

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

MESTRANDA: ANA SILVIA JACQUES

PROFESSORA DOUTORA MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD
ORIENTADORA

JOINVILLE

2013

ANA SILVIA JACQUES

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, sob orientação da Professora Doutora Márcia de Souza Hobold.

Joinville - SC

2013

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

J19c	Jacques, Ana Silvia Condições de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental / Ana Silvia Jacques ; orientadora Dra Márcia de Souza Hobold – Joinville: UNIVILLE, 2013. 176f. : il. ; 30 cm Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville) 1. Professores – Condições de trabalho. 2. Ensino fundamental. I. Hobold, Márcia de Souza. (orient.). II. Título.
	CDD 371.7123

Termo de Aprovação

“Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”

por

Ana Silvia Jacques

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold

Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold

Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar

(UFSC)



Prof. Dra. Rosana Mara Koerner

(UNIVILLE)

Joinville, 18 de dezembro de 2013

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa ao meu esposo Roberto, meu filho João Marcelo e meus pais, João e Nelsi, pelo apoio contínuo nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e aos diretores da Rede Municipal de Ensino de Joinville, protagonistas desta pesquisa.

A todos que me incentivaram e me auxiliaram para seguir adiante, e, em especial, à minha orientadora, colegas de curso e professoras. Obrigada por tudo!

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas [...]
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida
presente.*

Carlos Drummond de Andrade (1940).

RESUMO

Esta pesquisa visa conhecer as condições de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Joinville - Santa Catarina. Na perspectiva de estudo e análise das situações concretas de trabalho docente em seu contexto amplo, considera-se a importância do tema na atualidade aos profissionais da educação. Nessa direção, compreende-se o trabalho docente nas dimensões objetivas e subjetivas, principalmente no que se refere às condições de trabalho no cotidiano escolar. Apresentam-se os fatores de intensificação e descrevem-se as condições de trabalho docente no contexto da escola, da carreira e da formação. O trabalho constata as ações desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino e as proposições dos docentes para a melhoria das condições de trabalho. A pesquisa de abordagem qualitativa articulou-se ao método *survey*, diante do elevado número de professores. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário contendo questões abertas e fechadas que foram compiladas utilizando-se dois instrumentos: *Statistical Package for Social Science* (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais) – SPSS e Programa de Cálculos do Microsoft - *Excel*. As questões analisadas envolveram, a princípio, o perfil do professor e, em seguida, a relação com a profissão. Os docentes participantes da pesquisa totalizam 170 (cento e setenta), efetivos (concursados), com 40 horas/semanais, pedagogos/as, que atuam há mais de 3 (três) anos no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Fundamentaram teoricamente os resultados André (2009), Arroyo (2007), Duarte (2010), Frigotto (2002), Gatti (2013), Oliveira (2011), Tardif e Lessard (2011), entre outros. A análise de dados da pesquisa indicou um panorama de aspectos favoráveis às condições de realização do trabalho docente nos anos iniciais do município de Joinville. Foram as favoráveis condições relacionais e pedagógicas que se destacaram nos dados trazidos pelos professores. Entretanto, no contexto da carreira, a valorização profissional e salarial merecem atenção, bem como a implementação da hora-atividade para 33,33% prevista na Lei nº 11.738/2008. Constatou-se que a carga de trabalho é desencadeada por exigências de comprometimento e das diversas responsabilidades atribuídas aos docentes, os quais sinalizam o excesso de atividades que extrapolam a jornada escolar. Também apresentam-se as proposições dos docentes em relação ao tempo para estudos, planejamento, avaliação e intervenção pedagógica. Destaca-se a relevância das condições indissociáveis no contexto da escola, da carreira e da formação, articuladas à oportunidade de revisão e implementação do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal com base nas diretrizes nacionais de carreira dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Trabalho docente. Condições de trabalho. Carreira Docente. Anos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

