorre na atualidade, a situação de 1968 ocorreu, segundo os autores, em virtude da expansão desordenada do ensino, que gerou um caos administrativo na educação.

No quadro atual, compreende-se a situação do vínculo empregatício no estado de Minas Gerais como resultado do número insuficiente de concursos e poucas efetivações frente à demanda educacional da rede.

4.1.1.3 Número de escolas em que o professor trabalha

Outro aspecto possível de ser analisado com os dados da pesquisa interinstitucional é o número de escolas em que o professor trabalha. Na tabela abaixo, observa-se que 59,1% dos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas de cinco cidades mineiras, trabalham em apenas uma escola. Outros estudos realizados no Brasil também destacam uma porcentagem relevante de professores que lecionam em apenas uma escola. No trabalho da UNESCO (2004), os dados apontam que 58,5% dos professores brasileiros trabalham em apenas uma escola. Nesse caso, constata-se a tendência dos professores do sexo feminino, ou seja, a maioria dos que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental trabalharem somente em uma escola.

TABELA 3- NÚMERO DE ESCOLAS EM QUE TRABALHA (q 5)

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulativo
Válido	Em apenas uma escola	136	59,1	59,1	59,1
	Em duas escolas	81	35,2	35,2	94,3
	Em três ou mais escolas	13	5,7	5,7	100,0
	Total	230	100,0	100,0	

Fonte: A formação do trabalho dos docentes que atuam no Ensino Fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado. Calderano (coord.), 2009.

Um conjunto de informações relevantes que possibilita uma comparação com os dados obtidos na pesquisa interinstitucional são os que estão contidos na Sinopse Estatística do Professor, divulgada pelo INEP, a partir do Censo Escolar 2007. Nesse estudo, o número de escolas trabalhadas pelo profissional, pode ser visualizado quando são observados os dados sobre o número de turnos trabalhados pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dos 79 730 docentes que atuam nesta etapa, 72 838 lecionam em apenas um turno escolar, ou seja, cerca de 90 % do total, como pode ser visto na tabela abaixo:

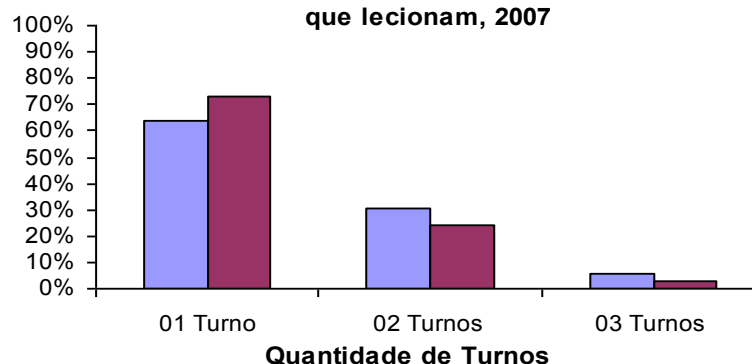
TABELA 4- NÚMERO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR QUANTIDADE DE TURNOS EM QUE LECIONAM, SEGUNDO AS ETAPAS/MODALIDADES DE ENSINO – 2007

	Professores por Quantidade de Turnos			
	Total	01 Turno	02 Turnos	03 Turnos
Educação Básica	210.126	153.175	50.714	6.237
Educação Infantil - Creche	9.507	9.282	225	-
Educação Infantil - Pré Escola	21.864	20.979	885	-
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	79.730	72.838	6.867	25
Ensino Fundamental - Anos Finais	83.138	66.728	15.574	836
Ensino Médio	47.627	31.994	14.728	905
Educação Profissional	6.395	5.401	857	137
Educação Especial	5.720	5.353	361	6
Educação de Jovens e Adultos	19.495	18.694	741	60

Fonte: MEC/Inep/Deed,2007

Em comparação com os dados do Brasil, é possível observar que em Minas Gerais é maior a porcentagem de professores que lecionam em apenas um turno e menor a porcentagem de docentes que lecionam em dois e três turnos.

GRÁFICO 1-Comparativo da Proporção de Professores da Educação Básica por Quantidade de Turnos em que lecionam, 2007



Fonte: MEC/Inep/Deed

■ Brasil ■ Minas Gerais

Ao observar os dados da pesquisa interinstitucional, sentiu-se necessidade de levantar algumas características dos professores que trabalham em duas escolas. Dentre elas pode-se constatar que na rede estadual de ensino a proporção de professores que lecionam em duas ou mais escolas é maior que na rede municipal. São 47,5% dos professores da rede estadual lecionando em duas ou mais escolas contra 35,7% da rede municipal. Essa relação pode ser observada na tabela abaixo:

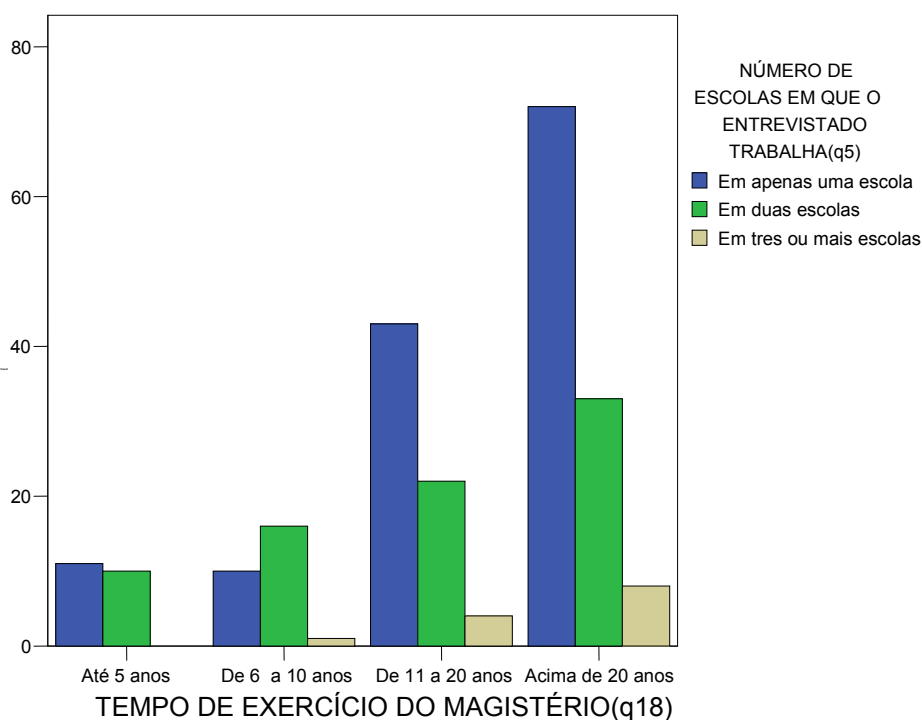
TABELA 5- REDE DE ENSINO A QUE PERTENCE A ESCOLA * NÚMERO DE ESCOLAS EM QUE O ENTREVISTADO TRABALHA (q 5)

	NÚMERO DE ESCOLAS EM QUE O ENTREVISTADO TRABALHA(q5)			Total
	Em apenas uma escola	Em duas escol	Em tres ou mais escola:	
REDE DE ENSINO A QUE PERTENCE A ESCOLA				
Rede Estadual	53	41	7	101
	52,5%	40,6%	6,9%	100,0%
Rede Municipal	83	40	6	129
	64,3%	31,0%	4,7%	100,0%
Total	136	81	13	230
	59,1%	35,2%	5,7%	100,0%

Fonte: CALDERANO (coord.). A Formação, o Trabalho dos Docentes que atuam no Ensino Fundamental e a Avaliação Sistêmica das Escolas Mineiras: um estudo comparado. 2009

Outra característica observada no grupo de professores que lecionam em duas ou mais escolas foi o tempo de exercício do magistério. Entre os trabalhadores com mais de 10 anos de magistério, a maioria leciona em uma escola. Mas entre o grupo de professores que têm até 10 anos de magistério, a maioria atua em duas ou mais escolas, como pode ser observado no gráfico abaixo. Os dados podem apontar que os professores estão iniciando mais cedo o trabalho em duas escolas.

GRÁFICO 2- NÚMERO DE ESCOLAS EM QUE O ENTREVISTADO TRABALHA (q5) E O TEMPO DE EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO (q18)



Fonte: A formação, o trabalho dos docentes que atuam no Ensino Fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado. Calderano (coord.), 2009.

Tanto a pesquisa da UNESCO, citada anteriormente, quanto os dados do Censo Escolar, mostram parâmetros parecidos com os observados na pesquisa interinstitucional, em que a maior parte dos professores dos anos iniciais trabalham em apenas um estabelecimento de ensino, ou em um turno de trabalho. No estudo coordenado por Dourado (2007) sobre a qualidade da educação em documentos e pesquisas de organismos multilaterais como UNESCO/OREALC, Banco Mundial, CEPAL, OCDE são destacadas dimensões que contribuem para uma educação escolar de qualidade. Em relação ao professor, a dedicação a somente uma escola é apontada como elemento positivo:

Outro elemento importante nas escolas com resultados escolares considerados positivos em termos de aprendizagem dos alunos é a *dedicação dos professores a somente uma escola*, uma vez que esse fator permite que os docentes dediquem-se mais plenamente às necessidades da escola, dos alunos e da comunidade escolar. (DOURADO, 2007, p.23)

Analisado sobre essa ótica, o número expressivo de educadores que trabalham em apenas uma escola deveria ser um elemento que contribui para a qualidade de ensino no estado de Minas Gerais. As nuances que se interpõem entre os dados e esta conclusão são diversas. Devido aos baixos salários, este profissional pode aumentar sua renda com tarefas

remuneradas fora da escola. Na pesquisa interinstitucional esta é uma realidade para 9,1% dos professores pesquisados, como pode ser observado abaixo:

TABELA 6- SE TEM OUTRA ATIVIDADE REMUNERADA ALÉM DA DOCÊNCIA (q 17)

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Válido	Tenho, na área de educação	36	15,7	15,7
	Tenho, mas não é na área de educação	21	9,1	9,2
	Não tenho outra atividade	172	74,8	75,1
	Total	229	99,6	100,0
Missing	Não respondeu	1	,4	
Total		230	100,0	

Fonte: A formação do trabalho dos docentes que atuam no Ensino Fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado. Calderano (coord.), 2009.

