

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO**

**Magistério: vocação ou sofrimento? Percepções de professores acerca do cotidiano escolar num contexto de precarização e intensificação do trabalho docente**

**Célia Maria Lopes Mendes**

**Ribeirão Preto**

**2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**Célia Maria Lopes Mendes**

**Magistério: vocação ou sofrimento? Percepções de professores acerca do cotidiano escolar num contexto de precarização e intensificação do trabalho docente**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de Concentração: Educação Escolar  
Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Práticas Escolares.  
Orientador: Prof. Dr. Júlio Cesar Torres**

**Ribeirão Preto  
2009**

**CÉLIA MARIA LOPES MENDES**

**Magistério: vocação ou sofrimento? Percepções de professores acerca do cotidiano escolar num contexto de precarização e intensificação do trabalho docente**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em educação.**

**Área de Concentração: Educação Escolar  
Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Práticas Escolares.**

**Comissão Julgadora:**

---

**Orientador – Prof. Dr. Júlio Cesar Torres (Ibilce/Unesp)**

---

**2ª examinadora – Profª Drª. Silvana Fernandes Lopes (Ibilce/Unesp)**

---

**3ª examinadora – Profª Drª. Maria A. de R. Braga Marques (CUMML)**

**Dedico este trabalho a todas as pessoas que de uma forma ou de outra, contribuíram para sua concretização, e a todos educadores que fizeram parte desta pesquisa.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar, por ter me oferecido forças para superar tantas barreiras durante essa caminhada.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, pela convivência, pelas reflexões que nos proporcionaram ao longo do curso que ficarão para sempre gravadas nas nossas almas.

Ao meu orientador e amigo Prof. Dr. Júlio Cesar Torres, pela sua paciência, pela sua dedicação e orientação para comigo durante o curso.

Às minhas filhas adolescentes Carla e Gabriela, que durante tantas vezes foram privadas da minha presença para que eu pudesse seguir em frente.

A meu marido Carlos que sempre me apoiou, compreendeu as minhas muitas ausências e tantas madrugadas de estudo. Que assumiu as responsabilidades domésticas nas minhas ausências e cuidou para que minhas filhas não sentissem tanto a minha falta.

Aos meus pais, Maria (in-memoriam) e Joaquim que, mesmo sendo humildes lavradores, sempre desejaram para os filhos um futuro melhor.

Às minhas irmãs queridas que me auxiliaram nas minhas ausências ajudando a cuidar das minhas filhas.

Aos amigos do Mestrado pela solidariedade e companheirismo. Em especial ao meu amigo Marcelo Bastos, que sempre deu forças, ajudando-me na informática, apoiando-me nessa caminhada.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pelo Programa Bolsa Mestrado, por ter proporcionado a possibilidade de ampliar meus horizontes.

Aos colegas da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, à Sra. Dirigente Regional de Ensino, Gertrudes Aparecida Ferreira, pelo apoio, compreensão, pela convivência.

À minha colega de trabalho Supervisora Maria Tereza Mendonça da Diretoria de Ensino de Franca pela ajuda a mim dispensada.

Finalmente às Escolas nas quais atuo como Supervisora de Ensino, nas quais aprendo todos os dias, por meio da convivência com gestores, professores, funcionários,

alunos e comunidade. Em especial aos Gestores Fátima, Adriane, Solange, Edmilson e Ricardo, pelo apoio incondicional.

Gosto de ser gente porque, inacabado,  
sei que sou um ser condicionado mas,  
consciente do inacabamento sei que  
posso ir mais além dele.

Paulo Freire.

## Resumo

O objetivo desta pesquisa é discutir a precarização e a intensificação do trabalho docente e suas consequências para as escolas públicas do estado de São Paulo. A educação brasileira passou por transformações profundas em seus objetivos, em suas funções e em sua organização geral. Houve uma reestruturação do trabalho docente, responsabilizando os professores pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional, sendo chamados a responderem às exigências que vão além de sua formação, acarretando um sentimento de desprofissionalização e de perda da identidade profissional. Na prática, o insucesso dos alunos, a deficiência na aprendizagem, a indisciplina e o desinteresse por parte do corpo docente têm contribuído sobremaneira para a intensificação do trabalho docente e reforçado a situação de proletarização, causando uma crise profunda na profissão. Os docentes são tidos como objetos e técnicos executores de tarefas, e reduzidos a implementadores de reformas. Uma das premissas apontadas por esta pesquisadora, de acordo com a literatura estudada, seria a de que ao intensificar o trabalho docente e submeter os professores a uma sobrecarga de trabalho, estes apresentam um quadro muito grande de afastamentos das salas de aulas, corroborando para que a prática docente se torne precária. Este trabalho coloca-se como de grande relevância, pois o tema apresenta certa apreensão por parte das equipes gestoras e dos educadores de maneira geral devido ao grande número de ausências dos professores nas salas de aulas. Trata-se de pesquisa empírica, de campo, bibliográfica e documental, com opção do instrumento de um questionário submetido aos professores, e do levantamento da legislação pertinente. São sujeitos desta pesquisa 31 professores de duas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Ensino Médio da Região de Ribeirão Preto (SP).

Palavras-Chave: intensificação do trabalho docente; proletarização; absenteísmo.



## ABSTRACT

The objective of this research is to reflect on the precariousness and intensification of teaching and its consequences in public schools of the State of Sao Paulo. Brazilian education has undergone profound changes in its goals, its functions and its overall organization. There was a restructuring of teachers' work, blaming the teachers for student performance, school and system, are called to respond to the demands that go beyond their training, leading to a feeling of professionalization and loss of professional identity. In practice, the failure of students, learning disabilities, indiscipline and lack of interest of the student body have contributed greatly to the intensification of teaching and strengthened the position of proletarianization, causing a deep crisis in the profession. Teachers are seen as objects and technical task workers, and low implementers of reform. One of the assumptions made by this researcher, according to the literature studied, that would be to enhance the teaching and teachers to undergo a heavy workload, they have a very large leaves the classroom, confirming that the practice teacher becomes precarious. This work appears as very important, since the topic has some apprehension on the part of management teams, and educators in general, due to the large number of absences of teachers in the classroom. It is empirical, of field, bibliographical and documentary, with option of the instrument of a questionnaire given to the teachers, and the lifting of the relevant legislation. They are subjects of research, 31 teachers from two state schools in the region of Ribeirao Preto.

Keywords: intensification of teaching; proletarianization; absenteeism

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Docentes (Contingente distribuído por cargo da Rede Estadual de ensino dezembro/2008).....	34
Tabela 2: Histórico da rede estadual Paulista – total de docentes PEBI e PEBII – 2005 a 2008.....	35
Tabela 3: Contingente de docentes da Diretoria de Ensino da Região de Ribeirão Preto no ano de 2008.....	36
Tabela 4: Professores pesquisados quanto ao Gênero.....	43
Tabela 5: Levantamento do absenteísmo de professores em 2007/2008 em duas escolas públicas estaduais por componente curricular.....	51
Gráfico 1 : Número de afastamentos do trabalho – maio/junho/2008 com relação ao mesmo período de 2007.....	53

## SUMÁRIO

RESUMO.....	07
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – O trabalho docente e seu contexto na contemporaneidade.....	17
CAPITULO II- As transformações nas relações de trabalho: a precarização do trabalho docente e da profissão docente .....	19
CAPÍTULO III- As políticas educacionais e o trabalho docente no Brasil a partir dos anos 1990.....	24
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA	
4.1 Elaboração do instrumento e coleta de informações .....	38
4.2 Aplicação dos questionários.....	39
4.3 Análise dos dados.....	40
CAPÍTULO V - RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICE A (Questionário aplicado aos professores que participaram da Pesquisa).....	73

## INTRODUÇÃO

Com o advento da globalização contemporânea, do capitalismo mundial integrado, do rápido avanço tecnológico, da aceleração da produção, do trabalho e trabalhadores flexíveis e polivalentes, houve um agravamento nas relações de trabalho.

A escola também passou por várias modificações que alteraram o seu perfil em relação à sua estrutura e organização, para atender à universalização do ensino e às necessidades do mercado de trabalho.

Hypólito (1991,1994), Oliveira (2003,2004), Sampaio, Maria M.F. & Marin, Alda J. (2004) indicam que essas mudanças refletem nos sistemas educativos, no trabalho que desempenham os professores em suas relações profissionais e sociais.

Exige-se que as escolas ofereçam um ensino de qualidade, num contexto de produção em massa, baseado na competitividade, enquanto que os recursos tanto materiais quanto humanos são cada vez mais precarizados.

Houve uma reestruturação do trabalho docente, passando os professores a serem os responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional, sendo chamados a responderem a exigências que vão além de sua formação, acarretando um sentimento de desprofissionalização e de perda da identidade profissional.

De acordo com (Oliveira, 2003), diante das variadas funções que a escola pública assume, tendo que desempenhar papéis que estão além de sua formação, os docentes são considerados como agentes públicos, “assistentes sociais”, “enfermeiros”, “psicólogos”. Tais exigências contribuem para que o professor sinta que ensinar, às vezes, não é o mais importante.

Em 1991, quando ingressei na escola pública para trabalhar pela primeira vez como professora substituta de Matemática, senti, nos primeiros dias, a necessidade de buscar uma formação mais ampla para atender à complexidade dos problemas apresentados na escola, nas condições de trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos.

Ao trabalhar no interior das escolas, especificamente das escolas públicas do Estado de São Paulo, e vivenciar o seu dia-a-dia, observamos os acontecimentos, as ações, as inter-relações presentes no cotidiano escolar. Evidenciamos que as mesmas atravessam um

momento difícil, com muitas contradições, pois enquanto se propaga a melhoria da qualidade de ensino por meio de dados quantitativos (desempenho dos alunos no Saresp, Saeb e Enem), não seria bem isso o que estamos observando na realidade que se apresenta.

A democratização do ensino, pautada no ideal da “escola para todos”, trouxe um aumento de alunos nas escolas que não veio acompanhado da melhoria na qualidade do ensino.

De acordo com Hypólito (1991), os resultados apresentados pelas escolas para as classes populares têm sido baixos, visto que os índices de evasão e repetência têm sido elevados, somada à ocorrência de analfabetos funcionais; o ensino tem sido totalmente disvinculado das necessidades dos indivíduos, tanto nos conteúdos quanto nos métodos. Os professores se encontram em condições precárias de trabalho e formação, tanto em relação aos aspectos físicos como organizacionais das escolas.

Há uma maior hierarquização da escola, novas formas de controle têm sido implantadas. O plano de carreira e salários existente não atrai o professor, evidenciando o descompromisso na implementação de políticas públicas eficazes e na própria melhoria da educação.

Apesar dos dados nos exames de avaliações externas indicarem melhoria, na prática, é facilmente observável que os alunos, em geral, apresentam muitas dificuldades para escrever, compreender e interpretar textos e realizar operações matemáticas simples.

O cotidiano nas escolas é tenso. Há reclamações, constantes, por parte dos professores, de que cada vez mais tem sido difícil ensinar, que os alunos não se interessam pelos estudos, não conseguem ficar “quietos” e não respeitam os colegas, os professores e as regras escolares. O número de alunos por sala de aula é muito grande, o salário é baixo. Evidenciam-se as causas do insucesso e insuficiência da aprendizagem dos alunos, a indisciplina e falta de interesse dos discentes, ou a falta de acompanhamento dos pais.

Os alunos reclamam, por outro lado, que as aulas são chatas e desinteressantes, dizem gostar da escola pelas amizades e brincadeiras com os colegas.

Os professores são muitas vezes apontados pelos superiores e pelos documentos oficiais como os únicos responsáveis pelo “insucesso” do aluno, sentindo-se pressionados, acuados e desvalorizados por não “darem conta do recado”. Reclamam ainda que não sabem mais o quê e como ensinar nesse mundo contemporâneo, caracterizado por mudanças rápidas e significativas nos campos da economia, da política e da cultura. São chamados a exercerem inúmeras funções que vão além de sua profissão e do que “sabem realmente fazer”.

Sentem-se confusos, precisam aprender uma gama maior de habilidades, porém não haveria tempo hábil de se manterem atualizados em sua própria área de conhecimento e atuação profissional.

Outro motivo que levou a pesquisadora a estudar o problema das condições de trabalho dos professores foi a grande quantidade de ausências e afastamentos de professores das salas de aulas. Quando chegávamos nestas escolas e víamos o livro de registro de frequência dos professores era preocupante a quantidade de faltas, muitas queixas, lamentações e casos de adoecimentos presenciados junto ao grupo de docentes.

A presente pesquisa coloca-se como de grande relevância, pois, nosso objeto de estudo vem apresentando certa apreensão por parte das equipes gestoras e dos educadores de uma maneira geral, devido ao grande número de ausências dos professores titulares de classes nas escolas.

Para aprofundar as questões abordadas anteriormente tomamos como referencial teórico: Andrade (2008), Codo (2002), Dejourns et al (1994), Esteve (1999), Noronha (2001), Gomes (2002), Sampaio et al (2004), Hypólito (1991, 1994,1999), Oliveira (2003, 2004), Enguita ( 1991), Souza (1999), Tardif (2002, 2005), Arroyo (2000), Gimeno Sacristán (2000). Estes autores demonstram preocupações quanto às condições do trabalho docente e dos problemas que acometem os professores em razão de situações de estresse que afetam a sua qualidade de vida, ocasionando na categoria profissional o mal-estar docente.

Conforme Andrade (2008), refletir sobre a saúde dos educadores é um assunto muito recente a partir da década de 1970. França, Inglaterra e Alemanha foram os primeiros países a apresentarem registros epidemiológicos do sofrimento docente. Na Suécia, somente em 1983 inicia-se a discussão sobre o tema, devido à grande quantidade de ausências dos professores nas salas de aula. No Brasil e em outros países latinos americanos, a preocupação vem manifestar-se a partir de meados da década de 1980.

É elevado o número de ausências dos professores das salas de aula, nas duas escolas pesquisadas. Apresentando um índice de 45,7% em 2007 e 38,8% em 2008, significando que estas aulas foram ministradas por professores substitutos.

O objetivo desta pesquisa é refletirmos sobre a precarização e intensificação do trabalho docente e suas consequências em duas escolas públicas selecionadas do estado de São Paulo.

O campo pesquisado compõe-se de duas escolas estaduais públicas, de ensino fundamental – Ciclo II e Ensino Médio, no município de Batatais (SP), pertencentes à

Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto (SP). Estas unidades escolares contam com 103 professores e aproximadamente 2.200 alunos, matriculados nos períodos manhã, tarde e noite. A idade dos alunos varia de 11 a 17 anos. Possuem oito gestores, sendo dois Diretores, dois Vices-Diretores, e quatro Professores Coordenadores.

Essas escolas foram escolhidas para a pesquisa dentre as muitas outras que a pesquisadora orienta como Supervisora de Ensino na Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto-SP. Por serem escolas de maior porte no município de Batatais (SP), por possuírem um número razoável de alunos e professores, por serem de fácil acesso à pesquisadora, pelo contato direto com gestores, professores, funcionários e alunos, optamos por realizar nossa pesquisa empírica nessas duas unidades supracitadas.

Fizeram parte da coleta de dados 31 professores das duas escolas. Sendo que 17 questionários foram respondidos na primeira e 14 na segunda.

Assumimos como pressuposto central de nossa pesquisa o fato de que a intensificação do trabalho dos professores estaria levando a um incremento do absentéismo docente.

Conforme apontam alguns autores, tais como Hypólito (1999), Souza (2005), Oliveira (2003,2004), Sampaio e Marin (2004), ao se intensificar o trabalho docente aumentam as exigências e a sobrecarga de tarefas, trazendo consigo a cobrança por resultados.

Na educação pública estadual esses fatores têm-se configurado na forma de avaliações externas elaboradas pelos órgãos centrais atreladas, sendo a característica da avaliação pautada por vários critérios: bônus para os professores, pois recebem mais as escolas que apresentam menor índice de evasão/repetência/reprovação; verbas para a gestão da escola que apresentarem melhores índices de desempenho e que desenvolvem mais projetos durante o ano; estágio probatório para a carreira do magistério; avaliação de desempenho; controle rigoroso da frequência dos docentes, conforme preconizam tanto a Resolução SE 66/2008 como o Decreto nº 52.344/2007. São atos institucionais compostos, em sua maioria, por itens subjetivos que deixam os docentes à mercê de comissões julgadoras formadas por chefes imediatos sem condições de se avaliarem itens de profunda complexidade.

Ao serem avaliados os docentes ficam presos à avaliação de Diretores de Escolas que, em muitas ocasiões, não estão preparados para assumir tal papel. Se a Direção da escola não vai com a cara do professor já é motivo para que a nota do professor na avaliação seja baixa.

Reproduzimos, na íntegra, dois artigos da Resolução SE 66/2008 para ilustrarmos o caráter subjetivo muitas vezes da avaliação do trabalho docente.

Artigo 2º - O integrante do Quadro do Magistério, no decorrer do Estágio Probatório, será submetido a 3 (três) etapas de avaliações, de acordo com a classe a qual pertence, a serem realizadas por Comissões de Avaliação Especial de Desempenho.

Artigo 3º - A avaliação especial de desempenho obedecerá aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência, contraditório e ampla defesa e deverá, observar os seguintes requisitos:

- I - assiduidade;
- II - disciplina;
- III - capacidade de iniciativa;
- IV - responsabilidade;
- V - comprometimento com a Administração Pública;
- VI - eficiência;
- VII – produtividade (SÃO PAULO, 2008)

Os profissionais que não atingirem na avaliação final 105 pontos, ou seja, 50% de um total de 210 pontos serão considerados inaptos para o cargo e poderão ser exonerados. Em outras palavras, prestar o concurso público e ser aprovado não mais garante a efetivação no cargo, sem antes passar pela a avaliação do desempenho definida pelas equipes oficiais designadas para tal fim.