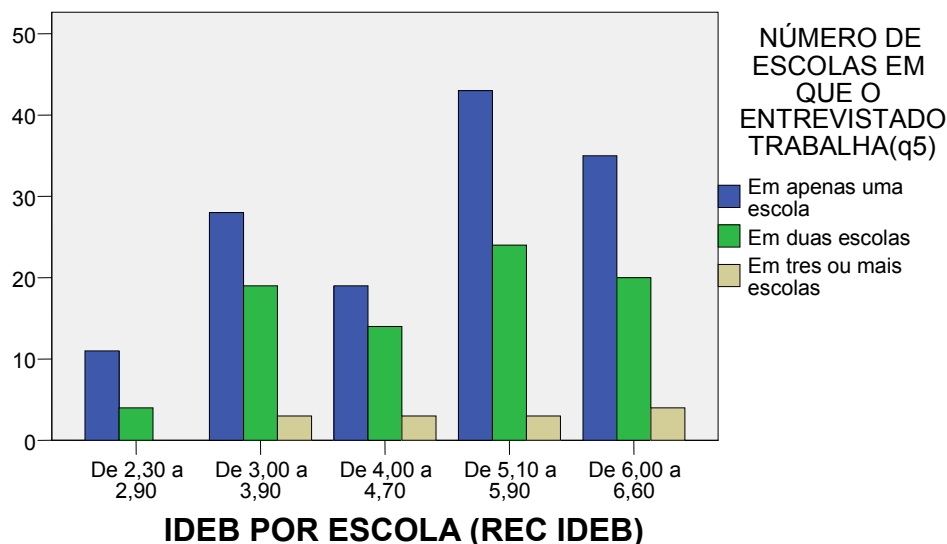
Uma das atividades remuneradas exercida pelos professores, já relacionadas em outras pesquisas, é a venda de produtos artesanais na escola. É o caso da professora L que trabalha em apenas um turno e vende bijuterias na escola: “faço um pouco de trabalhos de bijuteria artesanal. Eu vendo na escola e vendo para amigos, parentes e afins.”(Professora L)

Através da amostra de escolas desenhada e utilizada pela pesquisa interinstitucional é possível ampliar as reflexões que se relacionam com a qualidade de ensino e o trabalho docente em apenas uma escola. Para retomar o procedimento utilizado, será citado o principal critério adotado para a seleção da amostra:

[...] procurou-se em cada cidade identificar as escolas das redes estaduais e municipais que participaram do Ideb 2007, na 4ª série /5º ano do Ensino Fundamental.[...] Após a realização desse procedimento, foram destacados 10% das escolas que obtiveram os maiores índices e 10% das escolas que obtiveram os menores índices no Ideb /2007.(CALDERANO,2008,p.11)

Verifica-se, dessa forma, que a amostra pesquisada contemplou escolas com os maiores e os menores índices do Ideb/2007. Ao realizar o cruzamento da questão “Número de escolas em que o entrevistado trabalha” e o IDEB da escola, nota-se que os professores que trabalham em apenas uma escola são a maioria em todos os níveis do Ideb/2007, dos mais baixos aos mais altos.

GRÁFICO 3- NÚMERO DE ESCOLAS EM QUE O PROFESSOR TRABALHA E O IDEB DAS ESCOLAS



Fonte: CALDERANO (coord.). A Formação, o Trabalho dos Docentes que atuam no Ensino Fundamental e a Avaliação Sistemática das Escolas Mineiras: um estudo comparado, 2009.

Isso demonstra que não há correlação visível entre essa característica dos professores (amostra do 5º ano) e os índices alcançados pela escola. Entretanto, o relato de L enfatiza a dedicação que o professor que trabalha em um único turno pode ter.

Eu posso falar isso porque eu trabalho em um horário só agora e estou vendo a diferença que é a gente trabalhar em dois horários e em um horário. A dedicação que você tem ao seu aluno que está naquele horário ali, é o material que você pode fazer, os planejamentos que você pode fazer para aquele aluno a dedicação que você pode ter com um, imagina em dois horários.(Professora L)

A relação salário e número de escolas em que o professor trabalha constitui outro fator enfatizado pela entrevistada: “Com relação ao salário do professor, eu acho importante, porque o professor tendo um salário melhor ele vai se dedicar... ele não vai ter dois, três empregos, ele vai se dedicar num horário integral” (Professora L)

Essas considerações reiteram a ideia de que o trabalho docente em apenas uma escola, para fazer a diferença na qualidade do ensino, deve vir acompanhado de outras ações. Um exemplo está presente no documento da Associação Nacional pela Formação

dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que defende o trabalho docente em uma escola de tempo integral que possibilite:

[...] a concentração do professor em apenas uma escola, com jornada compatível com as responsabilidades[...]com tempo para o estudo, para a preparação de aulas e para o trabalho coletivo com seus pares, com os próprios alunos e os pais e a comunidade do entorno da escola, garantidas as condições de acesso à cultura, às artes e ao lazer.(ANFOPE,2007)

Como pode ser observado, para que o trabalho docente, em apenas uma escola, possa ser condição de qualidade de ensino, ele deve estar acompanhado de diversos outros elementos que componham um quadro de valorização profissional e se traduzam em mudanças reais no cotidiano escolar para professores, alunos e comunidade escolar.

4.1.2 CONDIÇÕES ORGANIZACIONAIS E SOCIAIS DA ESCOLA

4.1.2.1 Condições administrativas

A docência e a gestão escolar, além de estarem no centro de muitas reformas educacionais, mantêm uma relação indissociável na definição das condições de trabalho docente no interior da unidade escolar. É o que se percebe no relato de E que questiona a gestão democrática da escola em que é coordenadora pedagógica:

E outra coisa, nas relações mesmo na escola, não vejo como democrática. Eu costumo observar muito lá na escola que eu trabalho o seguinte: eu acho que ser democrático, é tudo igual para todo mundo, tem regras e tal e tudo e funciona do mesmo jeito. Lá não, para cada um funciona de um jeito.. Se eu tenho uma postura, a minha postura é aquela, eu acho que isso daqui está certo e aquilo ali não está. Agora eu não vou te privilegiar porque você é minha amiga, porque você estuda comigo ou mora perto da minha casa. Isso eu acho que atrapalha muito, atrapalha tanto o relacionamento na escola que gera vários grupos e o pessoal começa a boicotar uns aos outros, isso reflete no processo de ensino e aprendizagem porque ai começa a ficar de má vontade e o aluno que não tem nada com isso é que vai sofrer. E não consegue realizar um trabalho direito, eu acho que a gente tem que trabalhar em equipe.(Coordenadora E)

A entrevistada aponta uma das consequências que as ações da gestão escolar pode trazer para o trabalho coletivo da escola. Ao privilegiar, na percepção de E, determinadas pessoas na escola com ações diferenciadas compromete-se o trabalho coletivo e isto se reflete no processo ensino-aprendizagem. Luck(2000,p.8), em análise da gestão escolar, faz

considerações sobre a relação da organização escolar promovida pela gestão da escola e a aprendizagem do aluno:

O aluno não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo: pela maneira como a mesma é organizada e como funciona; pelas ações globais que promove; pelo modo como as pessoas nela se relacionam, como a escola se relaciona com a comunidade, pela atitude expressa em relação às pessoas, aos problemas educacionais e sociais, pelo modo como nela se trabalha, dentre outros aspectos.

A gestão escolar poderia, na opinião de E, contribuir muito mais com a organização da escola, visando a minimizar o barulho que atrapalha o desenvolvimento das atividades escolares:

Então assim, é, a aula começa uma hora, a merenda dos pequenos começa as dez para as duas. Ai vai, por exemplo, duas salas de cada vez, de dez para duas até as três e trinta que é o último recreio é dos alunos do sexto ao nono ano, a gente tem esse movimento de crianças, barulho e isso incomoda todo mundo, mas assim é **a direção acha melhor desse jeito**. Eu acho que na época que a gente tava com a gripe suína e tal fazia diferente, merendava todo mundo e tal, os pequenos, rápido, não ficava toda vida, porque fica uns quinze minutos cada sala. Então, são muitas horas que fica essa barulhada direto, isso daí atrapalha e as pessoas reclamam [...] os esquemas que elas montaram que acham mais fácil, as merendeiras acham assim que é mais fácil também, porque são quase, a tarde eu não sei bem, dá mais de quinhentos alunos. .(grifos meus)(Coordenadora E)

Percebeu-se no relato de E que a organização de merenda foi feita a partir da opinião das merendeiras da escola. O fato traz à tona uma questão sempre presente na escola e que representa um dos desafios para a gestão escolar: como gerir os conflitos e interesses dos diversos grupos presentes no universo escolar? Não deveria ser o centro do trabalho educativo a garantia de melhores condições para o processo ensino-aprendizagem? Até que ponto os diversos grupos que trabalham na escola estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem?

A gestão escolar tem um papel fundamental na organização da escola para que todas as ações desenvolvidas visem ao alcance ou à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Sendo parte desse processo, o trabalho docente é afetado por diversos elementos do cotidiano escolar que estão sob a responsabilidade da gestão escolar. Nesse caso, torna-se necessário a ampliação dos canais de diálogo entre gestão escolar e trabalho docente para o alcance dos objetivos escolares.

4.1.2.2 Número de alunos em sala

Muitos pesquisadores apontam o número de alunos em sala como uma das variáveis que interferem na qualidade do ensino. Uma reportagem que foi publicada na Revista Época, em 23/11/2009, discute essa questão a partir de um projeto de lei que estava em tramitação no senado¹¹. A reportagem cita um estudo divulgado em outubro pela Universidade de Chicago onde analisa o efeito do tamanho das turmas no desempenho do aluno.

Os resultados comprovaram que classes com 13 a 17 alunos têm desempenho melhor do que turmas maiores em todas as disciplinas, com destaque para ciências e literatura. Segundo os pesquisadores, os mais beneficiados foram os estudantes que tinham dificuldades de aprendizado nessas duas áreas. Nas salas menores, todos os alunos se saíram melhor, mas a diferença entre as maiores e as menores notas diminuiu muito. A longo prazo, a distância entre os melhores e os piores alunos tende a ser ainda menor.