De acordo com Souza (1998), a questão do controle, fiscalização e avaliação do desempenho do trabalho docente e sua conduta moral acontecem há muito tempo, desde os anos de 1900 quando foram criados os primeiros Grupos Escolares no estado de São Paulo, conforme apontam certos documentos emitidos pelos Diretores de Escola, aos Inspectores de Ensino, quando certas regras eram desobedecidas:

Este professor não é a primeira vez que assim procede, seus precedentes só como homem, como professor é péssimo. Como professor, nunca deu boa nota de si a ponto de seus alunos o ano passado, serem todos reprovados! Como homem particularmente, tem procedido escandalosamente, a ponto de ter relações ilícitas com uma mulher de cor com a qual pratica as maiores cenas ofensivas à moral e dignidade pública! Assim sendo, levo ao vosso conhecimento para que tomeis providências neste sentido, com o fim de não repetir-se fatos deste num estabelecimento de ensino público.

A dispensa do cargo que ocupa, seria o único corretivo visto que não deve fazer parte, de maneira alguma, no corpo docente dos Grupos Escolares, um professor de procedimentos ínfimos como este. (Of. GE, ordem 6.801, 1902 *apud* SOUZA, 1998, p.85)

Trabalhamos com as modalidades de pesquisa empírica, de campo, bibliográfica e documental, com a opção do instrumento de um questionário de nossa autoria submetido aos professores, e do levantamento da legislação pertinente.



A pesquisa envolveu três categorias de docentes: Professor Eventual<sup>1</sup>, Professor (OFA)<sup>2</sup> e Professor Efetivo<sup>3</sup>.

Os dados da pesquisa foram organizados em cinco capítulos: o capítulo I trata do trabalho docente e seu contexto na contemporaneidade, e as transformações sócio-econômicas ocorridas a partir da década de 1990, bem como os impactos destas transformações no mundo do trabalho. Com o advento da globalização e o rápido avanço tecnológico houve um agravamento nas relações de trabalho, elevação da taxa de desemprego estrutural e o incremento de condições de trabalho precárias.

O capítulo II diz sobre as transformações nas relações de trabalho: a precarização do trabalho docente e da profissão docente e suas consequências para a escola pública e para o trabalho docente.

Na educação também ocorreram transformações profundas quanto a seus objetivos, sua função e sua organização.

Houve uma reestruturação do trabalho docente passando, estes, a serem os responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional, sendo chamados a responderem a exigências que vão além de sua formação, acarretando um sentimento de desprofissionalização e de perda da identidade profissional.

Nesse contexto, em um terceiro momento, o texto trata das políticas educacionais e o trabalho docente no Brasil a partir dos anos 1990.

O capítulo IV traz os procedimentos metodológicos usados na elaboração da pesquisa.

O capítulo V foi dedicado aos resultados e discussão dos dados encontrados na pesquisa sobre os indicadores do cotidiano da prática docente nas três categorias pesquisadas: Professor Eventual, Professor (OFA) e Professor Efetivo.

---

<sup>1</sup> Professor Eventual – Professor admitido em caráter esporádico sem vínculo empregatício.

<sup>2</sup> Professor OFA – Professor Ocupante de Função Atividade, admitido sobre os termos da Lei 500/74.

<sup>3</sup> Professor Efetivo – Professor admitido por meio de concurso público de provas e títulos.

## **CAPÍTULO I - O TRABALHO DOCENTE E SEU CONTEXTO NA CONTEMPORANEIDADE**

Historicamente, quando da passagem da sociedade feudal para a sociedade industrial, mudanças profundas ocorreram nas relações sociais e, conseqüentemente, no mundo do trabalho. A classe trabalhadora também passou por mudanças profundas de concepções com a reestruturação produtiva do capital na contemporaneidade que oferece formas flexíveis de trabalho diminuindo os postos de trabalho estáveis por empregos informais. Desde então as transformações têm sido frequentes numa velocidade crescente. Conforme Antunes (2004), presenciamos o processo de desindustrialização, resultando no aumento da precarização do trabalho e um alto nível de desemprego da classe trabalhadora.

A industrialização, que já se verificava no mundo capitalista avançado, inicia-se no Brasil por volta dos anos de 1930, acompanhada de profundas transformações sociais: um novo modo de produção e o advento de uma sociedade do assalariamento.

De acordo com Saviani (2004), com a implementação das políticas de industrialização, de escolarização e a institucionalização das relações de trabalho assalariado, a partir da década de 1940 ocorre um incremento nas relações formais de trabalho e a expansão de certos direitos sociais. Nas relações de trabalho o sindicalismo toma força. O capitalismo industrial que já estava em expansão nos países ricos intensifica-se também na América Latina, marcado por um processo de racionalização modificando-se as relações políticas, econômicas, jurídicas, religiosas, educacionais e de trabalho. No entanto, a sociedade permanece desigual, e a renda continuaria sendo concentrada. Nos anos 1960, assiste-se no Brasil às influências do padrão de acumulação fordista, com intensa divisão do trabalho juntamente com as ambições do ideário nacional-desenvolvimentista.

A partir de 1968 inicia-se, segundo Souza (1999), uma crise social através de manifestações operárias contra o regime fordista e as condições de trabalho. Neste momento, começa a surgir no mundo a tecnologia da microeletrônica, e o fordismo é substituído por uma nova forma de acumulação de capital, quando a flexibilização opõe-se à rigidez do fordismo exigindo novas formas de organização da esfera produtiva. A flexibilidade do capital permite que os empregadores exerçam maior controle sobre a força de trabalho. Há um retrocesso do poder sindical e, como conseqüência, começa a ser incrementado o desemprego estrutural devido à terceirização e às transformações na produção, além de uma diminuição da renda dos trabalhadores. O regime capitalista industrial transforma-se em capitalista monopolista financeiro, quando o lucro de todos os setores da economia é intermediado pelos

bancos. Todo este processo ocorre concomitantemente com o processo de globalização que pode ser definido como um conjunto de políticas prescritivas que atingem os países de forma diferenciada, (SOUZA, 1999).

Conforme indica Souza (1999), já no final do século XX a globalização e o rápido avanço tecnológico trouxeram mudanças tão radicais que a sociedade ainda hoje está em processo de assimilação. O agravamento do desemprego é a manifestação mais evidente das mudanças no mercado de trabalho, além de todo um processo de precarização do trabalho que se expressa na perda da hegemonia do contrato de trabalho e na difusão do trabalho em tempo parcial; na desestabilização dos estáveis; no aumento e intensificação do trabalho feminino; na exclusão dos idosos e incorporação perversa de crianças no mercado de trabalho; na possível desestabilização com o trabalho diferenciado.

As inovações organizacionais e tecnológicas aparecem enquanto estratégia para a reversão da queda da taxa de lucro. As mudanças ocorrem somente na superfície: a lógica da acumulação capitalista permanece a mesma. A volatilidade do capital provoca incertezas e instabilidades no mundo do trabalho.

É importante registrar o movimento que deslocou a responsabilidade do âmbito do Estado, para os indivíduos, dos quais dependeria a diminuição da situação de pobreza. Esse deslocamento do público para o individual, sob o controle das leis de mercado, tem sido o responsável pelo aprofundamento das desigualdades sociais. (FRIGOTTO, 1996, p.103).

Podemos aqui também destacar outras consequências para os trabalhadores: a substituição do controle explícito pela estratégia do envolvimento do trabalhador; a apropriação crescente das capacidades cognitivas dos trabalhadores pelo capital; a permanência da centrabilidade do trabalho; a eclosão de crises sócio-profissionais e identitárias do trabalhador flexível e precarizado; o aprofundamento do estranhamento no trabalho. Um exemplo forte é dado pela necessidade crescente de se qualificar melhor e se preparar mais para conseguir trabalho. Antunes e Alves (2004) afirmam que:

A classe trabalhadora no século XXI, em plena era da globalização, é mais fragmentada, mais heterogênea e ainda mais diversificada. Pode-se constatar, neste processo, uma perda significativa de direitos e de sentidos em sintonia com o caráter destrutivo do capital vigente. (p. 335).

Esse processo acontece no mundo, mas também atinge o nosso país. Aqui também observamos a partir principalmente dos anos 1990 um aumento no desemprego estrutural, uma elevação da duração média da procura do trabalho, o desassalariamento e o incremento

da proporção dos que trabalham mais do que a jornada legal de quarenta e quatro horas; assim como uma precarização do trabalho com todas as consequências já citadas acima.

## **CAPÍTULO II - AS TRANSFORMAÇÕES NAS RELAÇÕES DE TRABALHO: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E DA PROFISSÃO DOCENTE**

Kuenzer (2000) afirma que todas as transformações ocorridas na sociedade (políticas, econômicas e sociais) e nas relações de trabalho nos últimos tempos trouxeram consequências graves para a escola pública e para o trabalho docente. Podemos tentar relacionar a profissão docente à situação vivida atualmente pelos professores, fruto da globalização, de um avanço extremamente rápido da tecnologia e das políticas neoliberais, influenciando fortemente o panorama geral brasileiro e a educação no país.

Com o insucesso dos alunos, a deficiência na aprendizagem, a indisciplina e o desinteresse por parte do corpo discente, apontados como um dos maiores problemas vividos pela comunidade escolar atualmente nas escolas públicas, estes fatores têm contribuído sobremaneira para intensificar o trabalho docente, reforçando a situação de proletarização, enfrentando-se uma crise na profissão. São tidos como objetos e técnicos executores de tarefas e reduzidos a implementadores e gestores de reformas. Segundo Apple (2000), o que vem acontecendo é um “gerenciamento por estresse”, pois os docentes trabalham pressionados para obterem resultados satisfatórios, ora pelos órgãos públicos, ora pela gestão, ora pela comunidade escolar.

Ao se aumentarem as responsabilidades e as funções dos professores, ao submetê-los a pressões e contradições, aumentam o sentimento de culpa, quando na verdade em sua maioria são problemas sociais e institucionais.

Conforme apontam Apple (1995) e Hipólito (1999), aumentando-se as exigências e impondo uma sobrecarga de trabalho, configura-se o processo de intensificação do trabalho docente. A intensificação do trabalho docente parte de dois processos históricos: a desqualificação do trabalhador e a separação entre concepção e execução do trabalho, destruindo a sociabilidade e aumentando o isolamento, dificultando o lazer.

A crise financeira levou à escassez de pessoal, às tarefas diversificadas, antes desempenhadas por diferentes pessoas, passaram a ser desempenhadas por uma só pessoa, porque aquelas outras já não estão mais na instituição.

De acordo com Souza (2005) a intensificação do trabalho docente traz consigo a cobrança por resultados. No estado de São Paulo essa cobrança por resultados tem chegado às escolas por meio das avaliações externas (Saresp, Saeb, Prova Brasil, Enem). Os professores atualmente são obrigados a trabalharem muito, a jornada de trabalho é extensa, tornaram-se “máquinas de dar aulas”, executores de diretrizes; trabalham em vários lugares sobrando

pouco tempo para estudar, pesquisar, planejar e, conseqüentemente, todos eses fatores desencadeiam a deterioração da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Sem contar que algumas disciplinas que compõem a matriz curricular contam com duas aulas semanais cada uma como: História, Geografia, Biologia, Química, Física, Artes e Inglês. Os professores, para constituírem as suas jornadas de trabalho de trinta aulas semanais, precisam lecionar em quinze classes diferentes, e o número de alunos por ano aumenta drasticamente, tornando o trabalho docente precário e desgastante.

Os pais são chamados a participar não só da gestão escolar, mas também para resolução de problemas diversos, e até para fazerem algum trabalho quando há falta de funcionários. Em contrapartida, esta participação na gestão escolar e nas reuniões de pais é muito pequena, devido ao fato de as condições econômicas exigirem um trabalho intenso dos entes familiares e, por isso, não dispõem de tempo para estarem com os filhos, acompanhando o seu processo de escolarização.

Para Tardif (2005), os pais têm hoje uma clara consciência da importância da escolarização para que os seus filhos possam almejar certa ascensão social, consciência esta que é consequência da divulgação por parte do Estado e das políticas neoliberais já citadas neste trabalho. Por causa desta consciência, cobra-se muito da escola a educação “integral” de seus filhos gerando muitos conflitos na escola.

Os professores também reclamam da falta de participação dos pais e o não acompanhamento em casa dos estudos dos filhos, comprometendo a aprendizagem.

Diante dessas observações, procuramos evidenciar as contradições, a precarização do trabalho docente, consequência da desprofissionalização, a perda da identidade docente, a responsabilidade pelo insucesso dos alunos e ineficiência do sistema de ensino público, atribuída unicamente aos professores e o apelo ao voluntarismo.

Para Nóvoa (1999) há vários anos arrasta-se essa crise, e as consequências desta situação são desmotivação, alto índice de faltas de professores nas escolas e de abandono, insatisfação, indisposição, doenças profissionais (problemas emocionais, de voz e estresse etc.), acarretando muitas faltas ao trabalho e afastamentos. Isto prejudica demais os educandos, pois para os alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, causa uma sensação de insegurança, e para os do Ciclo II, uma sensação de descompromisso dos professores, contribuindo também para que os alunos não assumam suas responsabilidades escolares.

De acordo com a Resolução SE nº 87/1998 (SÃO PAULO, 1998), que trata da *Remoção de Titulares de Cargo do Magistério Paulista*, os integrantes do quadro do

magistério poderão remover-se uma vez por ano de uma unidade escolar para outra dentro do estado de São Paulo. A constante alternância do quadro docente nas escolas também tem sido um fator determinante no prejuízo da aprendizagem, pois mesmo com as políticas atuais de efetivação dos professores, a gestão escolar não consegue um quadro permanente dos docentes nem por dois anos, prejudicando a realização de projetos e o alcance de metas de longo prazo. As constantes atualizações e aperfeiçoamentos oferecidos pelas Secretarias de Educação, através de cursos diversos e treinamentos, não conseguem refletir efetivamente na prática docente.

Giroux (1997) afirma que, historicamente, as instituições de treinamento não têm desenvolvido atividades de formação continuada pautadas numa perspectiva de situar os professores como trabalhadores intelectuais.

Deveriam pensar em ações de formação para docentes sincronizadas que envolvessem a formação identitária, política, cultural, técnica, humana e trabalho coletivo.

Conforme Sampaio e Marin (2004), um dos fatores que contribui para a precarização do trabalho docente que deve ser levado em consideração é a idade da população que está inserida no magistério, de uma faixa etária muito jovem no Brasil, atuando nas séries iniciais e finais da educação básica. A precarização do trabalho docente não é recente, é um problema estrutural no campo educacional brasileiro desde os anos 1970, com o agravamento das condições econômicas e implantação do projeto de expansão dos sistemas públicos de ensino, de “modo às avessas”, uma falsa “democratização do ensino”.

As autoras afirmam que a qualificação de professores para atender a um número grande da população a ser escolarizada é insuficiente, fazendo com que os órgãos governamentais tomem decisões para enfrentar tal precariedade ao longo das décadas, contratando pessoal sem habilitação para o exercício do magistério, por meio de medidas variadas como autorização para lecionar com certificação por meio de exames que apontem domínio dos conteúdos a serem ensinados pelos candidatos à docência, prática muito comum nos anos de 1960 e 1970 e que vigoram no Brasil atualmente.

Outra preocupação apontada por Marin e Sampaio (2004), com relação à precarização do trabalho docente, é com o currículo. Dados revelam que as práticas curriculares não se alteram significativamente ao longo do tempo. Em décadas anteriores os professores mais novos apoderavam-se dos registros feitos pelos professores mais experientes e bem-sucedidos. Os professores mais velhos eram requisitados para auxiliarem a resolver questões difíceis enfrentadas pelos colegas. Estas situações foram desaparecendo durante as

décadas. As formas de registros desses profissionais foram se perdendo, sendo substituídos por outros, e atualmente existem escolas que não contam com professores com anos de experiência e saberes adquiridos para transmitirem aos mais novos.

Ao tratarmos da precarização do trabalho docente, não poderíamos deixar de fazer uma reflexão acerca da formação do professor, fato que muito tem contribuído para a concretização deste fenômeno. Giroux e McLaren (2006) argumentam para que as escolas de formação de professores sejam concebidas como contra-esferas públicas.

De acordo com Adorno (1973), nessa visão sociológica da sociedade de massas, os docentes esboçam uma imagem de público atomizado e disperso que, de produtores críticos da cultura, se transformam, no processo de constituição da sociedade, em consumidores passivos dos conteúdos da mídia. Atualmente as características das escolas de formação são destituídas de consciência e sensibilidade sociais e têm criado intelectuais a serviço dos interesses do Estado. Não há empenho na luta pela democracia radical, e são incapazes de desenvolverem posições críticas quanto às metas e propósitos da escolarização.

Esse viés precário tem favorecido a formação de profissionais distanciados culturalmente de seus alunos, com postura defensiva em relação às minorias ou à classe trabalhadora. Baseiam-se em uma teoria da educação caracterizada por práticas que enfatizam aspectos imediatos, mensuráveis e metodológicos da aprendizagem. Tem faltado aos currículos uma ênfase na análise da questão do poder e de sua distribuição hierárquica, um estudo da teoria social crítica. (GIROUX e MCLAREN, 2006).

A ausência de um projeto político mais amplo integrado à luta pela democracia e justiça social e a incapacidade de se criarem uma teoria e espaços sociais novos para a redefinição da função social do ensino tem levado os intelectuais de esquerda a não teorizarem para as escolas mas sobre as escolas, usando uma linguagem crítica, excessivamente pessimista, presa à lógica da reprodução social, não apreendendo o conceito de contra-hegemonia como momento de luta coletiva, (APLLE, 2000).

Giroux e McLaren (2006) propõem ainda o desenvolvimento de programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos, capazes de ratificar o discurso de liberdade e democracia. Revogando a idéia de professores como técnicos incapazes de tomar decisões, substituindo-os pela figura do professor como intelectual.

As escolas de formação de professores precisam reconhecer, segundo os autores, a subjetividade e a pluralidade cultural entre os alunos e desenvolverem uma linguagem e um conjunto de práticas que confirmem, acolham e desafiem as formas contraditórias de capital



cultural existentes, ouvindo os segmentos escolares, os alunos e os professores. Precisam abandonar o reducionismo econômico e levar em consideração aspectos determinantes de ação humana e de luta.

A necessidade da criação de um currículo emancipatório para a formação de professores preparando-os para uma dupla tarefa de analisar a produção cultural na sua organização e nas relações de poder nas escolas, desenvolvendo estratégias políticas para participarem das lutas sociais em favor da democracia, transformando as escolas em contra-esferas públicas que permitam viabilizar a esperança de dias melhores na educação. O que se observa que estes, por falta de consciência de suas pré-noções, por não darem conta de situações precárias de trabalho e de vida, acabam culpando os alunos das classes sociais excluídas pela não aprendizagem.

[...] os professores, em muitas ocasiões, não possuem consciência de seus próprios preconceitos e de como estes estão arraigados nas suas estruturas de personalidade. Frequentemente acabam não se dando conta de suas situações precaríssimas de trabalho e de vida e imputam a dificuldade dos alunos das classes marginalizadas em aprender a lição às suas “naturezas arredias”. Já, estes alunos, de forma geral, acabam interiorizando essa mensagem de incompetência que é transmitida direta ou veladamente e auxiliam concomitantemente na reprodução de práticas preconceituosas e do processo de violência simbólica a que são submetidos, sem que tenham consciência de tal fato. (ZUIN, 1994, p.151-176).

Ao adentrarmos na escola presenciamos cada vez mais a dita “incompetência” dos alunos. Ao dialogar com gestores, professores e funcionários, a respeito dos problemas que surgem na unidade escolar, somente são lembrados os alunos que “dão problemas”. Como se todos os problemas da escola fossem somente estes alunos.

Conforme afirma Zuin (1994), a partir do momento em que as ações pedagógicas se voltam implicitamente a valorizar o capital cultural relevante para as classes dominantes, em detrimento dos valores culturais da classe dominada que não encontra seu espaço no ambiente escolar, impõem-se significados considerados legítimos, dissimulando as forças de poder que estão por trás dessas ações, gerando a violência simbólica.

### **CAPÍTULO III - AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990**

A década de 1990 inaugura um novo momento da educação brasileira, demarcando uma nova realidade: o imperativo da globalização e das políticas neoliberais que aproximam o Brasil das propostas do Banco Mundial. A educação passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e em sua organização, na tentativa de se adequar às demandas a ela apresentadas. Diante da constatação de que a educação escolar não consegue responder plenamente às necessidades de melhor distribuição de renda, a crença nesta mesma educação como ascensão social é moderada, (OLIVEIRA, 2004).

Conforme aponta Draibe (1993), o Brasil foi marcado pela adequação do país ao capitalismo internacional por meio de privatizações, acordos da dívida externa, democratização dos direitos sociais dependendo da lógica de mercado, endividamento dos Estados, privatizações de setores da economia estatal, redução de gastos sociais, expansão do capital financeiro e aumento das dívidas dos países pobres.

Ainda segundo Draibe (1993), na educação houve a adequação do sistema educacional ao processo produtivo; a educação fortalecia a idéia de se atender também às demandas do setor produtivo e formar uma força de trabalho apta ao mercado, ou seja, uma educação que atendesse às demandas sociais. É possível identificar nesta reforma uma nova regulação das políticas educacionais, sendo os seguintes fatores os indicativos desta: a centralidade atribuída à administração escolar elegendo-se a escola como núcleo do planejamento e da gestão, o financiamento *per capita*, a criação do Fundef, os exames nacionais de avaliação (Enem e Saeb), a avaliação institucional e também os mecanismos de gestão escolar incentivando a participação da comunidade.

O discurso da qualidade e novos conceitos educacionais foram reforçados: autonomia, avaliação, eficiência, produtividade, qualidade total, empregabilidade, competências; discurso da escola como panacéia para os problemas sociais; lógica do individualismo e da competição; revitalização da teoria do Capital Humano; o novo trabalhador deveria ter competências; formação mais técnica, voltada às necessidades do mercado; esvaziamento do conteúdo político da escola e da formação para a cidadania.

Souza (1999) também aponta que as reformas educacionais dos anos 1990 tiveram como eixo principal a educação para a equidade social, orientação esta imposta pelo Banco Mundial, implicando em mudanças importantes na organização e na gestão da educação pública, pautadas em três eixos: educação como serviço, educação possuidora de

racionalidade econômica, professor como instrumento capaz de transmitir conhecimentos, habilidades intelectuais e valores capazes de preparar capital humano para atender à formação de mão de obra para as demandas do mercado.

O centro das discussões do Banco Mundial para melhorar a educação foi a de se criarem estratégias para diminuir os custos educacionais para o setor público, avaliar e controlar o trabalho pedagógico e a distribuição de insumos educacionais.

Ainda segundo Souza (1999), as questões relacionadas às condições do trabalho docente, salários, jornadas de trabalho, relação professor/aluno foram deixadas de lado e não foram consideradas pelo Banco Mundial como a melhoria da qualidade de ensino, mas interferiram nos custos da educação ao contribuir para um baixo nível de aprendizagem dos alunos e altos índices de evasão e repetência.

Os insumos educacionais considerados pelo Banco Mundial como importantes na sala de aula e na aprendizagem efetiva dos alunos seriam a merenda escolar, o espaço físico da escola, a definição de currículos, frequência, quantidade de horas, como ensinar e avaliar. O ensino eficaz seria aquele que combinasse gestão flexível dos insumos com avaliação de desempenho.

Souza (1999) chama a atenção para o fato de o professor ser considerado um “insumo” pela política do Banco Mundial e, como tal, ser responsabilizado pela ineficiência do ensino. Também, segundo a mesma autora, o Banco privilegia a quantificação dos insumos educacionais em detrimento das relações sociais que possibilitam (ou não) a qualidade da educação.

Além de tudo isso, por força da própria legislação e dos programas de reforma, os professores estão sendo forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções, sem que lhes sejam dadas condições necessárias para isso.

Segundo Souza (1999), os docentes são considerados os instrutores, reduzidos à função de transmitirem um conjunto de conhecimentos, habilidades intelectuais, atitudes e valores que funcionam como geradores da capacidade de trabalho e de produção. Neste contexto, as reformas educacionais têm como objetivo preparar capital humano para satisfazer as demandas de mercado e preencher lacunas do conhecimento.

A categoria dos docentes [...] compartilha traços próprios dos grupos profissionais com outras características da classe operária. Para sua proletarização contribuem seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração Pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta. (ENQUITA, 1991, p.49).

Essa é a situação atual da educação pública no Brasil e da profissão docente, fruto da globalização e das políticas neoliberais com propostas para o enfrentamento das desigualdades sociais que significaram táticas de desmobilização e controle social com especial destaque às exigências do Banco Mundial. Sobretudo que, anteriormente, esta profissão fora valorizada e respeitada e, atualmente, atravessa uma crise e já não oferece mais tantos atrativos.

Para Oliveira (2004), o que se nota nas reformas educacionais do final do século XX implementadas na América Latina, inclusive no Brasil, é um duplo enfoque: a educação dirigida para a formação para o trabalho e a educação orientada para a erradicação da pobreza. A fórmula buscada para a expansão da educação seria:

[...] através da gestão e financiamento, que vão desde a focalização das políticas públicas educacionais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo. Assim, tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas. Tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parceria. A expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores, resultando numa reestruturação do trabalho docente, que acarretará maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Diante disso, os professores ficam sendo os responsáveis pela mudança, nos textos das reformas, e passam a ser responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do próprio sistema público de ensino. Frente às várias funções que a escola pública assumiu, destaca-se o fato dos “docentes tendo que responder as exigências que estão além de sua formação, gerando sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional diante da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”, (NORONHA, 2001, p.157 apud OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão que apelam ao comunitário e ao voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Neste contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização vivenciado pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar-lhes a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho.

O trabalho docente não é definido mais como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao

planejamento e elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. (OLIVEIRA, 2004 p. 1131).

Conforme Ferreira e Bittar (2006), com o processo de proletarização do magistério a partir das décadas de 1970 e 1980, houve uma desmistificação das atividades pedagógicas dos professores considerados até então como profissionais liberais; perdem seu status social e dá-se início a uma nova identidade dos docentes da educação básica. Os professores passam, assim, a serem submetidos às mesmas incoerências sócio-econômicas que determinam a existência material dos trabalhadores, modelando destarte a suas condições sociais, econômicas e políticas.

Enguita (1991) adverte que a docência está numa situação conflituosa, entre o profissionalismo e a proletarização. O autor chama a atenção para o fato de que a profissionalização não tem sido sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a expressão de uma posição social e ocupacional, da introdução em um determinado emaranhado de relações sociais de produção e de processo de trabalho.

Com a promulgação da nova Constituição Federal do Brasil em 1988, uma nova reforma fez-se necessária na educação brasileira dando-se o surgimento, também, de uma nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional com a instituição da LDBNEN nº 9.394/96.

A partir dessas legislações é possível constatar novas disposições sobre o trabalho docente, sendo melhor detalhadas. Uma política de valorização do magistério deverá ser respeitada pelos sistemas de ensino, com formação inicial, formação continuada e carreira. Em seu artigo 67, a Lei 9.394/96 assegura aos docentes: ingresso na carreira somente através de concurso público; formação continuada de aperfeiçoamento profissional; piso salarial profissional; progressão na carreira através de titulação; avaliação periódica; período de carga-horária de trabalho destinado a estudos; planejamento e avaliação; condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

Após a nova LDBEN, no estado de São Paulo, é promulgada a Lei Complementar nº 836/97 que instituiu o *Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria Estadual de Educação*, que ainda encontra-se em vigor, com poucas alterações.

Passados treze anos da promulgação da Lei nº 9.394/96, observa-se que há um paradoxo entre a legislação e a profissão docente. Por um lado, é assegurada na lei uma política de valorização do magistério; por outro, o trabalho docente está passando por

mudanças profundas. Pesquisas indicam a preocupação existente em torno da formação dos professores, a atuação dos mesmos e a qualidade da educação.

Weber (2003) aponta para uma maior preocupação quanto à profissionalização docente, bem como uma maior definição do espaço de atuação do professor, uma relevância no quesito da formação docente e um olhar mais atento para a relação entre atuação dos professores e a qualidade do ensino.

Já Oliveira (2003,2004) observa uma maior intensificação, precarização, flexibilização e fragmentação docente a partir dos anos 1990.

Se analisarmos a formação e a carreira do magistério como unidade, e não separadamente, há um contra-senso. De acordo com Silva (2008), na formação há um certo aumento do “status social” dos docentes, sendo reconhecido pelos órgãos oficiais de educação a necessidade da formação inicial em nível superior. Se observarmos a carreira, notamos que houve uma intensificação e uma maior precarização das condições de trabalho, inércia ou perdas salariais, maior risco da estabilidade no emprego.

Oliveira (2003, p. 24) faz algumas indagações:

Como se dá a exploração do trabalho na escola ? A teoria da mais-valia se aplica ao trabalho escolar? O trabalho pedagógico é produtivo ou improdutivo? Alienado ou autônomo? Como se dão as relações de controle e hierarquia no trabalho docente? Sacerdócio ou profissionalismo? Profissionalização ou proletarização? Identidade pelo trabalho ou pela formação?

Dos estudos de Oliveira (2004) sobre os questionamentos do trabalho docente nos anos de 1990, destacamos que as reformas educacionais desta década poderão incidir sobre o contexto escolar de forma a ter como resultado uma maior responsabilização dos docentes e um maior envolvimento da comunidade na gestão e na organização do trabalho escolar. Para o trabalho docente podendo significar perda de autonomia e, como consequência, a desvalorização e a desqualificação do magistério. Conforme afirma a autora, é neste ponto que estão situadas as categorias de profissionalização, desprofissionalização e proletarização do trabalho docente, definindo assim o problema atual do magistério.

Segundo Hypólito (1999), a profissionalização pode apresentar uma dimensão ideológica, disciplinadora e controladora. Por ser uma promessa a ser cumprida, de consenso, o profissionalismo desloca o debate sobre as condições de trabalho para uma esfera que não é real. Segundo o autor, as mudanças sobre o processo de trabalho docente são um dos componentes centrais da reforma educacional conservadora. A implementação de tais

mudanças é a combinação de um discurso profissionalizante com práticas desqualificadoras e desprofissionalizantes.

Oliveira (2004) afirma que está em curso um projeto educativo para o trabalho docente, desarticulando-se a antiga pedagogia do trabalho docente e sendo imposta uma nova pedagogia, mais flexível e que tem como objetivo contar com a maior participação e responsabilização dos professores. A nova configuração do trabalho docente, esperada pelas políticas para o magistério após as reformas educacionais, pode ser evidenciada na articulação entre força e persuasão, ou seja, na articulação entre profissionalização e precarização.

De acordo com Shiroma (2003), quando se oferece formação, contribui-se para a profissionalização dos professores, pois, individualmente, proporciona-se uma maior qualificação, um maior “status social”. Mas em contrapartida, quando se oferece uma formação inicial marcada pela fragmentação de uma especialidade e uma formação continuada fragmentada em áreas e dispersa, que não se adequa ao Projeto Político Pedagógico das escolas, conduz-se a uma desintelectualização e precarização da categoria docente no geral. Profissionaliza-se individualmente, mas coletivamente precariza-se. Constatam-se que a precarização das relações de trabalho, incluindo as mudanças sobre o estatuto do magistério, os planos de cargos, arrochos salariais, estratégias de terceirização e flexibilização, representam na prática uma precarização da profissão.

Inovações tecnológicas, novos métodos de gerência, implicam em acelerar o ritmo de trabalho dos empregados, em maior responsabilidade e numa diversificação de tarefas, fatores estes determinantes de doenças dos trabalhadores, tais como:

Em manifestações de envelhecimento prematuro, no aumento do adoecimento e morte por doenças cardiovasculares, ósteo-musculares relacionadas com o trabalho (DORT) e de um conjunto de sintomas na esfera psíquica, como a síndrome da fadiga crônica, a síndrome de burnout, outros distúrbios inespecíficos e ainda pouco conhecidos, com a “morte súbita por excesso de trabalho”. (DIAS, 1999, p.12).

Para Oliveira (2004), essa situação agrava-se pelo fato de que os educadores deparam-se, frequentemente, com a necessidade de desempenharem vários papéis contraditórios que lhes exigem manter um equilíbrio muito instável em sua prática docente.

Para Gomes (2002), há um desnivelamento entre a função a ser desenvolvida pelo professor e o trabalho efetivo nos bastidores das salas de aula; há um caminho a ser descoberto, para entender como os docentes lidam com as variantes, estabelecem relações e de que forma estas implicam em consequências para o seu desempenho e a sua saúde.

No estado de São Paulo várias mudanças vêm ocorrendo nos últimos anos. Vários Decretos, Resoluções e Comunicados têm sido lançados na rede estadual de ensino, tornando as relações de trabalho precárias e contribuindo, sobremaneira, para a precarização da categoria do magistério paulista. Estas mudanças tem tido como consequências para a educação: municipalização do ensino, capacitações de formação continuada oferecidas aos docentes desvinculadas dos Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares, arrocho salarial, grande pressão para que as escolas alcancem metas de desempenho nas avaliações externas acorrentadas à política de bônus-mérito para o magistério, atreladas a vários critérios de assiduidade dos professores nas salas de aula.

Os docentes ACT/OFA serão avaliados através de processo seletivo, com critérios a serem definidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Com a instituição da Lei Complementar nº 1.041/2008 (SÃO PAULO, 2008), restringiu-se o número de ausências dos professores para tratamento de saúde a seis faltas anuais, atingindo-se vários docentes que possuem doenças crônicas. Desta forma, não se aceitando mais do que seis atestados médicos para o abono das faltas, os professores ao ficarem doentes são obrigados a tirar afastamentos que prejudicam sua vida funcional no recebimento de bônus, contagem de tempo para licença-prêmio, contagem de tempo para o estágio probatório, isto se o docente for titular de cargo público.

Artigo 1º - O servidor público não perderá o vencimento, a remuneração ou o salário do dia, nem sofrerá desconto, em virtude de consulta, exame ou sessão de tratamento de saúde referente à sua própria pessoa, desde que o comprove por meio de atestado ou documento idôneo equivalente, obtido junto ao Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual - IAMSPE, órgãos públicos e serviços de saúde contratados ou conveniados integrantes da rede do Sistema Único de Saúde - SUS, laboratórios de análises clínicas regularmente constituídos ou qualquer dos profissionais da área de saúde especificados no Anexo que faz parte integrante desta lei complementar, devidamente registrado no respectivo Conselho Profissional de Classe, quando:

I - deixar de comparecer ao serviço, até o limite de 6 (seis) ausências ao ano, independente da jornada a que estiver sujeito, ainda que sob o regime de plantão, não podendo exceder 1 (uma) ao mês;

II - entrar após o início do expediente, retirar-se antes de seu término ou dele ausentar-se temporariamente, até o limite de 3 (três) horas diárias, desde que sujeito à jornada de 40 (quarenta) horas semanais ou de no mínimo 35 (trinta e cinco) horas-aulas semanais, no caso de docentes integrantes do Quadro do Magistério.