Além desse estudo, a reportagem entrevista duas pesquisadoras, uma da USP e outra da Unicamp, que destacam os benefícios para o processo ensino-aprendizagem de salas com um número menor de alunos: salas mais silenciosas que ajudam na concentração do aluno, maior atenção do professor a problemas individuais, maior tempo para o professor corrigir as tarefas.

Nos relatos das professoras que constituem os sujeitos dessa pesquisa, o número de alunos em sala é apontado como um fator que facilita ou dificulta o trabalho do professor.

É, aqui com essa questão da alfabetização, da exigência da criança aos 6 anos na escola, melhorou porque a gente tá tendo uma media de 20, 22 alunos na sala, tá? Antigamente era pior, que colocava 35, era 35 mesmo, tá. Eu já trabalhei com a sala lotada aqui. (Professora W)

E a gente não consegue mesmo, por mais que a gente tente a gente não consegue mesmo. Então o ideal eu acho seria de vinte, no máximo vinte e quatro alunos e mesmo assim a gente tem... bem eu acho que com vinte alunos seria o ideal. (Professora L)

¹¹ Foi aprovada pela Câmara de Deputados em setembro de 2009 as recomendações que podem virar lei: Jardim da infância (de 3 a 4 anos) até 15 alunos por sala; Pré-escola (de 4 a 5 anos) até 20 alunos por sala; Ensino fundamental (1ª à 5ª série) até 25 alunos por sala; Ensino fundamental (6ª à 9ª série) até 30 alunos por sala; Ensino Médio, até 35 alunos por sala.

As professoras W e L lecionam para o 2º ano, antiga 1ª série. Nessa etapa, a necessidade de atenção individual para acompanhar o processo de alfabetização do aluno é ainda maior. O número de alunos interfere não somente no trabalho realizado dentro de sala de aula, como afirmam as professoras, mas também no trabalho de planejamento e correção de atividades.

4.1.2.3 Entorno social

A docência, na definição de Tardif e Lessard (2005, p.150), é uma profissão de interação: “ensinar [...] é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos.” E por estar tão ligada aos seres humanos, a docência é afetada pelas diversas transformações ocorridas na sociedade. Entre as principais modificações sociais atuais, podem ser citadas as transformações tecnológicas, a globalização, as mudanças no mundo do trabalho, a crise de valores, entre outras.

A interação dos professores com alunos e comunidade gera algumas situações de conflito. Um destes conflitos pode ser observados na fala de L:

... o meu registro foi uma agressão física vamos dizer assim, e pedra que atirou em mim também... mas uma família totalmente desestruturada, a criança inteligente, aprendeu a ler, mesmo nesse tumulto todo, ela conseguiu ler e conseguiu passar de ano eu não segurei os meninos. Eu fiz uma avaliação só, e fiquei procurando saber como é que estavam nos outros anos, e graças a Deus deu uma melhorada.

O relato da professora apresenta um conflito vivenciado com a família de um aluno. Esse fato gera uma questão: será que os professores têm uma formação que propicie o conhecimento relativo para lidar com as comunidades locais?

Nóvoa(2008) identifica esse elemento como uma lacuna na formação do profissional. “Os docentes devem ser formados, não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social como as ‘comunidades locais’.”

A relação da comunidade com a escola, sem que esteja preparada para essa vivência ou possa ter apoio de diversas ordens para lidar com as situações surgidas, acabam por expor e envolver os professores em situações de conflitos originados nas dificuldades sociais e econômicas.

Alguns desses problemas são gerados por grupos que não frequentam a escola, como a briga de gangs, mas que acabam trazendo insegurança para professores e alunos.

Agora a gente está começando a sentir... de três anos pra cá a gente tem tido problemas na escola com relação a brigas de bairros:[...] Eles vão pra

frente da escola pra brigar, e vão com pedras, pra atirar e jogar, e brigar..A gente está tendo que dizer assim: não sai da sala que tem uma gangue descendo agora e nós já chamamos a polícia, aí fica aquela correria, e ninguém sai de sala, ninguém vai pro refeitório e... Até uma pedra dessa atingir uma criança, e aí já teve casos de ter que sair e entrar logo na escola antes do horário na sala já entra todo mundo correndo por causa de confusão na rua. E às vezes a polícia está todo dia ali na porta da escola, no final da aula ou no início da aula sempre fica uma patrulhinha por perto quando tem fica melhor.(Professora L)

Esse é um problema muito sério que merece uma atenção especial das autoridades responsáveis. O que significa para o professor trabalhar nessas condições? Como fica a aprendizagem do aluno? E a percepção de seu próprio bairro? E como os professores lidam com essa questão tendo em vista a criança que está a sua frente?

Na maior parte dos casos em que o professor aborda a questão da violência na escola, ele já dá uma explicação para aquelas ações. Além da violência no bairro onde se localiza a escola, como a briga de gangs e confusões que ocorrem na vizinhança da escola, visto na fala de L, é apontada também a desestruturação familiar como uma das causas da violência manifestadas por crianças na sala de aula. Mas o que é uma família desestruturada? Essa expressão é muito usada nas escolas sem uma definição precisa. A família pode ser pobre, mas ter elementos que possam constituir uma base sólida para o desenvolvimento dessa criança. Ela pode não conhecer o pai, mas viver com pessoas que conseguem representar as figuras necessárias para o crescimento moral infantil. E mais, se a família representa um problema para a educação da criança, como a escola pode criar estratégias para lidar com essa questão?

O que se observa nas escolas é o encaminhamento dessas crianças para o Conselho Tutelar:

[...] As crianças pequenas... o linguajar que elas estão usando, o contato que eles já estão tendo com a rua mesmo, com aquela violência da rua. Eles não têm a mãe pra ficar perto. Fica sozinho em casa, então já acha que é adulto, já aprende o errado porque não tem ninguém pra tomar conta, já leva aquilo pra escola. Eles já vão pra escola... já vão seguindo um caminho dizendo "não tô nem aí". A gente chama a mãe, avisa, vai até no Conselho Tutelar em último caso. É raro. Que eu saiba lá na escola nós tivemos três casos de Conselho Tutelar, porque a mãe não dá conta, a família não se responsabiliza pela criança, ela falta a aula, xinga, te tampa pedra e traz pedaços de tábuas, até armas mesmo, canivete, faca na bolsa, isso já foi encontrado mesmo. (Professora L)

Em seu depoimento, a professora L demonstra o grau de dificuldade na sociedade atual, para lidar com a questão da violência na escola. As crianças que vivem em ambientes violentos levam pra escola, através da fala, gestos e objetos todos os elementos do seu cotidiano. Se a violência já é difícil de ser compreendida por um adulto, uma criança

envolve-se com ela de forma tão intensa que acaba por comprometer sua atenção, interesse, enfim, sua aprendizagem.

Codo(1999) analisa os efeitos da violência na educação de duas formas diferentes: de forma aguda, através da introdução de uma ruptura brusca no cotidiano e de forma crônica, rompendo a confiança entre os pares. Isso na compreensão do autor compromete um trabalho de qualidade na educação, pois um dos pontos principais para o clima de aprendizagem na escola é a confiança no e do outro, é a parceria em prol de objetivos comuns.

4.1.3 CONDIÇÕES FÍSICAS E MATERIAIS DA ESCOLA

Para a análise do espaço físico, equipamentos e materiais da escola, foram utilizados dados de três fontes. Primeiro os dados da pesquisa interinstitucional com os questionários aplicados aos professores para tentar compreender a utilização desses espaços e materiais no processo ensino aprendizagem. Segundo, para contribuir com essa análise será usado o relato das entrevistas para compreender os limites e possibilidades, avanços e entraves para a sua utilização visando a qualidade do ensino. Por último, será exposto um trabalho realizado com dados do Censo Escolar/2007 com o objetivo de traçar um panorama da situação em Minas Gerais das dependências e equipamentos escolares, relacionando esses dados com o resultado das avaliações sistêmicas, para compreender estatisticamente as interferências desses elementos no desempenho dos alunos.

4.1.3.1 Equipamentos e materiais pedagógicos

Na pesquisa interinstitucional foi possível perceber que os recursos pedagógicos mais utilizados pelos professores do 5º ano, de acordo com a tabela abaixo, são os livros didáticos, com 93% das escolhas, seguido dos livros de consulta, com 92% e dos livros de literatura, com 91%.

TABELA 7- INDICAÇÃO DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS PELO ENTREVISTADO NA ESCOLA (q 31)

	Não uso porque não acho necessário	Não uso porque a escola não tem, mas acho necessário	Não uso por outras razões	Sim, uso	Total	
	%	%	%	%	f	%
Internet	1	22	33	44	226	100
Computadores para uso dos alunos		33	35	33	223	100
Vídeo/CD /DVD		3	8	89	228	100
Jornais e revistas		5	5	90	222	100
Laboratório de ciências	2	62	25	11	222	100
Livros de consulta para professores		4	4	92	228	100
Livro de literatura	1	2	6	91	229	100
Livros didáticos	1	1	5	93	223	100
Programas da TV-Escola e similares	3	21	40	37	219	100
Data show/retroprojektor	1	24	35	40	225	100
Jogos (educativos)		4	13	84	228	100

Fonte: A formação do trabalho dos docentes que atuam no Ensino Fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado. Calderano (coord.), 2009.

Num primeiro olhar sobre esses dados, fica evidente que os recursos mais usados pelos professores são aqueles que estão disponíveis em praticamente todas as escolas pesquisadas. Para perceber essa relação, basta analisar de forma complementar a coluna “Não uso porque a escola não tem”. Os maiores valores dos equipamentos mais utilizados são os menores desta opção. Portanto, a existência desses materiais em quantidade expressiva favorece seu aproveitamento.