§ 1º - A comprovação de que trata o "caput" deste artigo será feita no mesmo dia ou no dia útil imediato ao da ausência.

§ 2º - Nas hipóteses dos incisos I e II deste artigo, o atestado ou o documento idôneo equivalente deverá comprovar o período de permanência do servidor em consulta, exame ou sessão de tratamento, sob pena de perda, total ou parcial, do vencimento, da remuneração ou do salário do dia. (SÃO PAULO, 2008)

Essa Lei Complementar 1041/2008, prejudicou os professores que possuem carga horária de aulas inferior a 35 aulas semanais. Entendendo que se o professor trabalha num único período, em outro que não esteja trabalhando ele poderá procurar assistência médica, sem que precise faltar na escola três horas diária.

## **CAPÍTULO IV - METODOLOGIA**

Trabalhamos com as modalidades de pesquisa empírica, de campo, bibliográfica, documental e levantamento da legislação vigente, com a opção do instrumento de um questionário, de nossa autoria, submetido aos professores, e do levantamento da legislação pertinente.

O local da pesquisa foram duas escolas estaduais da Região de Batatais, de ciclo II e Ensino Médio, pertencentes à Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto-SP.

Participaram da pesquisa 31 professores PEB-II. Sendo 17 professores da 1ª escola e 14 na 2ª escola.

Nas duas escolas pesquisadas todos os professores desempenhavam a docência nos cursos Ensino Fundamental-Ciclo II, Ensino Médio e, alguns, na Educação de Jovens e Adultos.

Os professores foram divididos em três categorias profissionais: Professor Efetivo, Professor OFA e Professor Eventual.

Responderam ao questionário: 9 professores efetivos, 14 OFAS e 8 eventuais.

As duas escolas pesquisadas são públicas estaduais, tradicionais na cidade de Batatais (SP); uma foi fundada em 1958 e a outra em 1983. Atendem atualmente a aproximadamente mil e duzentos alunos por ano, na faixa etária de 11 a 17 anos e, também, a Educação de Jovens e Adultos.

A primeira escola selecionada para a pesquisa contava em 2008 com 54 professores. Deste total, 30 professores eram efetivos, 14 professores eram OFAS e, ainda, 10 professores eventuais. Na segunda escola havia 49 professores: 32 professores efetivos, 08 professores OFAS e 9 professores Eventuais. Totalizando, nas duas escolas, 62 professores Efetivos, 22 professores OFAS e 19 professores Eventuais.

Os critérios estabelecidos na distribuição dos questionários que foram respondidos pelos professores obedeceram à seguinte ordem de prioridade:

- em primeiro lugar, os questionários deveriam ser distribuídos aos três grupos de professores presentes nas duas escolas; professor Efetivo, professor OFA e professor Eventual;

- o segundo critério é que não importaria a disciplina em que o professor estaria trabalhando;

- o terceiro critério é que o professor não precisaria identificar-se para responder ao questionário e que o mesmo tivesse disponibilidade para colaborar com a pesquisa.

O critério para a escolha das duas escolas estaduais teve por base a facilidade de acesso e o acolhimento dos professores em responderem ao questionário, uma vez que foram escolas do setor de Supervisão da pesquisadora.

Pesquisamos também a quantidade de professores da rede estadual de ensino paulista em 2008 por categoria profissional e apresentamos nos dados abaixo:

**TABELA – 1 Docentes (contingente distribuído por cargo) – sistema estadual de ensino de São Paulo – dezembro/2008**

<b>CARGO X CATEGORIA</b>	<b>EFETIVOS</b>	<b>%</b>	<b>NÃO EFETIVOS</b>	<b>%</b>	<b>TOTAL POR CARGO</b>	<b>%</b>
PEB I	30.727	57,05	23.125	42,95	53.852	100
PEB II	94.476	59,36	64.663	40,64	159.159	100
PROF II	-	-	111	100	111	100
TOTAL POR CATEGORIA	125.203	58,75	87.919	41,25	213.122	100

**Fonte:** Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2008)

Na rede estadual paulista em 2008, 59,36 % dos professores PEBII eram Efetivos e 42,95%, OFAS. Nas duas escolas pesquisadas, 69,5% eram professores Efetivos e 30,5% eram OFAS.

Há um percentual grande de professores não efetivos tanto em nível estadual como nas duas escolas pesquisadas, o que de certa maneira contribui para a intensificação do trabalho docente, e para a precarização do trabalho do professor, visto que a cada ano estes profissionais precisam iniciar o período letivo em unidades escolares diferentes, ou mudarem de escolas durante o período devido a terem aulas atribuídas em substituições aos professores titulares das classes.

Ao identificarmos o histórico do contingente de docentes da rede estadual paulista de 2005 a 2008, notamos que o percentual de professores não Efetivos mantém-se alto ao longo dos anos, evidenciando que o discurso da política dos concursos públicos adotado pelos

governos não tem contribuído para que os professores efetivem-se, de fato, no sistema estadual de ensino.

**TABELA – 2 Histórico do Sistema de Ensino Estadual Paulista – total de docentes PEB I e PEB II - 2005 a 2008**

CATEGORIA	PROF.EETIVO	%	PROF.OFA	%	TOTAL DOCENTES	%
2008	125.203	<b>58,75</b>	87.919	<b>41,25</b>	213.122	<b>100</b>
2007	118.323	<b>55,35</b>	95.467	<b>44,65</b>	213.790	<b>100</b>
2006	119.241	<b>56,00</b>	93.658	<b>44,00</b>	212.899	<b>100</b>
2005	100.023	<b>48,71</b>	105.319	<b>51,29</b>	205.342	<b>100</b>

**Fonte:** Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2008)

É alto o índice de professores OFAS na rede estadual paulista, chegando a mais de 40% de professores não Efetivos, corroborando para haja grande rotatividade da categoria e dificultando a efetiva implementação do Projeto Político Pedagógico nas escolas e para a fragmentação o currículo.

A Diretoria de Ensino da Região de Ribeirão Preto (SP) em 2008 contava com 97 unidades escolares, sendo que o universo de professores nesta Diretoria de Ensino alcançava o montante de 4005 docentes assim distribuídos:

- 1.130 professores (PEBI), Professores de Educação Básica, com curso superior, licenciatura plena ou curso normal em nível médio ou superior que atuam nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental – Ciclo I;

- 2.875 professores (PEBII), Professores de Educação Básica, portadores de curso superior, licenciatura de graduação plena, com habilitação específica em área própria ou formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio.

Para o universo da nossa pesquisa, consideramos somente os professores PEB-II (professores que atuam no Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio). Deste total de professores em 2008 da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto (SP), 30,5% dos professores PEB-II eram professores OFAS.

A região de Batatais (SP), local de nossa pesquisa contava em 2008 com a seguinte quantidade de professores de Ensino Fundamental-Ciclo II e Ensino Médio em exercício:

- 172 professores PEB-II Efetivos;

- 79 professores PEB-II OFAS, totalizando em exercício no ano de 2008, 251 professores PEBII; apresentando um índice de 31,5% professores OFAS.

**Tabela 3 - Contingente de docentes da Diretoria de Ensino da Região de Ribeirão Preto (SP) no ano de 2008.**

	UNIDADE ESCOLAR	PROFESSORES							
		EFETIVO				ACT			
		PEB I <sup>4</sup>	%	PEB II <sup>5</sup>	%	PEB I	%	PEB II	%
	<b>Altinópolis</b>								
1	E.E.Prof. Antonio Barreiros	-		26		01		06	
	<b>Batatais</b>								
2	E.E.Antonio A. L.Oliveira.	-		32		-		08	
3	E.E.Candido Portinari	-		30		02		14	
4	E.E.Geraldo Tristão de L.	07		05		02		13	
5	E.E.Mons.Joaquim A.Ferreira	18		03		07		01	
6	E.E.Pfª.Maria Virgínia B.	-		28		01		10	
7	E.E.Silvio de Almeida	-		24		05		17	
8	E.E.Dr.Washington Luiz	-		24		-		10	
	<b>Brodowski</b>								
9	E.E.José Aleixo S.Passos	-		39		02		18	
	<b>Cajuru</b>								
10	E.E.Galdino de Castro	-		34		02		13	
11	E.E.Prof.Geraldo Torrano	-		19		02		22	
12	E.E.Dr.Messias da Fonseca	-		19		03		20	
	<b>Cássia dos Coqueiros</b>								
13	E.E.Abel dos Reis	-		02		02		10	
	<b>Cravinhos</b>								
14	E.E.Prof.Fernando C.Rosas	-		36		01		18	
15	E.E.Prof.Francisco Gomes	-		26		-		10	
16	E.E.Cel.João de S. Campos	01		42		01		16	
	<b>Luiz Antonio</b>								
17	E.E.Cel.Arthur Pires	-		14		-		11	
	<b>Ribeirão Preto</b>								
18	E.E.Prof.Alberto Ferriani	18		02		07		04	
19	E.E.D.Alberto J.Gonçalves	15		48		05		10	
	E.E.Alberto S. Dumont	-		47		02		05	
21	E.E.Alcides Corrêa	08		31		25		08	
22	E.E.Alpheu Dominiguetti	13		27		10		09	
23	E.E.Antônio Diederichsen	19		03		07	-	05	

<sup>4</sup> PEB I (Professor de Educação Básica de 1ª a 4ª séries – Ensino Fundamental Ciclo I).

<sup>5</sup> PEB II (Professor de Educação Básica de 5ª a 8ª séries – Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio).

24	E.E.Profª Amélia S.Musa	-	29	02	17
25	E.E.Aymar Baptista Prado	14	02	13	07
26	E.E.Baudílio Biagi	04	07	03	14
27	E.E.Pr.Benedito M.Arantes	10	01	07	04
28	E.E.Dom Bernardo Miele	09	02	06	01
29	Cees.Cecília Dultra Caram	-	-	01	11
30	E.E.Prof.Cid de O.Leite	-	49	-	20
31	E.E.Cônego Barros	-	22	01	09
32	E.E.Pr.Cordélia R. Ragoso	10	09	08	04
33	E.E.Profª.Djanira Velho	-	24	-	05
34	EE.Dr.Domingos J.Spinelli	-	52	01	09
35	EE.Dr.Edgardo Cajado	16	10	06	04
36	EE.Profª.Eugênia V.Morais	-	47	01	12
37	EE.Esplanada da Estação	09	04	08	05
38	EE.Expedicionários Brasil.	07	18	05	08
39	EE.Fábio Barreto	12	02	06	-
40	EE.Francisco Bonfim	27	04	13	02
41	EE.Dr.F. Cunha Junqueira	09	27	06	07
42	EE.Dr.Geraldo Carvalho	-	33	01	12
43	EE.Getúlio Vargas	19	02	17	01
44	EE.Pr.Glete de Alcântara	-	41	01	08
45	EE.Prof.Glória Fonseca	17	02	08	02
46	EE.Guimarães Júnior	-	34	02	09
47	EE.Prof.Hélio Lourenço	02	19	04	09
48	EE.Helly Lopes Meirelles	-	19	01	04
49	EE.Hermínia Gugliano	20	05	01	02
50	EE.Profª.Irene Dias Rib.	-	52	07	17
51	EE.Jardim Paiva I	07	07	11	06
52	EE.Jardim Diva Tarlá	-	08	01	07
53	E;E.Jardim Progresso	12	21	19	06
54	EE.Prof.Jenny Schroeder	01	49	-	15
55	EE.Jesus Guilherme G.	30	05	11	-
56	EE.João Augusto de Mello	-	26	01	06
57	EE.João Palma Guião	-	21	-	11
58	EE.João Rodrigues Guião	23	02	08	-
59	EE.Jorge Rodini Luiz	27	09	10	06
60	EE.Vereador Jose Bompani	14	07	10	08
61	EE.José Pedreira de Freitas	16	34	13	08
62	EE.Dr.Meira Júnior	19	22	10	05
63	EE.Miguel Jorge	08	11	04	04
64	EE.Dep.Orlando Jurca	27	04	19	02
	<b>Altinópolis</b>				
65	EE.Dep.Orlando Vitaliano	22	30	19	11
66	EE.Otoniel Mota	-	60	-	11
67	EE.Oscar Moura Lacerda	-	39	02	09
68	EE.Parque dos Servidores	09	13	03	12
69	EE.Portal do Alto	13	01	09	01

70	EE.Prof.Rafael L.Franco	-		21		02		12	
71	EE.Dom Romeu Alberti	-		41		01		13	
72	EE.Romualdo M.Barros	11		15		10		11	
73	EE.Profª.Rosângela Basile	28		05		19		02	
74	EE.Prof.Ruben Cláudio M.	09		12		03		07	
75	EE.Prof.Sebastião F.Palma	05		33		05		10	
76	EE.D.Sinhá Junqueira	27		04		10		-	
77	EE.Dr.Tomas A.Whatelly	-		58		01		12	
78	EE.Min.Veiga de Miranda	15		04		13		02	
79	EE.Pr.Vicente T.Souza	-		16		01		29	
80	EE.Walter Ferreira	-		16		-		15	
81	EE.Walter Paiva	18		31		06		10	
	<b>Santa Cruz da Esperança</b>								
82	EE.Profª.Rita Ferraz Caseli	-		-		01		09	
	<b>Santa Rosa de Viterbo</b>								
83	EE.Conde Fco.Matarazzo	-		26		-		04	
84	EE.Salustiano Lemos	-		29		02		24	
85	EE.Teófilo Siqueira	-		21		01		09	
86	EE.Virgínio Melloni	16		14		10		08	
	<b>Santo Antônio da Alegria</b>								
87	EE.Cônego M.de Almeida	-		26		01		15	
	<b>São Simão</b>								
88	EE.Prof.Agenor Medeiros	-		20		-		12	
89	EE.Attílio Burin	04		-		02		01	
90	EE.Simão da Silva	08		02		01		09	
91	EE.Capitão Virgílio Garcia	-		30		01		12	
92	EE.Profª.Yolanda Jorge	08		01		03		-	
	<b>Serra Azul</b>								
93	EE.Francisco F.Freitas	-		23		02		19	
94	EE.Serra Azul	-		11		02		08	
	<b>Serrana</b>								
95	EE.Bairro Jdim das Rosas	01		55		04		18	
96	EE.Jardim das Rosas II	-		04		-		12	
97	EE.Deputado José Costa	-		34		01		10	
	<b>TOTAL</b>	<b>662</b>	<b>16,5</b>	<b>1998</b>	<b>69,5</b>	<b>468</b>	<b>11,7</b>	<b>877</b>	<b>30,5</b>

Fonte: Diretoria Regional de Ensino de Ribeirão Preto (2008)

Este quadro representa contingente de Professores da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto (SP) em 2008. Conforme já afirmamos anteriormente, nosso estudo foi realizado somente com o professor PEB II.

Notamos que na Diretoria de Ensino da Região de Ribeirão Preto (SP), 69,5% dos professores são efetivos e 30,5% são professores OFAS. Este fato contribui para a

precarização do trabalho docente, pois a cada ano estes profissionais precisam começar o período letivo em unidades escolares diferentes.

A amostra de trinta e um professores talvez seja pequena para o universo de docentes da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto (SP) em 2008, mas o conhecimento e as experiências vivenciadas por este grupo puderam em parte auxiliar no entendimento do cotidiano escolar de muitos outros docentes, que exercem sua profissão no sistema público de ensino do estado de São Paulo.

#### **4.1 ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA E A COLETA DE DADOS**

Nesta etapa do estudo, explicita-se o caráter da pesquisa de campo em que se buscou subsídios em autores que desenvolvem estudos relacionados à intensificação do trabalho docente e suas consequências para a precarização das condições de trabalho, visando à sustentação de nossa discussão a partir do referencial teórico anteriormente traçado.

Para a exequibilidade da pesquisa, optou-se por empregar como instrumento de coleta de dados um questionário (ANEXO Nº 1) de autoria da pesquisadora, com questões abertas e fechadas composto de trinta e duas questões.

Gil (2002) enfatiza que neste tipo de pesquisa existem algumas vantagens ao se fazer o levantamento de dados; a pesquisa realizada com os sujeitos no local onde ocorrem os fenômenos leva os resultados a serem mais confiáveis e verdadeiros.

No questionário distribuído aos docentes havia perguntas relacionadas a vários aspectos: tipo de contrato de trabalho, tempo de serviço, quantidade de escolas que desempenham seu ofício, gestão do tempo, solidão na prática docente, cansaço, motivos de afastamentos do trabalho, sintomas relacionados à prática docente, problemas da educação pública, trabalho coletivo na escola, relação professor-aluno, violência no ambiente escolar, exercício de atividades fora do magistério, sofrimento no exercício da profissão docente, importância da formação inicial para a prática docente e a importância da educação continuada. Estes questionamentos tinham como finalidade buscar respostas para os objetivos traçados em nosso estudo.

Nas escolas pesquisadas, dada a facilidade de acesso aos professores, distribuir-se os questionários e marcou-se o prazo de uma semana (5 dias úteis) para que fossem devolvidos à pesquisadora.



Segundo Laville e Dionne (1999), a aplicação de questionário possibilita várias informações, num curto espaço de tempo, sem que seja necessária a presença de um aplicador.

Ressalte-se ainda que a todos os professores participantes da pesquisa foi assegurado que as informações prestadas no questionário teriam anonimato garantido.

## **4.2 APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS**

Nas duas escolas pesquisadas foi mantido um contato preliminar com os professores no horário do HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), tendo sido explicitada a proposta da pesquisa e solicitada a contribuição dos docentes.

Os questionários foram aplicados no 2º semestre de 2008, no período de 04 a 10 do mês de setembro. A intenção era aplicar o questionário no 1º semestre, mas não houve condições, pois nos meses anteriores ocorreu greve, muitos professores participaram e estavam ausentes das salas de aula.

Foram distribuídos quarenta e oito questionários, sendo vinte e quatro para cada escola. Retornaram à pesquisadora trinta e um questionários respondidos, dezessete na primeira escola e quatorze na segunda.

Na distribuição dos questionários teve-se o cuidado de entregá-los aos três grupos de professores (Efetivos, OFAS e Eventuais) para que pudéssemos fazer uma triangulação dos dados coletados a fim de compreender como cada segmento profissional do magistério entendia a questão da precarização do trabalho, a desprofissionalização e a identidade docente.

Na primeira escola, responderam ao questionário cinco professores Efetivos, oito OFAS e quatro Eventuais. Já na segunda escola, obtivemos o retorno de quatro questionários por professores Efetivos, seis OFAS e quatro Eventuais.

Desse modo, nossa amostra ficou assim delimitada: responderam ao questionário nove professores Efetivos, quatorze OFAS e oito Eventuais; divididos, ainda, em dezessete docentes na primeira escola e quatorze na segunda.

As principais questões que nortearam a elaboração do questionário foram perguntas relacionadas ao cotidiano escolar que, de certa maneira, pudesse evidenciar a pesquisadora como a intensificação do trabalho dos professores na escola contribui para a precarização do trabalho docente. (Anexo I)

Após a devolução dos questionários mantivemos novamente contato com os professores, para agradecê-los pelo empenho e colaboração com a nossa pesquisa.

### 4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Buscou-se inicialmente organizar as informações para articulá-las com os objetivos da pesquisa, ampliando o conhecimento sobre a intensificação do trabalho na escola e suas conseqüências para a precarização do trabalho docente: suas queixas e casos de adoecimento no exercício da profissão.

Os dados coletados na aplicação dos questionários permitiram descobrir os núcleos de sentido; estes, por sua vez, originaram as categorias *a posteriori* que foram agrupadas e articuladas qualitativamente. Ao lermos o material coletado tivemos uma compreensão geral das informações contidas, possibilitando identificar as convergências e divergências nas respostas dos três grupos de docentes. Procedeu-se da seguinte maneira:

- organizou-se o material e procedemos a uma leitura geral visando a elaborar as primeiras impressões gerais dos dados, em confronto com as quatro categorias estabelecidas *a priori*: problemas da educação pública, o sofrimento no exercício da profissão docente, a importância da formação inicial para a prática docente, a importância da educação continuada, além de uma preocupação principal com os objetivos da pesquisa. Agrupamos as respostas dos professores referentes a cada questão específica;

- na fase preliminar de análise dos dados houve a necessidade de codificar e categorizar as informações.

Todos os temas que podiam relacionar-se pelo significado das palavras foram agrupados. As categorias foram sendo estabelecidas com base no que era comum nas respostas dos professores, o que poderia ser considerado como antagônico, mas numa perspectiva dialógica, sendo complementares e indispensáveis à compreensão do objeto de estudo.

Nessa fase fez-se a articulação dos dados e sua interpretação, buscando o aprofundamento e o entendimento de como a intensificação e as condições de trabalho dos professores interfere em sua prática docente, corroborando para que haja muitos afastamentos e ausências das salas de aula.

## CAPÍTULO V - RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados encontrados nessa pesquisa não destoam de outros estudos já realizados, confirmando uma realidade que os profissionais da educação já conhecem sobre as condições de trabalho e a saúde dos professores da Educação Básica brasileira. Conforme apontam Andrade (2008), Codo (2002), Noronha (2001), Gomes (2002), Esteve (1999), Sampaio et al (2004), Hypólito (1991, 1994,1999), Oliveira (2003, 2004), Enguita ( 1991), Souza (1999), Tardif (2002, 2005). Estes autores demonstram preocupações quanto às condições do trabalho docente.

Com a aceleração das demandas sociais, o sistema educacional também passa por profundas transformações. O professor necessita repensar o seu papel como educador.

As mudanças têm ocorrido de forma não-linear e não acontecem ao mesmo tempo; a tecnologia desempenha um papel fundamental na educação como uma das formas de controle do trabalho do professor, tanto por meio de avaliações externas como de reformas educacionais e aparatos jurídico-legais cada vez mais elaborados em relação à observância da atuação profissional dos professores.

Aos professores é colocada uma das tarefas mais complexas: de um lado, conforme preconiza a própria LDBEN, formar o cidadão trabalhador produtivo para o mercado, neutro, inocente, competitivo, flexível, polivalente, tendo preferências por determinados conhecimentos e competências voltadas para a funcionalidade do capital, criando capacidades e habilidades para a produção; na contraposição deste primeiro paradigma educacional, também encontra a perspectiva de uma educação democrática voltada à emancipação. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003)

Há uma contradição inerente no fato de se pensar a educação relacionada com o capital, baseada na exploração do trabalho humano, e por sua vez, também, contemplar-se no ideário educacional a formação do cidadão para uma emancipação plena. Submetidos a esta contradição, os docentes vêm-se destituídos de sentido sua atividade profissional, já que os resultados alcançados pela escolarização não lhes pertencem, sendo muitas vezes acometidos por várias doenças e insegurança profissional.

Para Dejours (1992) o sofrimento mental é resultado da organização do trabalho sob o paradigma do modo de produção capitalista moderno, ditado por divisão de tarefas, relações de poder e responsabilidades. O homem acaba definindo-se pela sua profissão e encontra dificuldade em dar sentido à vida se não for pelo trabalho: “[...] trabalhar não é apenas ter uma

atividade, mas também viver: viver a experiência da pressão, viver em comum, enfrentar resistência do real, construir o sentido do trabalho, da situação e do sofrimento”. (p. 48)

Ser professor não tem sido algo fácil por vários motivos que, historicamente, têm atingido esta categoria de profissionais, tais como: salários baixos, condições precárias de trabalho falta de flexibilidade na administração de recursos, nenhuma perspectiva de progressão na carreira, rotatividade da categoria, trabalho sem reconhecimento. Uma das maneiras na qual a questão salarial contribui sobremaneira para a precarização do trabalho docente é quando o professor não tem acesso aos bens culturais como decorrência de sua baixa condição sócio econômica, não vai a um teatro, cinema, museus, etc. impedindo a relação entre a vida social e o trabalho docente.

Conforme Codo (2002), seria necessário o melhor tipo de profissional, com o maior número de qualidade possível para desempenhar a função docente, visto que para o sujeito ser professor, precisa ter iniciativa própria, assumir as responsabilidades pelas suas inovações, ser onipotente na medida certa, saber de seu valor enquanto educador, saber que seu ofício é nobre, buscar e oferecer ajuda. Tudo isso requer a competência de saber trabalhar coletivamente.

Quanto ao gênero, nas duas escolas pesquisadas há predominância do sexo feminino nas três categorias analisadas, apresentando um índice de 87,5% para o professor Eventual; 85,7% para o OFA e 77,7% para o Efetivo, sendo que nesta categoria de professores que possui estabilidade, 22,3% são do sexo masculino. Nosso universo de pesquisa, quanto à categoria gênero, coincidiu com os dados apresentados nos gráficos do contingente da rede estadual paulista de ensino em 2008, que era 78,8 %, predominantemente feminina, e 21,2% do gênero masculino.

**Tabela 4 - Professores pesquisados quanto ao gênero**

<b>TIPO DE PROFESSOR</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>FEMININO</b>	<b>MASCULINO</b>
EVENTUAL	8	7	1
OFA	14	12	2
EFETIVO	9	7	2
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>26</b>	<b>5</b>

Fonte: Escolas Estaduais da Região de Ribeirão Preto (2008)

De acordo com Souza (1998, p.63), a mão-de-obra feminina na educação ganhou forças no final do século XIX, para atender à demanda da educação popular, pois os salários eram pouco atrativos para os homens:

Sabe-se que a mulher tem mais facilidade, mais jeito de transmitir aos meninos os conhecimentos que lhes devem ser comunicados. Maneiras menos rudes e secas, mais afáveis e atraentes que os mestres, aos quais incontestavelmente vence em paciência, doçura e bondade. Nela predominam os instintos maternos e ninguém como ela possui o segredo de cativar a atenção de seus travessos e inquietos ouvintes, sabendo conseguir que as lições, em vez de tarefas aborrecidas, tornem-se-lhes como uma diversão, um brinco... Acresce que a professora em geral é mais assídua que o professor, a quem outras ocupações e negócios necessariamente distraem, e não o digo em desabono deles, porque vejo como são mal retribuídos. (Atas e pareceres de Instrução do Rio de Janeiro, 1884).

Conforme apontam Codo (2002) e Santos (2004), há predominância do sexo feminino na educação, principalmente no Ensino Fundamental - Ciclo I e Ciclo II. Os estudos de Codo (2002) revelam uma proporção de 82,4% para o gênero feminino e 17,4% para o gênero masculino, e uma ascendência do sexo masculino com o progredir das séries, chegando a 39,2% de professores no Ensino Médio.

Segundo Tardif (2005), a docência lembra a execução de tarefas domésticas, pois tem um caráter cíclico. Todos os dias faz-se a mesma coisa e sempre tem algo a fazer no dia seguinte, nunca concluído, preparando para algo que vem tratando-se das coisas invisíveis. Manter a classe em ordem, preparar atividades, fazer o ordinário; qualidades estas tradicionais recomendadas para que as mulheres fossem aceitas no ensino.

Conforme afirma este mesmo autor, historicamente o fato dessas tarefas serem raramente aceitas na avaliação do trabalho e nos resultados do ensino, lembra o fundamento religioso da docência como devotamento, altruísmo, disponibilidade, generosidade. As tarefas invisíveis, o envolvimento afetivo, ausência de resultados mensuráveis constituem traços típicos do trabalho feminino “serviços de ajuda”, tanto nos afazeres domésticos, quanto nos que exercem profissões no ensino, na saúde e em outros.

Questionados sobre o ambiente escolar, o relato dos professores traz contradições nas respostas dadas em relação ao sofrimento na profissão docente: os professores Efetivos e os OFAS consideram o ambiente escolar como bom e flexível, com exceção da categoria docente Eventual que considera como ótimo o ambiente escolar. Como esta categoria de professores é esporádica nas unidades escolares, não possuem rotina escolar, não percebem que a organização escolar não é um mundo fechado em si mesmo, não é autônoma, mas que está inserida num contexto social que envolve os alunos, os colegas, os pais, os gestores escolares, o bairro etc. (TARDIF, 2005).

Quando questionados sobre o sofrimento na profissão docente, nas três categorias as respostas giram em torno das mesmas problemáticas, mostrando que o ambiente escolar não é tão adequado e flexível como aparecem nas respostas dadas pelos professores.

S1; “falta de educação e respeito dos alunos para com os professores”

S2: “processo de atribuição de aulas, no início do ano;

S3 ; “ falta de interesse por parte dos alunos”

S4 ; “ falta de respeito e impunidade”

S7; “ a falta de (educação familiar) dos alunos.”

S9; “indisciplina dos alunos.”

Para a participação da comunidade, 62,5% dos professores Eventuais acham que a participação é ótima; 57,1% dos OFAS também acham que a participação é ótima; para os Efetivos somente 33,3% acham que a participação é boa, mas quando indagados sobre os problemas da educação pública alguns professores citaram:

S1 ; “o problema é social e a não participação dos pais na vida escolar dos alunos.”

S8; “não participação da família, desinteresse do aluno, injustiça por parte de nossos governantes.”

De acordo com Tardif (2005), existem relações de poder na participação dos pais na escola. Já ocorreram mudanças nesta participação a partir das reformas e mudanças nas legislações que dão lugar aos pais na escola, conferindo certo poder de atuarem no projeto pedagógico do estabelecimento de ensino. Houve avanços mas, nem sempre, é pacífica esta convivência para alguns professores, o que gera relações conflituosas.

Indagados sobre a solidão na prática docente, 75% dos professores eventuais disseram não se sentirem solitários na prática docente, ao passo que este percentual diminui para 57,1% quando respondido pelos professores OFAS; 88,9% responderam não sentirem solidão em suas práticas docentes.

Ainda para Tardif (2005), as relações interpessoais entre os docentes são históricas quando os professores já atuam há muito tempo juntos. Há um universo familiar entre os mais velhos que pode acabar facilmente com as reações de solidariedade entre os “antigos” e os

“novos”. Isto ficou claro em nossa pesquisa com relação aos professores OFAS e Efetivos nas duas unidades pesquisadas. Os professores Efetivos residem na mesma cidade; já estão juntos há muito tempo, enquanto que para os professores OFAS, por não possuírem estabilidade, a rotatividade é grande, e a cada ano estão em unidades escolares diferentes não criando laços consistentes de solidariedade. Quanto aos professores Eventuais, por não estarem nas escolas todos os dias, não percebem este distanciamento.

Quando questionados sobre o trabalho coletivo na escola houve uma incoerência no posicionamento dos professores: 62,5% dos professores Eventuais dizem existir o trabalho coletivo nas escolas pesquisadas; 64,3% dos OFAS afirmaram a existência do trabalho coletivo; e somente 44,4% dos professores Efetivos disseram haver trabalho coletivo na escola. Ao serem questionados anteriormente, 88,9% dos professores Efetivos declaram não sentirem solidão na prática docente, quando indagados sobre o trabalho coletivo somente 44,4% alegam trabalhar coletivamente. Chamou atenção da pesquisadora o fato de que para a categoria dos Efetivos, 33,4% dos professores não responderam a esta questão específica do questionário que trata do trabalho coletivo.

Para Tardif (2005), no discurso dos professores, a cooperação forçosamente é boa. Mas de uma maneira geral o trabalho coletivo é muito mais desejado do que verdadeiramente presente e mantido nas atividades escolares. Para o autor, existem fatores que interferem facilitando ou dificultando o trabalho coletivo: tamanho do estabelecimento escolar, rotatividade do grupo docente, qualidade das relações pessoais na escola e, por fim, o projeto pedagógico coletivo da escola.

Conforme ainda afirma ainda Tardif (2005), tem sido mais difícil a implementação de um projeto pedagógico coletivo na escola, visto que a colaboração existe entre dois ou três professores, não sobrando tempo para os demais colaborarem e manterem contato com toda a equipe devido à carga pesada de trabalho que desempenham e por não aceitarem ficar horas a mais de trabalho na elaboração de projetos coletivos. Estas questões debatem o individualismo docente que permeia as discussões há muito tempo.

Embora haja uma colaboração entre alguns professores, tal auxílio não ultrapassa a porta das salas de aula, significando essencialmente que o trabalho docente é realizado individualmente.

A respeito desse individualismo, diversos professores interiorizam a idéia de que ele seria uma tendência particular dos professores um pouco como se viessem a encontrar-se nessa profissão indivíduos com tendência individualista. Não é nada disso. O que é preciso entender é que as condições de trabalho que advêm da organização do trabalho docente, que não

permitem a construção de grupos de trabalho, o individualismo torna-se uma última posição de defesa em relação a um trabalho que é mais fonte de sofrimento que de prazer. Quando não é possível criar coletivamente mecanismos de defesa e de catarse para o sofrimento, o professor se defende individualmente; quer dizer, o sofrimento faz parte da carga de cada sujeito-professor que precisa encontrar seus próprios meios à capacidade de manter sua saúde mental apesar das agressões do ambiente de trabalho. Então se entende que o individualismo é o produto do sofrimento psíquico, o produto de uma organização de trabalho que atomiza os indivíduos, os isola e desmotiva-os. Assim, não se pode mais dizer, simplesmente, que o individualismo é a causa da desmobilização desse corpo profissional. (CARPENTIER-ROY & PHARAND, 1992, p. 52-53).

De acordo com Tardif (2005), existe uma contradição na organização do trabalho docente nas instituições escolares e nas exigências colocadas aos professores, responsabilizando-os pelo sucesso ou insucesso dos alunos; fazendo com que tomem conta de classes sozinhos e, ao mesmo tempo, sendo solicitados a participarem da vida escolar a trabalharem coletivamente em busca de um mesmo objetivo. A socialização do professor tem sido uma aprendizagem por conta própria, solitária, ficando entregues a si próprios.

No tocante à relação Professor/Aluno, para 87,5% dos professores Eventuais é bom o relacionamento entre corpo docente e corpo discente; 92,8% dos OFAS declararam ter um bom relacionamento com os alunos. Já na categoria dos professores Efetivos, 44,4% responderam ter bom relacionamento com os alunos, 33,3% declararam ser ruim este relacionamento e 22,2% não responderam ao questionário a esta questão, mostrando que os docentes silenciam quando indagados sobre o assunto. Os professores que responderam ser ruim o relacionamento professor/aluno declararam haver por parte dos mesmos distúrbios de comportamento, indisciplina, xingamentos, comportamentos não aceitáveis para o ambiente escolar, ausência da família na escola, dificuldades por parte do professor em conhecer todos os alunos devido à grande quantidade de educandos em sala de aula.

S1: “bom relacionamento apesar de existir alguns alunos petulantes e relapsos”.

S2: “Não aceitável”.

S5: “Na escola particular, os alunos tem mais respeito e são mais disciplinados. Nesta escola acontece o contrário, havendo distúrbios de comportamento e indisciplina”.

S8: “É uma relação boa na medida do possível.



Para Tardif (2005), os alunos constituem o que é de mais importante na tarefa primordial da profissão docente. De acordo com o autor, é preciso compreendermos este relacionamento e contextualizá-lo de uma maneira ampla sobre a sociedade e a escola.

Para Hargreaves (1994), a sociedade encontra-se num momento de transição entre a modernidade e a pós-modernidade, atingindo profundamente a escola e o trabalho docente. O autor cita alguns fatores da sociedade atual “pós-moderna” que interferem na escola: flexibilidade do trabalho, tecnologia, globalização das economias, incerteza moral e científica, fluidez organizacional, ansiedade pessoal e a busca verdadeira num mundo sem raízes. Vivenciá-riamos, ainda, certa complexidade tecnológica criando-se um mundo visual de aparências artificiais, compreensão do tempo e do espaço sobrecarregado de inovações e mudanças. Frente a estas dimensões a escola estaria muito atrasada. A profissão docente está em fase de mutação, atingindo os fundamentos da sua formação e competência profissional, e o professor sabe disso.