Nos relatos, também pode ser observado que o livro didático e o livro de literatura são muito utilizados. Além desse material, existe aquele produzido pelo professor como fichas, cartazes, alfabetos; os materiais trazidos pelos alunos, como palitos de picolés e os materiais comprados pela escola. Na escola municipal, pelo relato de L, os materiais são adquiridos pela direção de acordo com o pedido dos professores:

É... de início no começo do ano a gente trabalha com livros didáticos Eu trabalho com fichas, faço algumas fichas com os alunos para eles copiarem com nome, fazer letras cursivas. Tem um material na escola que já é utilizado há mais tempo e os meus materiais ficam guardados no armário. Também tem na escola: papel, ficha, bloquinho, brinquedos pedagógicos desde os de madeira até de um material mais inferior, alfabetos, módulos de plástico. As crianças também trazem algum material que é pedido, aí eles trazem, e a gente guarda também, a gente não devolve pro aluno, então a gente durante um ano a gente guarda então vai acumulando material então sempre tem.. A gente fala ah! vamos fazer uma lista aí a gente pede o que tá precisando, e normalmente a direção compra, eles tem esse dinheiro disponível para essa compra.

No depoimento acima, observa-se uma característica apontada por Tardif e Lessard (2005) sobre os instrumentos do trabalho docente que são em grande parte artesanais. E na medida em que esses instrumentos são utilizados se gastam, perdem a força do impacto e necessitam ser substituídos. Isso faz os professores terem sempre um arsenal de objetos que remodelam conforme as necessidades cotidianas. Ter um suporte financeiro da escola para auxiliar na diversificação das tarefas é um aspecto fundamental.

Mas o fato da escola ter o equipamento ou recurso didático não garante que ele vai ser usado no cotidiano escolar, como pode ser observado abaixo:

A gente saía na sexta, quando chegava aqui na segunda era um horror. E aqui era assim mesmo, tudo que tinha eles roubavam, tudo. A escola ficou um caos. Um caos total, totalmente sem condição nenhuma de trabalho[...]
A nossa coordenadora aqui é uma pessoa muito boa e tudo mas ela já é uma pessoa mais à moda antiga [...] Ela diz: “Ah, as crianças veem televisão o dia inteiro dentro de casa”. Aí eu falei que é diferente, que em casa eles veem por ver e aqui quando a gente passa o vídeo pra eles verem, a gente tem um objetivo para ser tratado ali. Então, não é assim, simplesmente chegar e colocar.(Professora W)

No relato, verificam-se dois fatores que interferem na utilização dos equipamentos: o vandalismo (roubos e depredação do patrimônio) e a concepção pedagógica da equipe gestora e dos professores.

O vandalismo, o roubo são um tipo de violência que de acordo com Codo(1999) atingem 62,3% das escolas em Minas Gerais. O autor identificou duas principais medidas que as escolas adotam para combater essa violência: a segurança interna, como vigias, câmeras, alarmes, etc e a segurança externa, como o reforço da segurança pública nos arredores da escola. O tipo de segurança mais eficaz no combate a esse tipo de violência, verificada na pesquisa de Codo(1999) é a segurança externa juntamente com o apoio da comunidade.

Com relação à concepção pedagógica da equipe gestora e dos professores, observa-se no relato acima, uma divergência em relação ao uso do vídeo/DVD como recurso áudio visual de ensino. O que se constata em escolas em algumas ocasiões, são abusos tanto da parte do professor que às vezes passa um filme sem que ele realmente tenha um objetivo pedagógico como da parte da equipe gestora, que prende materiais em salas e gavetas, impedindo seu uso no cotidiano escolar. Tanto uma ação como a outra podem trazer prejuízos ao processo de aprendizado dos alunos.

4.1.3.2 Espaço físico

Escola estadual

A escola da rede estadual de ensino possuía um espaço físico precário que dificultava o trabalho escolar. Além disso, a escola sofria diversos arrombamentos e depredações, como pode ser visto no depoimento anterior, contribuindo para reduzir as possibilidades de um trabalho de qualidade naquele local. Ela passou por reformas e atualmente está sendo feita uma obra para a ampliação deste espaço. Na percepção de W, essas obras estão trazendo modificações positivas para a aprendizagem escolar dos alunos e para a relação comunidade-escola:

Então, você vê, já tem 6 meses dessa reforma e graças a Deus eles não entraram aqui.[...]As crianças aqui se sentem muito bem. Estão gostando e freqüentam numa boa.. e mudou mesmo. A gente tava com baixo desempenho, esse ano nós não estamos com baixo desempenho, nós estamos à frente do Instituto Estadual de Educação na prova. Então melhorou muito.

A importância do espaço físico da escola como elemento constituinte do processo ensino aprendizagem, como está descrito no relato anterior, é destacada por Frago(1995), que cita Escolano(1993) e Mesmin (1967) para afirmar:

El espacio escolar no es, pues, un “contenedor” ni un “escenario”, sino “una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores (...), unos marcos para el aprendizaje sensorial y motórico y toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aún ideológicos” (Escolano, 1993, p. 97-120). Es, en suma, como la cultura escolar, de la que forma parte, “una forma silenciosa de enseñanza”(Mesmin, 1967, p. 62-66). Cualquier cambio en su disposición, como lugar o territorio, modifica su naturaleza cultural y educativa. (FRAGO,1995,p. 69)

A professora que no momento atua também como representante no Sindicato dos Trabalhadores em Educação da rede estadual de ensino, fala sobre o espaço físico das escolas da rede estadual e cita o exemplo da escola em que leciona:

O estado, a situação caótica, terrível, de muitas escolas da rede estadual. E mesmo aquelas que são consideradas com uma estrutura boa, como a minha, por exemplo, eu trabalho numa escola referência, no centro da cidade. Quando chove, por exemplo, na minha escola tem salas de aula que ficam três dias sem poder funcionar porque chove dentro da sala de aula, ela alaga e fica com três palmos de água. Na sala dos professores nós temos que ficar afastando cadeiras porque escorre pela parede. E a minha escola é considerada central, escola de referência, lá teve uma reforma, não há muito tempo atrás, em 2000.(Professora V)

Escola municipal

Na escola da rede municipal o espaço físico é considerado bom pela professora, assim como a sua utilização parece transcorrer de forma devida:

A gente tem um espaço externo muito grande. Além da área de recreação, tem o parquinho, tem quadra, tem duas quadras, tem a parte do lado de fora da minha sala, tem a sala de vídeo, tem a biblioteca, e a intenção é fazer uma outra sala com esses materiais que possam ser utilizados pra gente levar os alunos uma vez por semana pra eles brincarem ou fazer um trabalho. Tem um palco também e tem uma parte que a gente faz de auditório. A escola tem um espaço físico muito bom.(Professora L)

Apesar dessa qualificação positiva do espaço escolar, são destacados pela professora alguns entraves: como a falta de um espaço para o trabalho de reforço escolar, também chamado de “laboratório de aprendizagem”. “O laboratório de aprendizagem não... a gente tá querendo abrir um laboratório, mas com relação ao espaço eu acho que não vai ter condição.” (Professora L)

A partir dessa contradição convém questionar: o que é um espaço físico muito bom? Será que a professora considera esse espaço muito bom em comparação com outras escolas que apresentam espaço precário? Será que o espaço físico muito bom está relacionado ao tamanho da escola ou ao espaço construído? Se a escola não comporta uma sala de laboratório de aprendizagem, o seu espaço atende às necessidades da escola em termos de processo ensino-aprendizagem?

Apesar da escola da rede municipal ter passado por uma reforma há pouco tempo, observa-se que muitas vezes a demanda de alunos que a escola deve atender anualmente é flutuante e isso se reflete na adequação de seu espaço físico a essa realidade. Além da variação do número de educandos, ainda há problema de adequação de turnos e turmas, fato que muitas vezes gera uma necessidade de reorganização do espaço. Assim, muitas vezes uma sala para recursos ou para o funcionamento de laboratórios é construída, mas daqui a pouco se transforma em sala de aula. Isto pode ser observado no relato da coordenadora E:

Porque todas as salas que tinham na escola a gente tinha que usar para atender a demanda da comunidade, então, esse ano até deu um problema porque fomos ter duas turmas à noite de sete ao nono ano. A comunidade reclamou, fez abaixo assinado e no final eles vão ter que passar as turmas para a tarde. A sala que tava destinada para o laboratório de aprendizagem e para outro projeto a gente não vai ter. Então assim, tem o projeto, tem uma professora que fica de manhã e uma que fica à tarde, mas esse ano tava com uma só, ela dividiu os horários. Mas ai além de não ter sala específica, o problema é o seguinte: ela vai duas tardes para aqueles

meninos, mas ai não dá, falta professor. Ai a gente não tava marcando para os alunos irem fora do turno mais não, porque ai falta professores todos os dias, é um número de atestado, uma coisa absurda, então assim, a professora que tá no projeto, eu tenho que colocá-la na sala de aula, pode até ser que tenha alguma, tem dia que eu vou para sala, a outra coordenadora vai para a sala. (Coordenadora E)

Além da falta de estrutura para comportar uma sala para o laboratório de aprendizagem, a coordenadora E destaca outros problemas relacionados ao espaço escolar:

Olha a gente tem, por exemplo, as salas, de um lado da escola, a escola é muito grande, de um lado bate muito sol, e tem a quadra, as salas que ficam próximas da quadra, os alunos maiores que vão fazer educação física, ficam na beirada da janela gritando, hum, não deixam o outro assistir aula[...] o ano passado tinha uma professora contratada que não tava nem ai, ai os alunos ficavam soltos, ai ficavam conversando de baixo da janela fazem barulho, e incomoda muito, e tem outra coisa assim, é, que a escola foi feita, é depois, num terreno muito grande, dá quase um quarteirão inteiro. Então eles fizeram algumas salas e depois foram puxando. Então fica em volta, fez um pátio no meio, a secretaria e tal e em volta são as salas de aula. (Coordenadora E)

O relato aponta para problemas relacionados à iluminação, aquecimento e ruído que fazem parte dos aspectos ergonômicos do trabalho docente. No relato de E, observam-se dois pontos que contribuem para esses problemas: a disposição da quadra, das salas e do pátio e a metodologia de trabalho dos professores, nesse caso, do que leciona Educação Física.

Os funcionários da escola têm um papel muito importante nas questões ergonômicas que envolvem o trabalho docente. Um exemplo, a escola não dispõe de funcionário com formação específica para resolver problemas elétricos como os que são citados por L. Ela tem o ventilador, mas se ele dá um problema, fica mais de um mês parado, esperando um funcionário especializado para consertá-lo

[...]quanto à iluminação, ela é boa, apesar de que às vezes tem muito sol, calor e o ventilador não dá; não comporta para uma sala de vinte e tantos alunos. Quem está lá atrás sente muito calor, e às vezes o ventilador não gira, está com defeito, e até mandar arrumar passa muito tempo, passa mais de mês, entendeu? Então é mais complicado. Às vezes ele explode também. Aí quando explode, desligam todos os ventiladores com medo de explodir o resto. Aí vem a manutenção, tem que esperar vir uma pessoa para olhar todos porque é perigoso realmente. E a gente sente calor. (Professora L)

A professora observa que o ruído que atrapalha o desenvolvimento das aulas são de origem interna:

Em relação ao barulho tem um pouco sim, dependendo da sala que você pega, do lugar que você pega, esse ano eu... a minha situação é mais

tranquila porque eu estou... eu não estou perto do lugar onde eles fazem educação física, eu fico mais distante, assim ali não tem recreio junto à minha sala, mas eu já fiquei um ano em muita dificuldade eu fiquei tendo que fechar a porta toda hora porque quando não era o recreio, a hora da merenda eram os meninos maiores e aí era mais difícil quando não era na frente era atrás porque também tinha, porque tinha a parte de educação física atrás, a gente faz um rodízio todo ano a gente muda (Professora L)

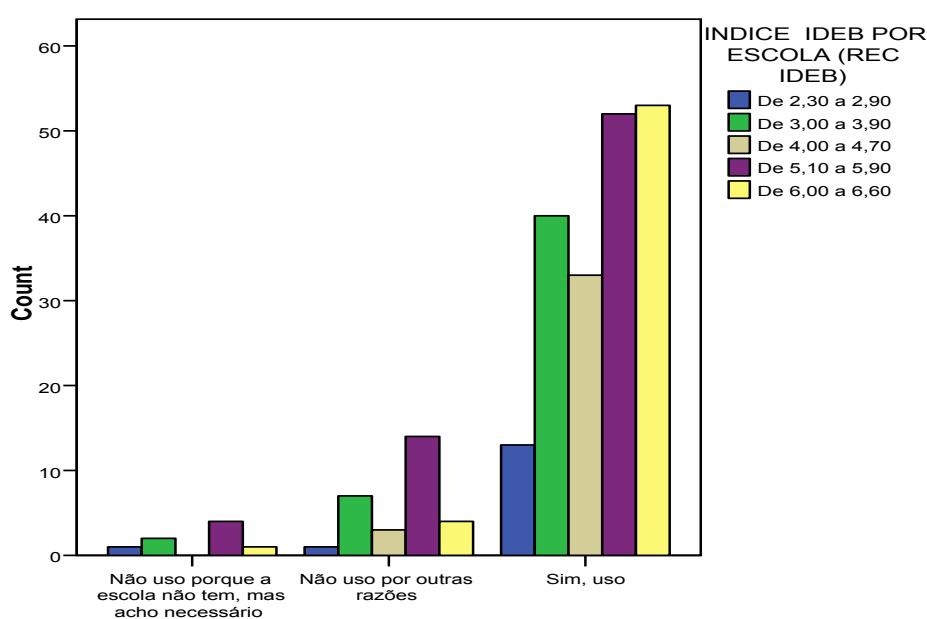
No relato L, verifica-se que uma das medidas que visam a minimizar esse problema é a realização de rodízio das salas entre os professores. Mas essa ação é muito limitada, pois fica evidente que sempre alguns professores e alunos serão prejudicados com as salas mais expostas a ruídos.

4.1.3.3 Ideb e recursos pedagógicos

A utilização desses materiais e o Ideb das escolas foram entrecruzados. Embora não tenha se encontrado uma relação significativa em termos estatísticos, os dados observáveis anunciam uma relação que precisa ser considerada.

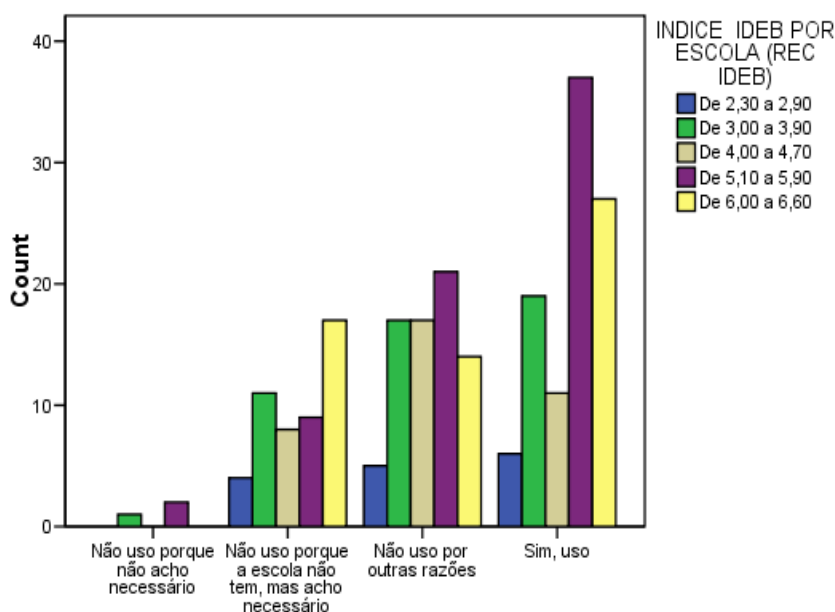
Quando foram cruzados a utilização desses materiais e o IDEB das escolas, percebe-se que os maiores índices foram encontradas justamente nas escolas que mais usam jogos e internet, como pode ser observado no gráfico abaixo:

GRÁFICO 4- A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS EDUCATIVOS E O IDEB



Fonte: A Formação, o Trabalho dos Docentes que atuam no Ensino Fundamental e a Avaliação Sistemática das Escolas Mineiras: um estudo comparado. Calderano (coord), 2009

GRÁFICO 5- O USO DA INTERNET E O IDEB



Fonte: A Formação, o Trabalho dos Docentes que atuam no Ensino Fundamental e a Avaliação Sistêmica das Escolas Mineiras: um estudo comparado. Calderano(coord), 2009

A principal ausência identificada pela pesquisa interinstitucional em relação a equipamentos está relacionada à presença do laboratório de ciências. 62% dos professores pesquisados consideram o laboratório de ciências como necessário, mas não usam porque não existe na escola em que trabalham. Pelos dados do INEP (2002), somente 19,2% dos alunos do Ensino Fundamental estudam em escolas com laboratório de ciências.

A falta de computadores na escola também é apontada como o segundo equipamento considerado pelos professores como necessário, mas inexistente na escola. Só 23% das escolas brasileiras, em 2001, contavam com laboratórios de informática (INEP,2002).

A pesquisa de Soares e Sátyro (2008), realizada com dados do censo escolar de 2004, apresenta um acréscimo nesses dados. Por esse estudo, 55% das escolas estaduais e 51% das escolas municipais no Brasil possuem computador. Apesar do crescimento ainda é significativo o número de escolas sem computadores no país.

A relação dos equipamentos escolares e a qualidade do ensino é destacada por Dourado (2007):

[...]uma perspectiva que propicie elementos de comparação entre as instituições educativas nacionais e internacionais, algumas condições mínimas que impactam a oferta de ensino de qualidade se apresentam, destacando-se: [...] d) biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *online*, entre outros, incluindo acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; e) laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros (p.18)

A relação equipamentos escolares e qualidade de ensino também foi observada na pesquisa interinstitucional.

Além da relação entre os equipamentos escolares e a qualidade do ensino, a pesquisa desenvolvida por Codo(1999) sobre as condições de trabalho e a saúde mental do trabalhador em educação destaca que em um cenário escolar caracterizado pelo déficit de recursos de ensino, o professor apresenta um baixo envolvimento pessoal com o trabalho. Desta forma, cria-se um senso de desvalorização profissional que pode dar origem ao sentimento de exaustão emocional, gerando doenças e faltas ao trabalho.

Ao analisar a presença ou não desses recursos de ensino, sentiu-se a necessidade de ampliar o olhar sobre a infra-estrutura da escola. Considerando que o censo escolar sistematiza tais informações, lançou-se mão desse banco de dados, como forma de analisar melhor as condições das escolas em foco, entendendo-as em seu contexto.

A infraestrutura escolar é compreendida como dependências e equipamentos disponíveis na escola que estejam listadas no Censo Escolar 2007. Foram analisadas as escolas municipais e estaduais, localizadas em áreas urbanas do estado e Minas Gerais. Para aferir o desempenho do aluno, buscaram-se os resultados do PROEB 2007, com as avaliações de Português e Matemática, da Prova Brasil 2007, também com as avaliações de Português e Matemática, além do IDEB 2007.

4.1.3.4 Aspectos gerais- dependências e equipamentos

Pelos dados do Censo Escolar 2007, observou-se que as escolas municipais têm uma menor diversidade de dependências e equipamentos que as escolas estaduais. Isto demonstra que a infraestrutura , compreendida como espaço físico e equipamentos, das escolas municipais apresenta um déficit em relação à infraestrutura das escolas estaduais.

Além do fator dependência administrativa, outro aspecto que está relacionado com a infraestrutura é o tamanho das escolas. Escolas pequenas (com até 300 matrículas) possuem uma menor diversidade de dependências e equipamentos.

Análises

Com o objetivo de verificar a relação das variáveis relacionadas a estrutura física e material da escola com o Índice de avaliação da Educação Básica, foi realizada a regressão linear¹². Com esse procedimento notou-se que algumas variáveis apresentaram um nível de significância de 0,000, o que demonstra que a relação entre essas variáveis é significativa.

A variável Y utilizada foi o fator extraído na análise de componentes principais “Avaliações”. As variáveis X’s foram “a cozinha_COZ” e as componentes principais DEP_1; LAB, EQUIP_1 e EQUIP_2. Com esse procedimento obteve-se o seguinte resultado:

TABELA 8- COEFICIENTES DE REGRESSÃO LINEAR

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	
	B	Std. Error	Beta			
1	(Constant)	-,190	,043			
	ID_COZINHA	,209	,046	,060	4,582	,000
	Bib;dire;prof;quadra	,033	,015	,033	2,156	,031
	Infor; Ciencias; Atend	-,039	,014	-,039	-2,671	,008
	TV; Comp; Retro; Impre	,077	,016	,077	4,868	,000
	Vídeo; Net;Copy; DVD; Parab	,117	,015	,117	7,802	,000

a. Dependent Variable: Fator avaliações

Analisando a tabela acima é possível verificar que os níveis de significância das variáveis – cozinha e equipamentos - são de 0,000 ou estão muito próximas deste valor, como os das dependências. Isto leva a rejeição da hipótese nula, demonstrando que há interferência dessas variáveis no resultado das avaliações.