O aluno está mais consciente de que a escola não é o único lugar onde se aprende. Antes a escola era mais mitificada, era o estabelecimento onde se dava e recebia o saber. Hoje, os jovens percebem mais que a escola só faz uma parte de seu aprendizado, que não é o único lugar onde se pode aprender. Aprende-se na escola, sim, mas também se aprende muito fora dela. (Tardif, 2005, p. 143).

Para Tardif (2005), os docentes não podem comportar-se como simples transmissores de conhecimento, estáveis e invariáveis. Os saberes surgem, são colocados e desaparecem muito rapidamente; os meios de comunicação fogem ao controle das autoridades e das famílias. “A escola não mudou o bastante para a criança nova numa escola velha” (TARDIF, 2005, p.145). De acordo com o autor, as crianças de hoje discutem mais, querem saber o porquê das coisas, elas não vêm à escola somente para receber informações. São mais espertas, falam de coisas que os docentes ignoram. São também mais impacientes, estressadas, inquietas, têm carências afetivas de amor e carinho; ficam muito sozinhas, enquanto a família sai para trabalhar. Não conseguem concentrar-se, ouvem menos, têm mais coisas externas que os perturbam. A função docente atualmente não consiste em formar indivíduos e sim “equipá-los” para enfrentarem a concorrência no mercado de trabalho numa sociedade funcional e útil. O aprender tornou-se sinônimo de investimento, lucro, lógica de mercado.

Conforme esse mesmo autor, a relação dos professores com os alunos e a profissão docente é, antes de tudo, uma relação afetiva, movida pela motivação, relações de poder e ética. Mas também lugar de conflitos, de indisciplina, sendo esta a mais citada por todos os

docentes causando tensões, sentimento de impotência para atender a tantas necessidades do alunado. Não existe uma relação típica, uniforme, universal da relação professor/aluno, varia de um professor para outro, dependendo de vários fatores, tais como: o gênero dos professores e alunos, idade, recursos disponíveis, número de alunos por turma, situação sócio-econômica dos alunos, conteúdo curricular ministrado, momento da carreira, época do ano, equidade de tratamento dispensado aos alunos, apesar das diferenças individuais, culturais e sociais.

Quando indagados sobre ter presenciado situações de violência na escola, 62,5% e 64,3% dos professores Eventuais e OFAS, respectivamente, disseram não haver violência na escola. E 44% dos professores Efetivos declararam não haver violência no ambiente escolar, e 22% desta mesma categoria não quiseram responder. Analisando as três categorias, mais de 30% dos professores declararam que há violência sim na escola, citando como exemplos: desrespeito para com os professores, agressões entre alunos, brigas passageiras, palavras de baixo calão contra professores e colegas da escola.

Segundo Tardif (2005) está havendo uma fragmentação do espaço escolar frente aos problemas sociais, não podendo a escola dedicar-se exclusivamente à instrução, aos alunos. A escola passa a controlar fisicamente os sujeitos escolares, “policiá-los”.

Os espaços escolares têm sido invadidos pela violência, drogas, roubos, prostituição, fazendo com que as escolas lancem mão da tecnologia para controlar os alunos, tais como câmeras, detectores de metais, vigias, revistas freqüentes nos alunos, fazendo com que a escola busque parcerias com outras instituições públicas para completarem as atividades escolares oferecidas aos alunos. Para o autor esta parceria é uma divisão do trabalho pois está sendo desenvolvida em diferentes espaços institucionais, dentro e fora da escola, não reduzindo a uma simples delimitação de tarefas, mas à própria legitimação do trabalho escolar, mostrando-nos a ineficiência do trabalho pedagógico escolar tradicional, das nossas dificuldades em responder a tantas demandas dos alunos e da sociedade de uma maneira geral na contemporaneidade.

Para Esteve (1999) a questão da violência deve levar em consideração o efeito multiplicador da ação praticada por alunos contra professores, no plano psicológico, principalmente nos outros professores da escola que sentem o impacto da violência por meio da comunicação social, causando um sentimento de medo, intranquilidade, abalando a confiança em si mesmos e a segurança da escola de maneira geral, prejudicando sua imagem como profissional.

Quanto aos afastamentos das salas de aula, 100% dos professores Eventuais responderam não terem afastado das salas de aulas evidenciando que, por não possuírem vínculo empregatício, esta categoria não apresenta absenteísmo. Quando ficam doentes simplesmente não aparecem para substituir os colegas professores; 35,7% dos professores OFAS e 55,5% dos professores Efetivos responderam que já se afastaram das salas de aula por motivos de saúde. Afastamentos estes provocados por doenças relacionadas ao estresse, pressão arterial elevada, câncer, alergias, tonturas, angústia, tensão, agitação, voz, garganta, depressão, cansaço. Afastamentos comprovados na pesquisa por meio do livro ponto quando do levantamento das faltas dos professores nos anos 2007 com 10.516 e 2008 com 9.540 faltas.

A queixa maior dos professores, quando questionados, foi de cansaço, seguido por problemas de voz. O cansaço é mais acentuado em final de bimestre e do ano letivo. Neste sentido que Reis et al (2006) comprovaram que o cansaço mental e o nervosismo levam à exaustão emocional.

Na nossa pesquisa, o estresse foi um dos fatores citados por todos às categorias de docentes (Eventual, OFA, Efetivo).

De acordo com a OIT (1981), os educadores correm riscos de esgotamento físico ou mental sob o efeito de dificuldades materiais e psicológicas. Além destes fatores, a saúde pessoal do professor tem sido considerada uma das razões essenciais para o abandono da profissão.

Segundo Esteves (1999) e Gasparini (2005), o absenteísmo e as licenças médicas têm sido uma forma encontrada pelos docentes na busca de uma ruptura dos ciclos de estresse, aliviando as tensões da sobrecarga do trabalho cotidiano, confirmando que a incidência maior de licenças médicas ocorre nos finais de bimestres. Para o autor, as ausências de professores às escolas tem sido a razão frequente para pôr fim à tensão existente na profissão docente. Ao não comparecer às salas de aula para trabalhar, há uma depersonalização da profissão, as relações com os alunos tornam-se rígidas, não há trocas, reduzindo a prática docente ao simples ato de se passarem conteúdos sem contextualizá-los com aquilo que os alunos vivenciam na realidade social. Impõem-se limites, silenciando os alunos para que as perguntas não os atinjam, neutralizando-se suas ansiedades.

Nas duas escolas pesquisadas, nas categorias de professores Efetivos e OFAS 55,5% e 35,7%, respectivamente, já se afastaram por motivos de saúde. O mesmo não acontecendo

com os professores Eventuais que não têm direito de se afastarem por não possuírem vínculo empregatício.

**Tabela 5 – Levantamento do absenteísmo de professores – 2007/2008 em duas escolas públicas estaduais, por componente curricular**

2007				2008			
Disciplinas	Carga horária aulas/anual	Faltas anuais	faltas %	Disciplinas	Carga horária aulas/anual	Faltas anuais	faltas %
Português	4.320	<b>1.577</b>	<b>36,5</b>	Português	4.740	<b>1.764</b>	<b>37,2</b>
Matemática	3.920	<b>2.296</b>	<b>58,6</b>	Matemática	4.740	<b>1.817</b>	<b>38,3</b>
História	2.400	<b>1.639</b>	<b>68,3</b>	História	2.860	<b>1.130</b>	<b>39,5</b>
Geografia	2.160	<b>736</b>	<b>34,1</b>	Geografia	2.460	<b>1.085</b>	<b>44,1</b>
Ciências	1.120	<b>678</b>	<b>60,5</b>	Ciências	1.160	<b>578</b>	<b>49,8</b>
Arte	1.600	<b>1.148</b>	<b>71,7</b>	Arte	1.520	<b>1.003</b>	<b>66,0</b>
Ed.Física	1.760	<b>698</b>	<b>39,6</b>	Ed.Física	1.800	<b>584</b>	<b>32,4</b>
Inglês	1.600	<b>566</b>	<b>35,4</b>	Inglês	1.400	<b>569</b>	<b>40,6</b>
Biologia	1.040	<b>286</b>	<b>27,5</b>	Biologia	1.100	<b>374</b>	<b>34,0</b>
Química	960	<b>249</b>	<b>25,9</b>	Química	1.080	<b>343</b>	<b>32,0</b>
Física	960	<b>216</b>	<b>22,5</b>	Física	1.080	<b>201</b>	<b>18,6</b>
Filosofia	960	<b>384</b>	<b>40,0</b>	Filosofia	640	<b>92</b>	<b>14,4</b>
Psicologia	200	<b>43</b>	<b>21,5</b>	Psicologia	---	--	--
Total	23.000	<b>10.516</b>	<b>45,7</b>	Total	24.580	<b>9.540</b>	<b>38,8</b>

**Fonte:** Livro ponto docente de escolas públicas estaduais 2007/2008-Diretoria de Ensino da Região de Ribeirão Preto-SP. Elaboração própria.

Ao analisar os dados apresentados nesta tabela, observa-se que, em 2007, 45,7% das aulas anuais foram dadas por professores Eventuais e, em 2008 38,8%, havendo uma redução de 6,9% das faltas de professores às salas de aula do ano de 2007 para 2008 nas escolas pesquisadas. Isto se deveu ao fato de nova legislação que entrou em vigor no final de 2007 e início de 2008; Decreto nº 52.344/2007 (SÃO PAULO, 2007), Resolução SE-66/2008 (SÃO PAULO, 2008) e Lei Complementar nº 1041/2008 (SÃO PAULO, 2008), limitando sobremaneira as faltas dos docentes.

De acordo com Souza (1998), a questão das faltas frequentes de professores às salas de aula, iniciou-se com os grupos escolares em 1904, surgindo nessa época o professor substituto, que era pago somente por dia trabalhado. Esta medida ainda é atualmente adotada na rede estadual paulista de ensino.

Ao se fazer uma análise por componente curricular, nota-se que as disciplinas escolares que constituem a matriz curricular com menor número de aulas semanais são as que apresentam um maior índice de faltas por parte dos professores. Os professores destas disciplinas, para comporem suas cargas-horárias, trabalham com 15 turmas ou mais, chegando a atender 600 alunos durante o ano, configurando um alto grau de precarização e intensificação do trabalho docente. Daí a indagação: que Projeto Pedagógico resiste a esta situação caótica que encontramos na rede pública estadual paulista?

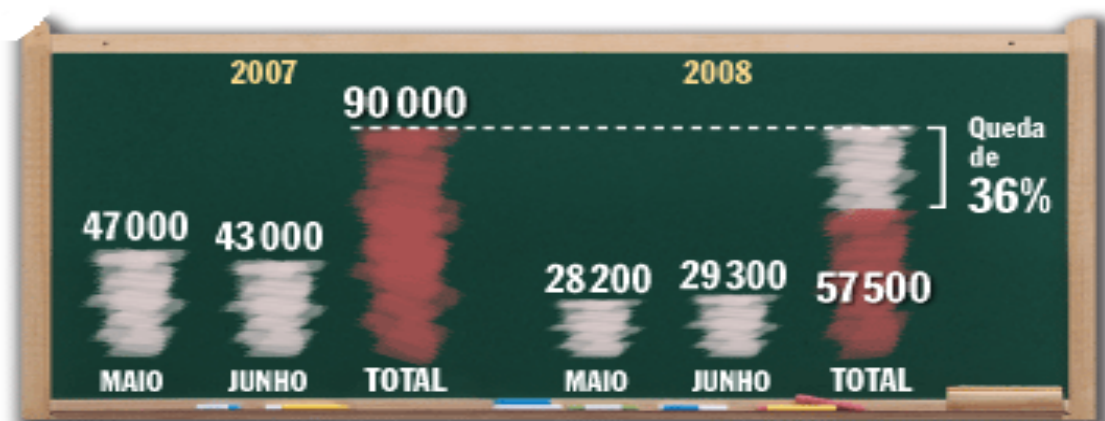
De acordo com Sampaio & Marin (2004), os docentes dos componentes curriculares com menor número de aulas semanais são os que têm as condições de trabalho mais precárias, haja vista que o professor é responsável por um número maior de turmas para conseguir completar a sua carga-horária. Especificamente no estado de São Paulo, os professores das disciplinas com duas aulas semanais chegam a possuir mais de 600 alunos por ano, para uma jornada de 33 aulas semanais. (Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Médio de 2008).

Os dados apresentados a partir de nosso universo de pesquisa destoam dos apresentados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, já que considera toda a rede de ensino. Dados da Secretaria apontam que houve uma redução de 36% de faltas após a regulamentação das leis supracitadas.

Nota-se que o resultado não se configura em nível estadual, conforme gráfico de dados preliminares, abaixo apresentado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo após dois meses em vigor da nova legislação.

### **Gráfico 1**

**Número de afastamentos do trabalho – maio/junho de 2008 com relação ao mesmo período de 2007**



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Shonfeld (1992), em seus estudos sobre a saúde dos professores, concluiu que quando o indivíduo é submetido a um estresse permanente, este fato pode desencadear a depressão, que é um transtorno psíquico com forte relação com o trabalho.

Segundo apontamentos da Organização Internacional do Trabalho (OIT), os professores constituem-se na segunda categoria profissional, em nível mundial, a portar doenças profissionais de caráter ocupacional, adquiridas em função do trabalho como reações alérgicas a giz, distúrbios da voz, gastrite, esquizofrenia.

Nas duas escolas por nós pesquisadas, dos 31 professores que responderam ao questionário nas três categorias de docentes, vários problemas relacionados à saúde foram citados pelos professores. E alguns sintomas aparecem mais de uma vez, por professor: 06 responderam terem alergias, 02 sofrem com tonturas, 11 sentem-se angustiados, 09 sofrem de tensão, 09 sentem-se agitados, 21 apresentam problemas na voz, 15 têm problemas de garganta, 03 sofrem de insônia, 03 já tiveram depressão, 06 apresentam pressão alta, 02 sentem medo e outros 02 sofrem com labirintite.

Uma das queixas constantes por parte dos docentes nessa pesquisa é em relação aos problemas de voz e garganta. Conforme Carneiro (2003) e Ferreira (2004), em suas pesquisas, afirma que em algum momento da vida os professores sofrem de distúrbios da voz. Carneiro (2003) observa que 97% das readaptações funcionais da Prefeitura de São Paulo, no período de 1999 a 2000, foram por distúrbios da voz.

Ruiz (1995) e Porto (2004) confirmam a laringite como a principal doença entre professores. Destacam que os distúrbios da voz não são considerados como doenças ocupacionais pela Previdência Social.

Quando perguntados sobre o período de trabalho, 75% dos professores Eventuais declararam trabalhar somente num dos períodos, visto que por não terem vínculo empregatício na educação, desenvolvem concomitantemente outras atividades fora da escola.

Já para os professores OFAS, 50% deles trabalham em dois períodos e 50% trabalham em três períodos para comporem suas jornadas de trabalho. Para os professores Efetivos, 77,8% trabalham em dois períodos.

Em relação ao número de escolas onde trabalham, para 75% dos professores Eventuais constata-se ser somente numa escola. Ao terem a sede de controle e frequência aberta como professores eventuais em uma unidade escolar, geralmente ficam sujeitos às “regras” dos Diretores de escolas que exigem exclusividade de atendimento nas substituições que venham a ocorrer, alegando tratar-se de uma rotina de gestão bastante burocrática; fenômeno este que não deixa de ser, também, uma precarização do trabalho docente, pois os professores eventuais, muitas vezes, vão substituir disciplinas para as quais não possuem habilitação.

Para os professores OFAS, por não terem estabilidade e lhes serem atribuídas aulas que restam quando do processo de atribuição aos professores Efetivos, 42,86% trabalham em duas escolas, sendo 21,43% em três escolas e 7,14% em quatro escolas. Estes professores, que estão em um número maior de escolas, são aqueles que lecionam componentes curriculares que possuem duas aulas semanais na matriz curricular: História, Geografia, Educação Artística, Educação Física, Biologia, Química e Física. Para constituírem suas jornadas de 33 aulas semanais, trabalham com 16 turmas de alunos por semana.

Quanto aos professores Efetivos, 22,22% deles trabalham em uma escola, 66,67% em duas escolas e 11,11% em três escolas, ocorrendo o mesmo problema destacado em relação à categoria anterior, ou seja, dependendo dos componentes curriculares em que trabalham, dependem de mais escolas para constituírem as suas jornadas de trabalho.

Em relação ao tempo de serviço, observamos nas duas escolas pesquisadas que para 75% dos professores Eventuais temos de 1 a 5 anos no magistério, estando à maioria em início de carreira; para 64,3% dos professores OFAS, o tempo de serviço varia de 1 a 14 anos e 28,6% de 15 a 24 anos no magistério; para o professor Efetivo, 22% estão entre 5 a 14 anos, e 67% entre 15 a 24 anos, mostrando que a política de concursos para ingresso no magistério nos últimos anos têm contribuído para que os professores mais novos tenham acesso ao magistério. E 11% dos professores Efetivos pesquisados estão acima de 25 anos no magistério, estando no final da carreira profissional docente.

Com relação à jornada de trabalho, com exceção do professor eventual que não tem uma carga-horária de trabalho semanal definida, os professores OFAS trabalham de 14 a 33 horas semanais com alunos, e os professores efetivos de 26 a 76 horas semanais com alunos.