A partir do procedimento utilizado, notou-se que a presença da dependência “cozinha” nas construções escolares exerce interferência positiva nos resultados das avaliações de desempenho dos alunos. Quanto aos conjuntos dos equipamentos escolares, constatou-se que o fato da escola ter vídeo, internet, copiadora, DVD e impressora melhora os resultados das avaliações de desempenho. Esse grupo apresenta os resultados mais significativos em termos de equipamentos escolares. Também exerce interferência, mas em grau menor, a presença de TV, computador, impressora e retroprojetor; seguido das dependências biblioteca, sala da direção, sala dos professores e quadra.

Apesar de fazer essa relação da cozinha como elemento importante da infraestrutura escolar, não se pode deixar de considerar as conclusões do estudo de Barbosa(2009), que encontrou a cozinha como única variável com efeito positivo na

¹² Os procedimentos estatísticos utilizados foram descritos na metodologia desse trabalho

elevação das médias em Português e Matemática. Para a autora, esses "dados parecem sugerir que a **mera análise das condições físicas não pode dar conta da complexidade do funcionamento da instituição escolar** (grifo nosso)"(BARBOSA, 2009,p.171)

Mesmo não sendo as únicas responsáveis pela melhoria do trabalho escolar, as condições físicas e materiais da escola, exercem interferência no aproveitamento escolar, como já foi analisado também pelas entrevistas e pelo survey.

Além disto, a pesquisa de Codo(1999) aponta que o **déficit nas condições físicas e materiais da escola representa para o professor um descaso para com o seu trabalho** (grifo nosso). Isto pode levá-lo ao baixo envolvimento pessoal no trabalho e à exaustão emocional, trazendo impactos negativos na saúde docente.

4.2 A SAÚDE DOCENTE

Ao analisar a questão da saúde docente é importante citar um levantamento realizado pelo Departamento de Saúde do Servidor da rede municipal de ensino, a que tive acesso no sindicato , sobre os principais problemas de saúde que ocorreram com os professores da rede municipal, no período de 02/01/2007 a 28/08/2007, registrados na Supervisão de Perícias Médicas. Estavam relacionados a:

- 40,00% transtornos mentais e comportamentais;
- 37,78% sistema osteomuscular;
- 6,67% sistema nervoso;
- 4,44% aparelho respiratório;
- 4,44% aparelho circulatório;
- 2,22% aparelho digestivo;
- 2,22% endócrinos, nutricionais e metabólicos;
- 2,22% olhos e anexos.

Nesse levantamento, observa-se a maior ocorrência de transtornos mentais seguido de problemas no sistema osteomuscular. Nas entrevistas realizadas com as duas professoras, foi possível perceber alguns desses problemas, como os relacionados à pressão alta e depressão:

Um dia eu fui levar o meu marido no médico, e senti um mal estar. Pedi que marcassem um clínico para mim consultar. [...] Quando o clínico foi medir minha pressão tava simplesmente 21 por 13. Ai ele falou assim, " Você não está sentindo mais nada não?", eu disse, "Não senhor". Eu estava desconfortável. Ele colocou um remédio debaixo da minha língua e me mandou fazer um exame um dia seguinte, exame com urgência,[...] e eu

disse “não senhor, porque eu estou tendo um infarto?” ai ele disse “ Por enquanto não”. (Professora W)

Eu tive um problema de depressão. Não pela escola, mas por problema pessoal. Porque quando você tem um problema na sua vida pessoal você tem aquele stress. Então envolve escola, envolve trabalho e tem essa mistura.(Professora L)

Um aspecto que fica claro nos dois relatos é a relação escola-família como agente gerador de tensões. Esse ponto está estreitamente relacionado com o papel desempenhado pela mulher na sociedade. Ela apresenta dupla função: mulher responsável pela organização física e afetiva da casa e mulher que trabalha fora de casa, ajudando ou se responsabilizando sozinha ou não pelo sustento familiar. O conflito derivado desse acúmulo de tarefas e o desejo de ter um bom desempenho em todas elas provoca um estado de tensão permanente. Para a professora W, está ficando cada vez mais difícil fazer a conciliação família-escola:

Ansiedade, cansaço, stress, aquela vontade de fazer tudo certo, e junta problema de família ainda. Hoje o professor, não pode ter família. Nós temos que voltar quando o professor era solteiro, que não pode ter filho, não pode ter marido, não pode ficar doente, é exclusivo. Como que fala? É exclusivo da escola, não pode ficar doente. Só pode trabalhar aqui... Eu fico com pena das meninas que estão chegando agora, elas não agüentam levar a vida que a gente leva não, fico com pena delas.

No relato nota-se o que Codo(1999) denomina de conflito trabalhoXfamília. De um lado, a escola exige a presença do professor e seu trabalho exige dedicação e afeto. De outro, a família também exige presença e afeto. Fazer a opção apenas por um lado não resolve a situação. Na perspectiva de Codo(1999), o estabelecimento de uma nova lógica de convivência na família, através de uma divisão de tarefas, cooperação, companheirismo contribuiria para minimizar o conflito.

Outro problema enfrentado pelos professores são os relacionados à violência. Também foi encontrado na pesquisa de Codo(1999) relação entre a violência e a presença de burnout:

As manifestações de violência nas escolas produzem um efeito de alienação do trabalhador a respeito do seu trabalho, na medida em que agora ele foge do seu controle quase por completo. A alienação como perda de controle sobre seu trabalho leva os educadores ao sofrimento psíquico[...] manifesta-se como uma desistência perante os desafios cada vez mais agudos do cotidiano. [...] Ele precisa se defender de algum modo da loucura de uma estrutura social violenta, e ele se defende, entra em *burnout*(Codó,1999,p.323).

Juntamente com a disciplina e a violência, também a sensação de isolamento para resolver situações problemáticas gera desânimo e sensação de incapacidade. Essa sensação de isolamento pode ser percebida no relato das professoras:

Eu tenho o menino com língua presa, precisando de uma fonoaudióloga, precisando de assistência. Ele começou em, fevereiro, terminou dezembro do mesmo jeito. O muito que o pai dele conseguiu foi agora, há 15 dias, levar ele lá no hospital escola para dar um pic na língua dele, mas ele precisa de acompanhamento. Ele é inteligente, faz as coisas mas ele escreve tudo do jeito que ele fala. Um professor de outra escola pode achar que ele não sabe nada e eu sei que ele sabe. Então, quer dizer, tão descarregando em cima da gente, tão colocando uma culpa em cima da gente, que não é nossa.(Professora W)

A falta de apoio para as necessidades individuais dos alunos, dificultam o trabalho do professor na sala de aula. No exemplo da respondente citado acima, um menino com problemas vocais não consegue avançar no processo de aprendizagem, porque precisa de um tratamento especializado. As famílias sem recursos financeiros não conseguem arcar com a contratação desses profissionais. O poder público não dispõe de uma rede de serviços especializados para realizar esses tratamentos.

E o aluno? Fica limitado em suas potencialidades. O sucesso da turma no processo de aprendizagem, não é suficiente para o professor se sentir competente se um aluno fica para trás. Mas, por outro lado, com o bom desempenho da turma, o professor alcança a meta prevista....

Um problema que vem de casa que a escola não pode resolver infelizmente. A gente passa muito aperto com isso, crianças mesmo com problemas neurológicos, e você vê que tem um problema sério. Já chamou mãe, às vezes nem vem mãe, vem avó que cuida, a tia vai, você pede, chama a responsabilidade e não adianta. Aí você procura a Secretaria de Educação não consegue. E você quer encaminhar essa criança, [...] Então essa criança volta pra você, é uma criança que vai ser reprovada de novo, isso é um problema sério que a escola tem, não é?(Professora L)

A sensação de incapacidade frente a problemas que não consegue resolver e a frustração de ver crianças sendo reprovadas seguidamente, sem que se tenha o auxílio devido, pode gerar angústia e adoecimento.

O estudo de Burke(1996), citado por Carlotto(2002), afirma que a relação com os alunos tem sido uma das principais causas de burnout¹³. Outro aspecto citado pelos autores é o as que se referem ao excesso de tarefas burocráticas, que “tem feito com que professores se sintam desrespeitados, principalmente quando devem executar tarefas

¹³ De acordo com Codó(1999), o termo *burnout* foi aplicado pela primeira vez no sentido em que usamos hoje, por Fregenhauer em 1974. Na tradução do termo *burnout* para o português, têm-se os significados “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar completamente”.

desnecessárias e não relacionadas à essência de sua profissão.” A fala da professora W expressa essa sensação: “Eu tenho muita saudade de quando eu entrava dentro de sala para dar aula. Porque agora, além de eu ter que dar aula, eu ainda tenho um monte de coisa para preencher para inglês ver.”

Um ponto importante observado nas entrevistas é como o servidor que adoece tem sido tratado na rede municipal e estadual de ensino.

Na rede estadual, há dois aspectos que chamam atenção: o primeiro refere-se à perda salarial que ocorre quando o servidor está de licença médica e o segundo é a denúncia dos professores de maus tratos quando são consultados no Ipsemg.

Então cai cerca de vinte e cinco por cento, exatamente quando a pessoa está doente e precisa de comprar medicamento, às vezes para se deslocar tem que pagar táxi, porque não dá pra ir a pé ou de ônibus, e nessa situação o salário dela cai, você acredita? Então é muito comum, muitos professores trabalham doentes, ou então se tiver condição de esperar (se não estiver muito doente) tira umas férias prêmio, o que também tá muito difícil o governo conceder para poder se tratar. Mas é muito frequente trabalhar doente, devido a essa queda de salário. (Representante sindical V)

Uma das marcas do adoecimento docente é o *absenteísmo*, ou falta ao trabalho. Mas de acordo com o relato acima, observa-se a ocorrência de outro fenômeno, o *presenteísmo*. Segundo Paschoalino(2009), que utiliza as contribuições de Dew, Keffe e Small(2005), presenteísmo significa estar sempre presente ao trabalho, porém doente. O relato acima alerta para o crescente número de casos de presenteísmo que também é prejudicial ao trabalho e à saúde docente.