Lembrando que na rede estadual de ensino paulista, a carga-horária máxima de aulas que um professor efetivo pode lecionar é de 40 aulas semanais; para os professores com dois cargos efetivos, a carga horária máxima é de 64 horas semanais com alunos. Existem professores que trabalham também na rede municipal de ensino e em instituições particulares, demonstrando um outro fenômeno relacionado à intensificação do trabalho docente por questões que visam à complementação da renda, dada a baixa remuneração salarial da categoria.

Os dados levantados apontam que a quantidade de alunos por sala de aula, no Ensino Fundamental - Ciclo II, em média é de 35 a 38 alunos por sala; no Ensino Médio este número chega a 42 alunos em sala de aula.

Para Sacristán (2000) o número de alunos numa sala tem muito a ver com a qualidade de funções que um professor precisa desempenhar. Tendo maior número de alunos numa classe, o professor selecionará atividades e estratégias de forma econômica, que lhes permitam dar atenção simultânea a todos os alunos. Isto compromete também a avaliação que é o acompanhamento da aprendizagem, ficando esta condicionada, pois é impossível esperar que um professor controle as dificuldades e avanços dos alunos, observando os múltiplos aspectos do seu conhecimento.

Quando indagados a responderem às questões abertas sobre os problemas da educação pública, nas três categorias de professores pesquisadas, responderam como sendo os principais problemas:

- a não participação da família na educação dos filhos;

S1 ; “o problema é social e a não participação dos pais na vida escolar dos alunos.”

S11; desinteresse dos pais na vida escolar do aluno.”

- desinteresse dos alunos;

S3; “ a inclusão da progressão continuada, pois os alunos vão passando as séries sem saber, causando desinteresse e desencadeando todos os problemas na escola.”

- indisciplina dos alunos na escola;

S1; “falta de educação e respeito dos alunos para com os professores”.

S4 : “ falta de respeito e impunidade”.



S5; “indisciplina de alunos que não possuem uma estrutura familiar que os acompanhe na escola”

S7; “ a falta de educação (familiar) dos alunos.”

S8 : “a princípio o problema é social, logo após pouco investimento nas escolas e nos professores.”

- injustiças por parte dos governantes;

S7; “insegurança do professor não efetivo e falta de valorização pelo governo”.

S10; “processo de atribuição de aulas é um grande sofrimento para o professor não efetivo.”

S9; “quando sou impossibilitada de fazer a programação que gostaria.”

S11; “falta de respeito dos órgãos centrais para com os professores durante o processo de atribuição de aulas.”

- salários baixos pagos aos professores;

S6; S8; “salários baixos pagos aos professores”.

- número de alunos em excesso em sala de aula;

S7; “número de alunos nas salas de aula e pouco tempo para realizar as atividades.”

- falta de metas para a educação pública;

S9; “impossibilidade de fazer a programação que gostaria.”

S14; “falta de uma meta específica ou um objetivo bem elaborado para a educação pública.”

- profissionais mal preparados para a docência:

S6; “melhorar a educação não é de interesse dos políticos.”

S7; “profissionais mal preparados para a docência.”

De acordo com Tardif (2005) existe hoje uma contradição entre a escola e a família. Com as transformações ocorridas na família, principalmente com o acesso das mulheres ao mercado de trabalho, as crianças e os jovens foram “terceirizados” na escola. Muito da educação geral, que era de responsabilidade das famílias, passou a ser responsabilidade das

escolas. Decorrendo disso um conflito no estabelecimento de responsabilidades e limites na formação dos alunos. A participação dos pais no processo escolar tem sido de forma assistencialista, clientelista, por meio de muitas cobranças e pouca participação na vida escolar dos filhos e no cotidiano escolar. Cabe à escola buscar a sua identidade institucional e mostrar os seus limites.

De acordo com esse mesmo autor, frente a essa contradição, as escolas não conseguem atrair os alunos para o aprendizado formal, para uma visão crítica e emancipatória. O consumismo desenfreado tem estimulado a aquisição de bens materiais e tecnológicos que concorrem de maneira desigual com a reflexão e a humanização do conhecimento escolar.

Por outro lado, o professor sofreu nesses últimos tempos um processo de expropriação de seu conhecimento e saber, de prestígio social, reconhecimento profissional e econômico. Submetidos às jornadas pesadas de trabalho, têm visto a escola como um local de exercício profissional mais restrito e não um lócus de produção de conhecimento e formação do ser humano.

Para Arroyo (2000) não tem sentido culpar os alunos pela falta de interesse, por não quererem aprender, por não prestarem atenção às aulas, se continuarmos a punir os nossos alunos com reprovação e repetência, achando que resolveremos o problema. O autor suscita os seguintes questionamentos: será que este desinteresse dos nossos alunos não é pela nossa docência? Será que os alunos não se interessam por outros conhecimentos que há muito deixou de fazer parte de nossas aulas, como, por exemplo, ser gente? Talvez seu “desinteresse” esteja nos perguntando sobre a nossa “desumana docência” (pag. 56).

Conforme afirma Tardif (2005), a docência é uma relação de interação humana com os alunos, pais, direção, comunidade escolar. A presença dos alunos é obrigatória por lei até uma certa idade, e estes alunos podem não concordarem com as opiniões dos professores e nem com as regras que lhes são impostas. Quanto às turmas serem numerosas, há dificuldades por parte dos professores em administrar conflitos que surgem no ambiente escolar, gerando desconforto para os professores e sentimento de impotência diante da grande complexidade de problemas apresentados pelos alunos, pois não há situações iguais que ajudem a resolvê-los pois o ser humano se faz nas relações sociais e traz consigo valores culturais e sociais.

Ao serem questionados sobre a Profissão Docente, no quesito “sofrimento no exercício da profissão docente”, nas três categorias de professores pesquisadas, Eventual, OFA, Efetivo, as respostas foram muito parecidas com o questionamento anterior; falta de

educação dos alunos; falta de interesse dos alunos; classes superlotadas; impunidade e falta de respeito; insegurança do professor OFA no processo inicial de aulas quanto ao desemprego.

Questionados sobre a formação inicial e a formação continuada, nas três categorias de professores pesquisadas, todos disseram que a formação inicial foi importante. Mas percebemos na pesquisa que há uma maior valorização da prática docente em detrimento da formação teórica. Por meio das experiências os professores foram adquirindo a prática. Valorizam a formação continuada, mas quando questionados se participam dos cursos de formação oferecidos pelas equipes gestoras, alguns responderam que:

S3: “O último curso que fiz foi a “Teia do Saber” há um ano e meio; porém só farei outros cursos se me acrescentar algo que eu considere importante e atualizado para a prática docente”.

S5: “É importante, sempre acrescenta algo, mas deveriam ser reestruturados, quanto ao período, quanto à apresentação”.

S6: “Apresenta uma importância razoável porque nem sempre retrata a realidade enfrentada na sala de aula”.

S8 : “são importantes, mas deveriam priorizar a troca de experiências entre professores. Freqüente, mas não com certa regularidade, pois trabalho em duas instituições estaduais que, por incrível que possa parecer, são totalmente distintas”.

Nas duas escolas pesquisadas nenhum dos professores questionados reconhecem o HTPC ( Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) como espaço de formação continuada.

Arroyo (2000) afirma que a grande maioria dos docentes foram formados para serem “ensinantes”, pois em seus cursos de formação não tiveram disciplinas teóricas sobre a educação, mas sim uma carga-horária elevada de conteúdos de áreas e metodologias de ensino. Essa imagem de mero “ensinantes” vem sendo alterada no diálogo com a prática, nas indagações feitas pelos alunos, na convivência com os colegas, nos confrontos políticos, na dinâmica social.

Para o autor, devemos pensar nas possibilidades hoje existentes que o professor tem de participar, dialogar, estudar e se qualificar frente às condições precárias de trabalho, péssimos salários, falta de estabilidade, condição de aulistas, fraco ambiente cultural das escolas, muitos turnos de trabalho, trabalho doméstico; tudo isto tem contribuído para a impossibilidade de sua autoformação.

Para Arroyo (2000) a formação docente acontece nas totalidades de práticas de trabalho e, sobretudo, no movimento educativo que as propostas escolares legitimam. O

trabalho coletivo da escola tem sido a melhor estratégia de formação para os professores. Mas para que a prática educativa melhore faz-se necessário que haja mudança nas práticas administrativa e de gestão escolar.

De acordo com Sacristan (2000), a prática escolar é moldada por diferentes fatores da instituição escolar: modelo da organização escolar, desenvolvimento do currículo, tradição escolar, e pelas habilidades profissionais dos professores. A prática “real” já fora estabelecida historicamente antes que os professores entrassem em contato direto com seus alunos. Já haveria uma configuração “prévia”, claro que não totalmente fechada. De acordo com o autor, a inovação do sistema escolar vem mais no sentido de uma formação prática dos professores do que dos programas de formação inicial que não atendem às necessidades cotidianas dos docentes.

Com relação à formação continuada oferecida pelos órgãos centrais, a categoria de professores Eventuais não possui acesso pelo já citado fato de não possuírem vínculo empregatício. Somente 12,5% deles possuem cursos de pós-graduação, 37,5% participaram de cursos de pequena duração e 50% não participaram de nenhum curso de capacitação.

Na categoria dos professores OFAS, 28,6% deles possuem pós-graduação (14,3% Mestrado) e 57,1% cursos de pequena duração de no máximo 30 horas; quanto ao professor Efetivo, 66,7% deles já fizeram curso de pós-graduação (22,2% Mestrado), e 11,1 % deles freqüentaram cursos de pequena duração.

Notamos, em nossos estudos, que os professores eventuais, constituídos em sua grande maioria por professores iniciantes, trabalham nas escolas usando somente os conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica, não tendo acesso aos cursos oferecidos pelos órgãos centrais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

S1; “Terminei o curso de graduação no final de 2007, motivo pelo qual ainda não participo ainda de nenhum curso de educação continuada”.

S2 ; “ sou recém-formado e não participo de cursos de educação continuada.”

S3; “muito importante para a evolução do professor. Não freqüento por falta de oportunidade”.

S4: “são cursos importantes para incentivar e ajudar o professor a trabalhar com mais vontade.”

S5; “os cursos são importantes para darem base aos trabalhos desempenhados em sala de aula”.

S7; “reciclar conhecimentos, manter o professor atualizado”.

Para Arroyo (2000), os professores carregam traços de seus professores em sua formação, esses, por sua vez, já repetiam traços de outros professores. Estas marcas são às vezes permanentes, novas, que se atualizam ou se superam. Aprendemos a ser professores em outras instâncias, com as experiências de nossas vidas, e assim construímos a nossa identidade profissional, partindo-se de uma visão social, histórica, respaldada numa cultura profissional, apesar de haver um retardamento por parte dos governantes e das forças econômicas na consolidação desta cultura.

Sobre a prática de atividades físicas, dos 31 professores que responderam ao questionário 17 professores responderam não praticarem nenhuma atividade física ou seja 55% apresentam vida sedentária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito mais poderia ser explorado sobre o tema dessa pesquisa, sobre a precarização do trabalho docente e suas consequências para saúde dos profissionais da educação, em especial dos professores. Penso que há um caminho longo e estimulante a ser trilhado, podendo ser objeto de diversas pesquisas futuras.

Um dos assuntos mais discutidos pelos gestores no interior das escolas e nos meios de comunicação tem sido o absenteísmo docente, motivo que levou a pesquisadora a investigar o assunto. A falta do professor na sala de aula tem tornado o trabalho escolar difícil de ser administrado. Um novo ordenamento jurídico-legal no intuito de se coibir o problema foi estabelecido: Decreto nº 52.344/2008 (SÃO PAULO, 2008), Lei Complementar 1.041/2008 (SÃO PAULO, 2008), Decreto nº 53.037/2008 (SÃO PAULO, 2008), Decreto no. 53.161/2008 (SÃO PAULO, 2008), Resolução SE 66/2008 (SÃO PAULO, 2008) e a Resolução SE 79/2008 (SÃO PAULO, 2008). Notamos, contudo, que houve de fato uma pequena redução nas faltas dos docentes, e ainda assim continua alto o absenteísmo dos professores nas salas de aula, mostrando que não se corrige o problema instituindo-se leis, mas sim, oferecendo-se melhores condições de trabalho aos professores.

Durante a pesquisa pudemos observar que vários são os motivos que afastam os professores das salas de aula, tais como: violência na escola, falta de limites dos alunos, ausência da família na vida escolar, gestão autoritária, salários baixos, complexidade de problemas apresentados pelos alunos, carga-horária excessiva de trabalho do professor em diferentes escolas, problemas na formação profissional docente, desprofissionalização da categoria, falta de identidade profissional, desânimo, insegurança, medo, depressão, falta de lazer.

A maioria dos professores projeta ver os seus alunos educados, formados. E muitos jovens hoje, da escola pública, não possuem perspectiva de futuro. A escola encontra-se atrasada nas necessidades que os jovens precisam na atualidade. O trabalho docente envolve afeto, comprometimento e as condições precárias de trabalho provocam sofrimento emocional e enfermidades que causam várias doenças, incapacitando-os para o trabalho como as apontadas nessa pesquisa; problemas de voz, tensão, pressão arterial elevada, insônia, fadiga, ansiedade, medo.

A quantidade excessiva de alunos nas salas de aula, jornadas de trabalho que levam à exaustão e a cobrança acirrada por resultados têm sido alguns dos fatores que levam ao absenteísmo dos professores nas escolas.

O conhecimento avança numa grande velocidade, a necessidade de se manterem atualizados com relação aos conteúdos tem sido constante, a inclusão social dos alunos com indicadores de deficiência na sala de aula, do ensino regular, as exigências por parte da sociedade e o direito de todos “palpitarem” na educação, o distanciamento entre a formação inicial do professor e sua prática em sala de aula, a pressão feita para que o professor adapte-se a tudo isto tem gerado ansiedade, mal-estar e outras doenças nos docentes.

Outro problema verificado nesta pesquisa foi com relação à formação inicial e a formação continuada dos professores, sendo que a formação continuada é tão importante como a inicial, sendo extremamente relevantes para transformar questões do dia-a-dia em análise e reflexão. No entanto, os professores, ao participarem destas capacitações, saem das mesmas completamente frustrados, pois se espera receber “receitas prontas” para serem aplicadas em sala de aula.

Por meio das capacitações, das reflexões, os docentes têm condições de preparar melhor as suas aulas e, por conseguinte, obterem um melhor desempenho dos alunos corroborando para uma melhor satisfação profissional. Durante o desenvolvimento de nosso estudo, não obstante, notamos que as capacitações oferecidas pelos órgãos centrais não têm chegado a todos os professores que se atualizam no sistema estadual de ensino São Paulo. Para os professores iniciantes não é dada a oportunidade destas capacitações, por não possuírem vínculo empregatício; o professor OFA por não possuírem estabilidade e trabalharem em mais escolas, também quase não participam; e quanto aos professores Efetivos, muitos não freqüentam programas de formação continuada, pois ministram aulas em instituições municipais e particulares dispondo, desse modo, de pouco tempo hábil para tal.

Outra questão que chamou a atenção na pesquisa é que a maioria dos professores tem vida sedentária, não possuem opções amplas e freqüentes de lazer, não freqüentam o cinema, nem tampouco o teatro; a maioria não possui acesso direto à internet, enfim, estão desprovidos de uma maneira geral do acesso aos bens culturais. Com salários baixos estes itens constituir-se-iam em “artigos de luxo”.

Notamos, também, que o sentimento de grupo existe na consciência dos professores, e seria mais uma das formas de se afastar o sofrimento docente devendo ser mais valorizado pelos gestores. Mas existe um distanciamento na convivência entre os professores Efetivos, OFAS e Eventuais. Os Eventuais e OFAS, por serem categorias de profissionais de alta rotatividade e estarem mudando constantemente de escolas, ficam impedidos de poderem desenvolver, de fato, um verdadeiro trabalho coletivo no âmbito das escolas nas quais atuam.

Quando ocorrem momentos de conversa, trocas, e de experiências e atividades coletivas, os professores e suas ações ficam mais fortalecidas, as informações tornam-se prioridade, surgindo um sentimento de que as reflexões são úteis para a produção social, e o diálogo e as reflexões aliviam as pressões e as cobranças do cotidiano escolar. Momentos estes que são raros no interior das escolas.

Uma das grandes dificuldades citadas na pesquisa pelos professores tem sido a dificuldade do relacionamento de professores e alunos. A indisciplina e a violência têm-se revelado como a principal causa de sofrimento na profissão docente. Mas percebemos que a violência não nasce da e na escola, ela é gerada pela desigualdade social, histórica, econômica e uma ausência do senso moral que organiza a vida em comunidade.

Há uma contradição na própria legislação, que normatiza a formação do aluno, quando diz que a escola deve formar o educando para o mercado de trabalho. Notamos que este mercado de trabalho tem diminuído drasticamente nas últimas décadas e este fato atinge, sobremaneira, a parcela da população jovem.

Destacamos que a escola nasceu em sociedades não-democráticas, o que influencia em sua organização até os dias atuais. O processo de formação docente precisa ser repensado; formar o professor não é uma tarefa simples recheada de propostas prontas. Demanda esforço político e muito planejamento diante da complexidade que o tema suscita.

O professor não tem tido a capacidade de entender a diversidade na escola, e acaba também por praticar a violência no ambiente escolar. Não porque não quer entender esta diversidade, mas muitas vezes pelo fato de não ter tido em sua formação inicial uma carga-horária destinada à reflexão sócio-antropológica-política, pois notamos que muitas vezes desconhecem a alteridade, gerando tensão e violência.

Por outro lado, a escola, de um modo geral, não tem tido tempo e nem ânimo para conhecer os talentos dos alunos, trabalhar com o protagonismo juvenil; há uma homogeneização das ações e as mesmas não tem tido a função socializadora para os alunos. Precisamos encontrar também alternativas nos espaços sociais fora da escola, onde muito aprende.