Para o professor cuidar de sua saúde na rede estadual, ainda encontra outros entraves:

O IPSEMG está muito precarizado [...] uma das primeiras medidas que o governador tomou assim que ele assumiu o estado foi retirar uma série de convênios que tinha, suspendeu alguns pagamentos, muitos médicos se descredenciaram, muitas clínicas se descredenciaram, então essa é a primeira dificuldade porque o professor não ganha um salário suficiente para pagar um plano de saúde, ele tem que apelar para instituto para o qual ele contribui, esse é o primeiro e o segundo e a tal de perícia médica, na grande parte dos casos os médicos da perícia não ratificam o que o médico do professor coloca no atestado médico inclusive com insinuações de que é preguiçoso não quer trabalhar.(Representante V)

A constatação de uma síndrome que atinge os educadores, como burnout já seria motivo suficiente para a criação de políticas públicas voltadas para a prevenção e tratamento deste transtorno. Ao invés disso, o que se verifica no depoimento acima são tratamentos inadequados que desrespeitam e agridem o professor, reduzindo seus vencimentos, dificultando seu tratamento. Onde está a valorização docente?

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se nesse estudo analisar as diversas dimensões do que se compreende como condições de trabalho docente, por entender que apenas um aspecto não é suficiente para abarcar a amplitude desse tema. Como o processo ensino-aprendizagem é único, fica impossível dissociar o trabalho do professor da aprendizagem do aluno. Isso foi o que ficou mais evidente em todas as dimensões analisadas. Como pode ser observado aqui, a infraestrutura é importante para o bom aprendizado do aluno e pelos relatos já citados, ela é fundamental para o bom trabalho do professor.

Ao realizar o levantamento bibliográfico sobre o tema condições de trabalho, encontrou-se uma gama considerável de variáveis que estariam associadas a essa questão. Como recorte conceitual, neste trabalho optou-se por delimitar o número de variáveis analisadas ao tema principal de referência: o processo ensino-aprendizagem. Devido a isto duas variáveis - a autonomia e a estrutura colegiada da escola – não foram contempladas com análises específicas, mas apareceram no decorrer do estudo como aspectos importantes que merecem ser aprofundados em estudos posteriores.

Ainda como decorrência do levantamento bibliográfico, perceberam-se duas questões que estavam associadas diretamente às condições de trabalho do professor: a saúde docente e a discussão da profissionalização/proletarização.

Desta forma, o estudo ganhou outros dois elementos de análise, que foram incorporados ao seu desenvolvimento. Torna-se fundamental ressaltar que não se esgota essa discussão com a finalização da pesquisa. Levantaram-se questões que exigem o aprofundamento em outros trabalhos.

A grande satisfação em realizar essa pesquisa deveu-se à oportunidade de trazer para as discussões sobre políticas públicas, formação de professores e trabalho docente elementos que estão sendo vivenciados na atualidade por professores da rede estadual e municipal de Juiz de Fora. Elementos que muitas vezes podem limitar ou possibilitar um trabalho de qualidade nas escolas.

E o que é um trabalho docente de qualidade? É um trabalho que produz satisfação em quem o realiza. É um trabalho que promove o crescimento pessoal e profissional de

quem o desenvolve. E os dados trazidos demonstram que as condições de trabalho ainda têm contribuído pouco com essa qualidade.

Sobre as condições de trabalho, observa-se que houve um investimento por parte dos governos nos aspectos relacionados à estrutura física das escolas. As duas escolas em que se realizaram as entrevistas para esta pesquisa passaram por obras recentes (uma delas – a da rede estadual - ainda está no processo de ampliação). Também com relação aos recursos materiais como a aquisição de equipamentos e materiais didáticos, nota-se que as escolas possuem verbas que podem ser aplicadas na aquisição desses recursos. Além disso, tem ocorrido investimentos para a montagem de laboratórios de informática.

Ficou claro no trabalho que há relação da melhoria do espaço físico e equipamentos e melhoria do desempenho escolar. Mas para que o espaço físico e os recursos materiais possam ser utilizados de maneira adequada são necessários outros elementos que os tornem funcionais, como recursos humanos capacitados e em número suficiente para dar conta das necessidades de cada escola, organização do uso coletivo desses espaços e equipamentos, manutenção e investimento constante, planejamento de obras e melhorias que visem a minimizar problemas como ruído, iluminação e aquecimento.

Também é importante ressaltar a necessidade de equipar as escolas com instalações e materiais pedagógicos. Foi possível visualizar que as escolas com IDEB maior, utilizam diversos recursos como jogos educativos e a Internet. Mas os materiais mais utilizados pelos professores são os que estão disponíveis: livros didáticos, de literatura e de consulta para os professores.

Apesar dos investimentos em estrutura física e material, outros problemas relacionados às condições de trabalho docente ainda persistem. O número de alunos em sala, a gestão democrática do ensino, o salário, a manutenção ou melhoria dos planos de carreira, a violência, entre outros aspectos. Todos esses pontos são desafios, na melhoria das condições de trabalho.

Além desses elementos, foram observados aspectos que inseridos na realidade escolar e que estão contribuindo para o aumento da tensão e do cansaço no cotidiano escolar: a avaliação de desempenho – estreitamente relacionada com a gestão escolar e de caráter punitivo, o estabelecimento de metas de produtividade, um vínculo empregatício que não garante a estabilidade e nem a valorização profissional, o número cada vez maior de professores que estão iniciando a carreira trabalhando em mais de um turno.

Notou-se também que para a educação, visualizada através das condições de trabalho docente, ainda são aplicadas políticas paliativas, como a Lei 100, praticada pelo governo estadual, que não atende às orientações de valorização da profissão docente, apenas mascara uma situação de precarização docente. Isto porque esses professores não têm estabilidade, plano de carreira, entre outros benefícios.

Mesmo percebendo que há uma discussão maior em termos de políticas educacionais relacionadas à valorização profissional, como o Piso Salarial Nacional, os planos de carreira, a formação inicial e continuada, nota-se também que para que essas políticas se façam valer no cotidiano escolar são necessárias mobilizações dos educadores frente aos governos municipais e estaduais para a garantia de direitos expressos nas legislações educacionais

Nesse contexto, mostra-se digno de preocupação o número crescente de casos de adoecimento entre os professores. Essa situação está merecendo ter um tratamento especial no interior das políticas públicas. Uma das formas de reduzir os números é trazer modificações positivas nas condições de trabalho docente. Como afirma Assunção (2003,p.91), “as condições de trabalho portam as marcas de uma relação de forças e dos valores da sociedade em que elas são geradas e exprimem de modo determinado a sociedade da qual faz parte”.

Discutir qualidade do ensino é discutir qualidade de vida de professores e alunos no interior da unidade escolar. Se o importante é oferecer uma educação de qualidade para todos, que possa ser comparada à dos países desenvolvidos, faz-se necessário investir financeiramente na educação, implementando modificações na escola enquanto espaço de desenvolvimento humano e profissional.

VI REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Tereza Gonzaga.& FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil. In: BROOKE, Nigel & SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora:UFMG,2008

AMADO, Elisabeth. **O trabalho dos professores nos ensino fundamental: uma abordagem ergonômica**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, 2000

ANDRÉ, Marli et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999

ANDRÉ, Marli. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, Lizete S. B; NETO, Alexandre, S. (Orgs.) **Formação de Professores: passado, presente, futuro**. São Paulo: Cortez, 2004

ANFOPE. **A ANFOPE e o plano de desenvolvimento da educação e a formação de professores**, 2007. Disponível em www.sintese-se.com.br/docs/pde_debate.doc Acesso em 15 de outubro de 2008.

APPLE, Michel W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **Saúde e mal-estar do trabalhador docente**. Texto apresentado no VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en America Latina. Buenos Aires, 3, 4 e 5 de julho de 2008

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Trad.Guilherme Cezarino.Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. p.519.

BARBOSA, Maria L. O. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira**. Belo Horizonte, Argvmentvm, 2009

BASSO, Itacy S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história**. Tese de doutorado. UNICAMP, 1994

BOUDON, Raymond. **Os métodos em Sociologia**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ática, 1989.

BORGHI, Raquel F. Municipalização do ensino e condições de trabalho docente. Pôster apresentado na 29ª **ANPED**, GT. 05 Estado e Política Educacional, 2006. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT05-1676--Int.pdf

BRANDÃO, Zaia(org.) **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC; São Paulo: Loyola, 2002

CAÇÃO, Maria I. **Jornada de trabalho docente** : delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público paulista. Tese de Doutorado

CALDERANO, Maria da Assunção. **Notas introdutórias ao Realismo Crítico**. (Texto escrito em 1999, como parte do Curso de Doutorado em Sociologia) Recife/PE , 1999

_____, Maria da Assunção. **A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado.** Projeto de pesquisa aprovado na FAPEMIG. 2008

_____, Maria da Assunção. Avaliação da aprendizagem escolar: riscos e necessidades dentro do processo de formação de professores DALBEN, Angela Imaculada L. F. (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** (Coleção Didática e Prática do Ensino) Belo Horizonte: Autêntica, 2010

CAMPOS, Magaly Robalino & KÖRNER, Anton. **Condiciones de Trabajo y Salud Docente:** estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Peru y Uruguay. Chile: OREAL/UNESCO, 2005

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em estudo** [online]. 2002, vol.7, n.1, pp. 21-29. ISSN 1413-7372. doi: 10.1590/S1413-73722002000100005.

CNTE. **Cadernos de Educação** 2009: apresentação. Diretrizes para carreira e remuneração, 2009. Disponível em: <http://www.cnte.org.br>. Acesso em 11 de janeiro de 2010.

CODO, Wanderley & VASQUEZ-MENEZES, Ione. **Retratos da Escola 2-** Como estão nossas escolas e nossas crianças. CNTE,2001. Disponível em: www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=74&Itemid

CODO, Wanderley (Coord.) **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999

COSTA, Marisa C. V. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995

DOURADO, Luiz Fernando (Coordenador). **A qualidade da educação : conceitos e definições** – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

ESTEVE, José M. Bem-estar e saúde docente. In: **Revista PRELAC**, nº 1/ junho, 2005

FELDFEBER, Myriam; ÍMEN, Pablo. A formação continuada dos docentes: os imperativos da profissionalização em contextos de reforma educativa. In: FERREIRA, Naura S. C.(Org.) **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2003

FRAGO, Antônio V. Historia de La educación y historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, nº 0, set./dez. 1995

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade** [online]. 2003, vol. 24, no. 85, pp. 1095-1124. ISSN 0101-7330.

FREITAS, M.T. de A. Uma teoria social do desenvolvimento e da aprendizagem. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 13, n. 73, p. 16-27, jan./fev. 2007.

GADOTTI, Moacir. Estado e sindicalismo docente: 20 anos de conflito. **Revista ADUSP**, São Paulo, p. 14-20, dez. 1996.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria e ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2005, vol.31, n.2, pp. 189-199. ISSN 1517-9702.

GALLINDO, Lídia Pereira. **Assédio moral nas instituições de ensino** – Bullying. Trabalho realizado em 2007. Acesso em 20/03/2010. Disponível em: www.partes.com.br/assediomoral/assedionasinstituicoesdeensino.pdf

GATTI, Bernadette A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº113, São Paulo /jul. 2001

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo, Ed. UNESP, 1991

GOMES, Luciana & BRITO, Jussara. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, n.1, 1º semestre de 2006. www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a05.pdf

HIPÓLYTO, Álvaro Moreira. **Intensificação e auto-intensificação do trabalho docente no contexto da reestruturação educativa**. Texto apresentado no VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en America Latina. Buenos Aires, 3, 4 e 5 de julho de 2008

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Dilemas da produção científica na “sociedade do conhecimento”: o colapso da realidade no empírico e a interdição da ontologia. IN: **Perspectiva**, v.21, nº2, p.351-369, jul./dez.2003

INEP, Estatísticas dos professores no Brasil, 2003 www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf -

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Geografia da Educação Brasileira**. Brasília: INEP, 2002.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística sobre o professor – Censo Escolar 2007** Brasília: INEP, 2009

JUIZ DE FORA, **Lei nº 09212**, de 27 de janeiro de 1998

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p.337.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A. & DÁVILA C. M. **Profissão docente: Novos sentidos novas perspectivas** – Campinas, SP: Papirus, 2008

LUCK, Heloísa- Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores. In: **Em Aberto**, Brasília v.17, nº72, p.1-195, fev./jun., 2000

LUDKE, Menga; BOING, Luis Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez. 2004.

LUDKE, Menga ; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1179-1201. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302007000300025.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre o trabalho docente. In: **Educação & Sociedade**. V.28, nº 99. Campinas. Maio/agosto, 2007

MELO, Savana Diniz Gomes. **Trabalho e conflituosidade docente:alguns aportes**. Texto apresentado nº VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en America Latina. Buenos Aires, 3, 4 e 5 de julho de 2008

MESSINA, Graciela. Investigación em o investigación acerca de la formación docente: um estado del arte em los noventa. **Revista Iberoamericana de Educación**. N. 19, p.145-207. jan.-abr. 1999. Disponível em: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19.htm>. Acesso em 13/06/2007

MINAS GERAIS, **Lei nº 15293**, de 5 de agosto de 2004. Disponível em: crv.educacao.mg.gov.br

_____, **Decreto nº 44559**, de 29 de junho de 2007. Disponível em: www.sindifiscomg.com.br/decretos/decreto.44.559.29.06.2007.html

_____, **Decreto nº 44674**, de 13 de dezembro de 2007. Disponível em: www.educacao.mg.gov.br.

_____, **Lei nº 100**, de 5 de novembro de 2007. Disponível em: www.sinjus.org.br/sinjus/pdf/lei13467.pdf

NORONHA, Márcia M. B.; ASSUNÇÃO, Ada A.; OLIVEIRA, Dalila A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, MG. **Revista Trabalho, Educação e Saúde** 2008; v. 6, n. 1, p. 65-86

NÓVOA, A.(org) **Profissão professor**. Porto Editora, Portugal, 2003

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF,M & LESSARD, C. **O ofício de professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

OLIVEIRA, D.A. ; MELO, Savana Diniz Gomes ; FARDIN, V. L. ; GONCALVES, G. B. B. ; MIL, D. R. S. . Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e suas Conseqüências para os Professores. **Trabalho & Educação** (UFMG), Belo Horizonte, v. 11, p. 51-65, 2002.

PARRA, Manuel. Condições de trabalho e saúde no trabalho docente. In: **Revista PRELAC**, nº 1/ junho, 2005

PASCHOALINO, Jussara B. Q. **O professor desencantado: matizes do trabalho docente**. Belo Horizonte: Armazém de idéias, 2009

PESTANA, M.; GAGEIRO, J. **Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS**. Lisboa: Edições Sílabo, 2003

RIBEIRO, Simone da Silva. **Trabalho Docente: vocação para o magistério, qualificação para o trabalho e relações de gênero** - as falas de professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental . Dissertação de mestrado, 1998

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira e MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade** [online]. 2004, vol. 25, no. 89, pp. 1203-1225. ISSN 0101-7330.

SANTOS, Lucíola L. C. P. & OLIVEIRA, Dalila A. **Novas formas de divisão do trabalho na escola no processo de intensificação do trabalho docente**. Trabalho apresentado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação de 11 a 14 de novembro de 2007. Disponível em: www.isecure.com.br/anpae/246.pdf

SILVA, Ezequiel Theodoro . **Professor de 1º grau: identidade em jogo**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

TORRECILLA, Francisco Javier Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre a eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel & SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora:UFMG,2008

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros : o que fazem, o que pensam, o que almejam** — / Pesquisa Nacional UNESCO, – São Paulo : Moderna, 2004

VARANI, Adriana. **Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais**. Tese de Doutorado, Campinas, SP, 2005.

VENTICINQUE, Danilo. Projeto de lei quer limitar número de alunos por sala - Reportagem disponível do site da **Revista Época** em 22/11/2009: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI105822-15228,00.html>

VASCONCELOS, Marcos Roberto , STRACHMAN, Eduardo & FUCIDJI, José Ricardo. O Realismo Crítico e as controvérsias metodológicas contemporâneas em economia. **Estado e Economia**. São Paulo 415-445 jul-set. 1999.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane M. T. & FILHO, Luciano M. F. & VEIGA, Cynthia G.(Org.). **500 anos de educação no Brasil**.- Belo Horizonte:Autêntica, 2007

VIANNA, Cláudia. **Os nós do “nós”**: crise e perspectivas de ação coletiva em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999

VIANNA, Cláudia. A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero. **Educação & Sociedade** [online]. 2001, vol.22, n.77, pp. 100-130.

VICENTINI, Paula P.; LUGLI, Rosario G. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações docentes em disputa. São Paulo: Cortez, 2009

Anexo 1

Entrevista professor

Caracterização da carreira docente

Dados de identificação: Nome, série em que leciona., formação, tempo de trabalho no magistério e na escola, vínculo empregatício.

Como você caracteriza as condições de trabalho na rede estadual de Minas? Salário, plano de carreira.

a) Aspectos funcionais

1) Possui outro cargo na área da educação?

3) Que transporte utiliza para o deslocamento ao trabalho? Quanto tempo gasta neste deslocamento?

c) Caracterização do ambiente escolar

a) Condições materiais

1) Como você caracteriza o espaço físico da escola em relação ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem?

2) A escola dispõe de material pedagógico para o trabalho em sala de aula?

3) Na sala de aula em que leciona, há algum problema relacionado a ruído, iluminação, amplitude da sala ou mobiliário disponível?

b) Condições organizacionais

1) Qual o número total de alunos por turma da série em que leciona ?

2) Como é definido os conteúdos curriculares que serão trabalhados nas séries?

3) A escola possui projetos escolares voltados para os alunos? Quais são eles?

4) Que materiais utiliza para o desenvolvimento de suas aulas? Eles foram feitos por você ou estão disponíveis na escola?

Quais são os pontos positivos e negativos das condições de trabalho do professor nesta escola?

c) Entorno social

1) Como você caracteriza o entorno social da escola?

2) Como essas características dificultam ou facilitam seu trabalho em sala de aula?

Aponte ações que poderiam ser desenvolvidas na escola para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Anexo 2

Entrevista coordenador

Entrevista Diretor/coordenador

Dados de identificação: Nome, série em que leciona., formação, tempo de trabalho no magistério e na escola, vínculo empregatício.

Como você caracteriza as condições de trabalho na rede e na escola em que trabalha?

Salário, plano de carreira. E outras

a) Aspectos funcionais

1) Possui outro cargo na área da educação?

b) Caracterização do ambiente escolar

a) Condições materiais

1) Como você caracteriza o espaço físico da escola em relação ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem?

2) Em que espaço você desenvolve seu trabalho?

3) A escola dispõe de material pedagógico para o trabalho em sala de aula?

4) Na escola há problemas relacionados a ruído, iluminação, amplitude da sala ou mobiliário disponível?

b) Condições organizacionais

2) Como é definido os conteúdos curriculares que serão trabalhados nas séries?

3) A escola possui projetos escolares voltados para os alunos? Quais são eles?

Quais são os pontos positivos e negativos das condições de trabalho do professor nesta escola?

c) Entorno social

1) Como você caracteriza o entorno social da escola?

2) Como essas características dificultam ou facilitam seu trabalho?

Aponte ações que poderiam ser desenvolvidas na escola para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Anexo 3

Entrevista representante sindical

- 1) Fale seus dados de identificação: nome, formação atuação profissional, tempo de experiência na função docente e no sindicato.
- 2) Como você caracteriza as condições de trabalho do professor na rede estadual/municipal de ensino?
- 3) Que tipo de problemas os professores mais trazem ao sindicato?
- 4) Como você percebe a situação do adoecimento do professor na rede estadual/municipal?
- 5) Vou citar alguns elementos relacionados às condições de trabalho docente e você as analisa pensando na perspectiva do processo ensino-aprendizagem:

Infraestrutura escolar

Número de alunos por sala

Vínculo empregatício

Plano de carreira

Salário