O aluno indisciplinado já vem para a escola com a prática consensual da violência, e o papel da escola deveria ser a de colocá-lo num “outro mundo”. Mas o que assistimos é este aluno ser colocado para fora da escola; este aluno com traços marcantes da exclusão social não se insere na lógica e na racionalidade da escola contemporânea. Sendo assim, vemos os



alunos mais “indisciplinados” sendo os verdadeiros “donos” das escolas, causando terror e medo no ambiente escolar.

Precisamos de políticas de governança pública, interação entre as instituições públicas, novo modelo de gestão escolar, multi-setorial e multi-dimensional, de forma a produzir uma ação articulada comprometida com a comunidade e com o projeto de desenvolvimento da nação.

Para o professor tomar decisões com maior segurança em relação à aprendizagem, faz-se necessário que haja metas a serem seguidas. Para isto, o currículo precisa ser elaborado com a participação coletiva de todos os envolvidos no processo educativo. Neste contexto, cabem às escolas a instituição do Projeto Político-Pedagógico que não fique só no papel, dentro de gavetas, mas sim que defina as prioridades, ações, a fundamentação teórica, os objetivos de aprendizagem de cada segmento de ensino, os conteúdos a serem desenvolvidos, as avaliações e as orientações didáticas.

Diretrizes definidas nos gabinetes e apresentadas a quem deve segui-las trazem descontentamento e muito sofrimento aos professores. Quando o currículo é elaborado por todos os envolvidos no processo educativo, o conhecimento é socializado e há uma divisão de responsabilidades.

A falta de apoio aos professores, por parte da sociedade, acaba afetando seu bem-estar e seu desempenho em sala de aula. Os professores sentem-se desvalorizados, desmotivados. Acreditamos que um profissional reconhecido é aquele que possui condições de trabalhar para exercer da melhor maneira possível a sua profissão, com salários compatíveis com o que se espera dele e políticas públicas de formação inicial e continuada, além de uma maior atenção ao estado de saúde dos docentes. Concordamos com Arroyo (2000, p.13), quando diz :

Às vezes, diante da figura do professor (a) sinto-me como se estivesse diante de um velho e apagado retrato de família. Com o tempo perderam-se cores e apagararam-se detalhes e traços. A imagem ficou desfigurada, perdeu a viveza, o interesse. Mais um retrato a guardar na gaveta de nossos sonhos perdidos, para revê-lo em tempos de saudade.

A participação da família na vida escolar dos filhos, um dos itens mais citados nesta pesquisa, precisa ser repensada de maneira diferente. O ponto de partida inicial deve ser iniciado pela própria escola que é constituída de especialistas em educação. Cabendo a estes especialistas construir o relacionamento. Percebemos que as famílias pouco sabem sobre o processo ensino-aprendizagem de seus filhos. Os pais são chamados à escola somente para

escutar que seu filho é “ruim”, indisciplinado, e nunca para tratarem da Proposta Pedagógica, da aprendizagem, do currículo e dos saberes-escolares. Esta parceria é fundamental para o sucesso na aprendizagem dos alunos, e resolveria uma grande parte dos problemas que existem nas escolas.

Pensamos que a escola norteará a vida de cada um dos estudantes que ali estão. E os docentes têm um papel importante nisso. A responsabilidade ética, política e profissional do professor colocando no dever de se preparar, capacitar-se e formar-se permanentemente. A experiência adquirida com o passar dos anos requer uma formação que atinja a análise crítica de sua prática.

Não achamos que a sociedade será transformada pela educação, mas acreditamos que não faremos esta transformação sem a escola. Precisamos, como profissionais da educação que somos lutar para que a classe trabalhadora tenha acesso ao melhor conhecimento, e isto precisa acontecer também nos cursos de formação dos professores, nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas.

Precisamos apropriar-nos de toda a riqueza material e intelectual que existe em nossa sociedade. Não podemos abrir mão do nosso papel de levar às novas gerações o que há de melhor no desenvolvimento do conhecimento acumulado pela humanidade. Possuímos lacunas em nossa formação, a mesma é precária. Precisamos estudar mais, batalharmos para superarmos nossos atrasos, sairmos do imobilismo em que nos encontramos e que afeta tanto as escolas.

O ambiente escolar hoje evidencia um espaço tenso. O professor é um ser que sofre, tornou-se ressentido, coisificado, enfrentando diariamente péssimas condições de trabalho oriundas de várias funções que executa, à espera de políticas educacionais de melhoria que nunca chegam e com salários baixos que não possibilitam um viver digno.

De acordo com Tardif (2005), o trabalho coletivo na escola está muito mais no discurso do professor, do que verdadeiramente acontece nas atividades cotidianas. Quanto maior é o estabelecimento de ensino mais difícil fica para os professores se encontrarem.

Um dos fatores que tem dificultado o trabalho coletivo nas escolas públicas estaduais paulistas é a grande rotatividade de professores na rede. A cada início de ano é como se as escolas estivessem iniciando o Projeto Político Pedagógico da escola, devido aos professores novos que chegam às escolas. Não há continuidade no trabalho de um ano para outro.

Embora seja uma categoria de trabalhadores numerosa, de função social imprescindível, não tem sido tratada com o cuidado que merece. Além das novas exigências do ensino, revalorizar a imagem social do professor requer esforços a médio e a longo prazo.

Muito mais poderia ser tratado ainda a respeito do objeto desta pesquisa, investigando, por exemplo, sobre o impacto da precarização do trabalho na gestão educacional, sobre o que o absenteísmo causa na aprendizagem dos alunos. Mas isto é assunto para os próximos estudos da pesquisadora.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. A indústria cultural. In COHN, G. **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Nacional, 1973.

ANDRADE, M.J.S. **Entre prazer e a dor na docência: notas sobre o adoecimento do/a educador/a**. Acesso em 12/02/2008. Disponível em:  
<[www.ufpi.br/mesteduc/eventos/GT1/prazer\\_dor.pdf](http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/GT1/prazer_dor.pdf)>

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mudanças no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, v.25, n.87, p.335-351, maio/ago.2004.

APPLE, Michel W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação, identidade e batatas fritas baratas. In: **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAÚJO, Tânia M.; PARANHOS, Ivone de S. Interface entre trabalho docente e saúde de uma instituição de ensino superior. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.103-124.

\_\_\_\_\_.et al. **Condições de trabalho e saúde em professores da rede particular de ensino: Salvador – BA**. Salvador: Sindicato dos professores no Estado da Bahia, 1998.

ARROYO, G.Miguel. **Ofício de Mestre**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no DOU de 23 de dezembro de 1996.

CARNEIRO, S.A.M. **Distúrbios da voz no trabalhador público do município de São Paulo**. Anais XIII Seminário de Voz PUC-SP. São Paulo, 2003.

CARPENTIER-ROY, M. C. & PHARAND, S. **Organisation du travail et santé mentale chez enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire.** Quebec: Communications CEQ, 1992.

CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho** – Burnout, a síndrome da desistência do educador. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.

DRAIBE, Sônia. As Políticas sociais e o neoliberalismo. São Paulo. **Revista USP**, n.17, mar-mai, 1993. (Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo).

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elizabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do Trabalho.** São Paulo: Atlas, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Loucura do trabalho:** estudo de Psicopatologia do trabalho. 5ª ed. São Paulo: Cortez - O boré, 1992.

DIAS, Elizabeth Costa. A organização da atenção à saúde do trabalhador. In: FERREIRA FILHO, Mário. **Saúde no trabalho.** Belo Horizonte: Rocca Editora, 1999.

ENGUIITA, M.F. A ambiguidade da docência: entre o profissional e a proletarização. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVE, J .M. **O mal estar docente** : a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP : Edusc, 1999.

FERREIRA, A. Jr.; BITTAR, Marisa. **Educação Sociedade.** Campinas, Vol.27, n.97, p.1159-1179, set/dez.2006.

FERREIRA, L.P.; OLIVEIRA, S.M.R.P. **Voz Profissional:** Produção Científica da Fonoaudiologia Brasileira. São Paulo: SBFa., 2004.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D. A (Org.) **Gestão democrática da educação.** Petrópolis: Vozes, 1998. p.46-63.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador produtivo ou o ser humano emancipado? In: **Trabalho, Educação e Saúde.** Rio de Janeiro Vol.1, n.1, p.45-60 Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GASPARINI, S.M.; BARRETO, S.M.; ASSUNÇÃO, A.A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, p.189-199, mai/ago., 2005.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 3. ed. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GERALDI, Grisólia; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E..M.A (orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil - ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**, 4.ed.- São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. Henry & MCLAREN, Peter. “Formação do professor como uma Contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural”. In: MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006, pp.125-154.

GOMES, Luciana. **Trabalho multifacetado de professores/as**: a saúde entre limites. [Mestrado] – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; 2002, p.123.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

HARGREAVES, A. (1994). **Changing Teachers, Changing Times**: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age. Londres: Cassell

HELOANI, R. O ovo da serpente: consolidação do pós-fordismo e ascensão do neoliberalismo. In: **Estudo Pensamento e Criação**. Campinas, v. I, p.55-59, 2005.

HYPÓLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P.A.; CUNHA, M. I. (Org.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. P.81-100.

\_\_\_\_\_.Processo de Trabalho na escola: algumas categorias para análise.**Teoria & Educação**. Porto Alegre. n.4, 1991.

\_\_\_\_\_.**Processo de Trabalho docente**: uma análise a partir das relações de classe e de gênero. Dissertação de Mestrado.Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1994.

KUENZER, A.Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XX, n.69, p.163-183, 1999.

\_\_\_\_\_.Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANNI, D.e SANFELICE, José L. (Orgs.).**Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, p.77-95.

LAVILLE,Christian; DIONE, Jean . **A construção do Saber** – Manual de Metodologia da pesquisa em ciências. Porto Alegre, ed.UFMG, 1999.

LEITE, Márcia de Paula. **Trabalho e sociedade em transformação**: mudanças produtivas e atores sociais. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

MARTINEZ, Deolídia. Estudos do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.75-86.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde**: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. 2001. Dissertação [ Mestrado]- Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/ Montes Claros.

NÓVOA, Antonio. Profissão professor. NÓVOA, A.(org.).**Profissão Professor**: 2 ed.Porto: Porto Editora 1999.

OIT Emploi et conditions de travail dès enseignants. Genebra: Bureau Internationale du travail, 1981.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.15, n.89, p.1127-1144, 2004.

\_\_\_\_\_.As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.13-35.

PARANHOS, I. S. **Interface entre trabalho docente e saúde dos professores da Universidade Estadual de Feira de Santana**. 2001. Dissertação [ Mestrado em Saúde Coletiva].Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2002.

PORTO, L. A, et al. Doenças Ocupacionais em professores atendidos pelo Centro de Estudos da saúde dos trabalhadores (Cesart). **Revista Baiana de Saúde Pública**. Bahia: V.28, n.1. 33-49, jan/jun., 2004.

REIS, E. J. F. B.; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; BARBALHO L.; Silva, M. O. Docência e Exaustão Emocional. **Educação & Sociedade**, Vol.27, n.94, p.229-253, jan./abr.2006.

RUIZ, C. R. et al. **Análise da demanda ambulatorial entre professores de 1º e 2º graus da rede pública de Sorocaba**. Núcleo de Educação e Saúde do Trabalhador de Sorocaba e região. 1995, disponível em [www.sindicato.com.br/artigos/profsoro.htm](http://www.sindicato.com.br/artigos/profsoro.htm) acessado em 28/12/2008.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática; 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Maria M. F. & MARIN, Alda J. “Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares”. **Educação & Sociedade**, CEDES, V.25, n.89, set/dez de 2004, p.1203-1225.

SANTOS, N.S.A.M. **Quando os dados oficiais revelam condições de trabalho**: análise dos agravos à saúde de professores das escolas públicas do município de São Paulo. Dissertação de mestrado. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 2004.

SÃO PAULO, Decreto nº 52.344. Secretaria de Estado da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. DIARIO OFICIAL - Poder Executivo, seção I, de 03/09/2008, p. 17-18.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 53.037. Secretaria de Estado da Educação, 2008.



\_\_\_\_\_. Decreto n.º 53.161. Secretaria de Estado da Educação, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar n.º 836. Secretaria de Estado da Educação, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar n.º 1041. Secretaria de Estado da Educação, 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução SE n.º 87. Secretaria de Estado da Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. Resolução SE n.º 66. Secretaria de Estado da Educação, 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução SE n.º 79. Secretaria de Estado da Educação, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. p.10-31. In: SAVIANI, Dermeval [ et al. ] . **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria C. M. de (Org) **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHONFELD, I. S. A longitudinal study of occupational stressors and depressive symptoms in first-year female teachers. *Teaching & teacher education*, v.8, n.2, p.151-182, 1992.

SILVA, M. R. L. **Um novo princípio educativo para o trabalho docente**. Acesso em 10/08/08. Disponível em < [www.unicamp.br/anais\\_v\\_coloquio\\_arquivos](http://www.unicamp.br/anais_v_coloquio_arquivos).

SOUZA, A. N. de. A política educacional do Banco Mundial, in: **Estudo, pensamento e criação**, v I, p.99-117, Campinas, 1999.

SOUZA, ROSA F. de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Unesp, 1998.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.p.31-55.

\_\_\_\_\_. LESSARD Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TORRES, Rosa M. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, LIVIA D., WARDE, Miriam J. e HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo, Cortez, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 6 ed. São Paulo: Libertad, 1997.

WARDE, M. J. Formação docente e seita dos economistas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, 1996. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ENDIPE, 1996, V.2, p.7-16.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.24, n.85, dez, 2003, p.1125-1154. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v.2485.pdf>>.

ZUIN, Antônio Álvaro S. “Seduções e Simulacros – Considerações sobre a Indústria Cultural e os Paradigmas da Resistência e da Reprodução em Educação”. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis-RJ: Vozes; São Carlos-SP: Edufiscar, 1994, pp.151-176.

## ANEXO A

### Questionário submetido aos professores

Masculino ( )    Feminino ( )

- 1 - Qual o seu tempo de serviço como docente?
- 2- Há quanto tempo está nesta escola ?
- 3- Você é um professor (a):
 

( ) Efetivo      ( ) ACT (admitido em caráter temporário)    ( ) EVENTUAL
- 4 - Em quantas escolas está trabalhando atualmente ?
 

( ) uma      ( ) duas      ( ) três      ( ) quatro      ( ) cinco
- 5 - Quantas horas semanais de trabalho você desempenha em sala de aula ?
- 6- Quantas horas de H.T.P.C ( horário trabalho pedagógico coletivo) você cumpre na unidade escolar ?
- 7 - As condições materiais ( material pedagógico, espaço escolar) oferecidas pela unidade escolar é :
 

( ) adequada      ( ) mais ou menos adequada      ( ) inadequada.

O que falta ?
- 8 - O clima entre a equipe escolar é :
 

( ) adequado      ( )flexível      ( ) inadequado
- 9 - Como é a participação da comunidade escolar na escola ?
 

( ) boa      ( ) ótima      ( ) regular      ( ) ruim
- 10- Qual o meio de transporte utilizado por você para chegar à escola :
 

( ) veículo próprio      ( ) ônibus      ( ) carona      ( ) a pé.
- 11- Como é organizado o seu tempo durante a semana? Você desempenha atividades relacionadas à docência em casa além da escola ?
- 12- Você sente-se valorizado na sua profissão? Gosta do que faz?

13- Na(s) escola(s) em que você trabalha você sente-se solitário (a) na prática docente ?

14- Quando o cansaço é maior:

final de bimestre     final de ano     meio do ano     ou está sempre cansada (o).

15 - Você já se afastou por motivo de saúde ?

sim                       Não      Motivo : \_\_\_\_\_

16 - Marque com um "X" quais desses sintomas você já teve ou tem relacionados a sua prática profissional:

insônia     angústia     medo     depressão     alergias     tensão

tonturas     pressão alta     labirintite     agitação     garganta     voz

Outras . Quais . \_\_\_\_\_

17 - Na sua opinião quais são os principais problemas da educação pública ?

18 - Na atribuição de aulas, como é feita a atribuição de aulas a cada professor :

por pontuação, e o diretor atribui as aulas;

por pontuação e você escolhe as classes ;

por pontuação e a direção atribui pela experiência que você tem em trabalhar com determinadas turmas;

19- Como são as instalações do prédio escolar ?

boa       ótima       regular     ruim

20- Como tem sido a sua alimentação ao longo do dia :

1 a 2 refeições ao dia     3 a 4 refeições ao dia     outros

21- Onde costuma fazer as suas refeições ?

em casa       no restaurante     na escola    . Outros? \_\_\_\_\_

22- Pratica alguma atividade física?

sim       não    . Se sim, qual a frequência semanal?

23- Tem participado de cursos de aperfeiçoamento?

pós-graduação     mestrado/doutorado     cursos de pequena duração     outros

24- Possui alguns desses recursos em casa ? Quais? Marque com um “X”.

( ) computador ( ) acesso à internet ( ) livros ( ) revistas/jornais ( ) TV a cabo

25 – Existe um trabalho coletivo na(s) unidade(s) escolar(es) em que você trabalha ?

26- Como é a relação entre professor X aluno na(s) unidade(s) escolar(es) em que você trabalha ?

27 – Você já presenciou situações de violência na(s) escola(s) em que trabalha? Cite algumas.

28 – Você desempenha outras atividades fora do magistério?

( ) sim ( ) não Quais ? \_\_\_\_\_

29 – Quais são as principais causas de “sofrimento” no exercício de suas funções como docente ?

30 - Quais períodos você trabalha como docente ?

( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

31- Qual a importância de sua formação inicial para o desempenho de sua prática docente?

32- Qual a importância de programas de educação continuada para a prática docente? Qual a regularidade com que você frequenta?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)