The aim of this research is to know the teachers' work conditions in the early years of primary school inside the Municipal Teaching Network of Joinville – Santa Catarina. From the perspective of study and analysis of concrete situations of teachers' work in its broader context, the importance of the matter to education professionals at present is taken into consideration. Along these lines, teachers' work is understood in its objective and subjective dimensions, mainly regarding the work conditions in the school environment. Intensification factors are presented and the teachers' work conditions in the school, career and educational environments are described. The actions developed by the municipal teaching network and the propositions from teachers toward improvement of work conditions are examined. The qualitative approach research was combined to the survey method due to an elevated number of teachers. For data collection, a survey with open-ended and closed-ended questions was used, which was compiled by the use of two instruments: Statistical Package for Social Science– SPSS and Microsoft Office Excel. The analyzed questions involved, at first, the teachers' profile and then the relation to the profession. The number of participant teachers was 170 (one hundred and seventy), (permanent) civil servants, who work a 40-hour/week shift, pedagogues, who have worked for more than 3 (three) years at primary school level (1st to 5th year). The authors who grounded the results theoretically were André (2009), Arroyo (2007), Duarte (2010), Frigotto (2002), Gatti (2013), Oliveira (2011), Tardif and Lessard (2011), among others. Analysis of research data indicated a favorable panorama for the performing of teachers' work in the first years in the city of Joinville. The relational and pedagogical favorable conditions stood out in the data brought by teachers. Nevertheless, in the career context, professional and salary appreciation deserve some attention, as well as the implementation of time-activity (payed hours for teachers to perform outside-the-classroom activities) to 33.33% according to Law 11.738/2008. It was possible to understand that the work loading is triggered by commitment demands and those several responsibilities that are assigned to teachers, which signal the excess of activities which exceed their working day hours. In addition, the propositions from teachers toward time for studying, planning, evaluation and pedagogical intervention are presented. The relevance of inseparable conditions in the school, career and educational contexts stand out when associated to the opportunity of revision and implementation of the Public Municipal Teachership Career Plan, based on the national guidelines regarding the career of education professionals.

Keywords: Teachers' work. Work conditions. Teaching career. Early years of primary school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Mapa localização: Brasil, Santa Catarina, Joinville	24
Figura 2 Distribuição geográfica dos bairros de Joinville	35
Figura 3. Ciclo de Vida Profissional dos Professores.....	79
Gráfico 1. Estado civil.....	88
Gráfico 2 Tempo de trabalho na Rede Municipal	90
Gráfico 3 Número de escolas em que trabalham	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Estimativa da população residente na região Sul do Brasil com data de referência em 1º de julho de 2012.....	25
Tabela 2. Índice de Desenvolvimento Humano – Municipal (Posição).....	26
Tabela 3. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de Joinville (por ano)	26
Tabela 4. Relação do PIB de Joinville com as principais cidades de Santa Catarina – Comparativo	27
Tabela 5. Número de Unidades da Rede Municipal de Ensino	33
Tabela 6. Número de alunos matriculados por ano no Ensino Fundamental na Rede Municipal	35
Tabela 7. População por faixa etária/2010	36
Tabela 8. Municípios catarinenses livres de analfabetismo que receberam o selo do MEC	36
Tabela 9. Resultados e Metas IDEB: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Brasil)	37
Tabela 10. IDEB nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Joinville	37
Tabela 11. Resultados IDEB das escolas do Município de Joinville/SC	38
Tabela 12. Escolaridade dos docentes da Rede Municipal de Ensino	40
Tabela 13. Grau de escolaridade da população de Joinville	40
Tabela 14. Vencimento do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Joinville	41
Tabela 15. Turmas em que leciona	89
Tabela 16. Lazer	92
Tabela 17. Aumento de carga de trabalho docente. Em que sentido?.....	94
Tabela 18. Carga horária fora da escola	97
Tabela 19. Hora-atividade	99
Tabela 20. Reajustes salariais do PSPN-CNTE.....	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Dissertações e Teses sobre o Trabalho Docente por eixo temático: 1987-2007	62
Quadro 2. Pesquisas correlacionadas ao tema “Condições de trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental” (CAPES) (síntese).....	65
Quadro 3. Pesquisas correlacionadas ao tema “Condições de trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental” (SciELO) (síntese).....	70
Quadro 4. Pesquisas correlacionadas ao tema “Condições de trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental” (ANPEd) (síntese)	76
Quadro 5. Relacionamento	106
Quadro 6. Infraestrutura (da escola e das salas de aula).....	109
Quadro 7. Valorização do trabalho docente	114
Quadro 8. Alternativas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação	128
Quadro 9. O que melhoraria suas condições de trabalho?	136

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI - Centro de Educação Infantil
CF - Constituição Federal
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPB - Confederação dos Professores do Brasil
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
EI - Educação Infantil
EF - Ensino Fundamental
ESPM - Estatuto dos Servidores Públicos do Município
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT- Grupo de Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPPUJ- Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT - Organização Internacional de Trabalho

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB - Produto Interno Bruto

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil

PME - Plano Municipal de Educação

RME - Rede Municipal de Ensino

SC - Santa Catarina

SciELO - *Scientific Eletronic Library Online*

SME - Secretaria Municipal de Educação

SPSS - *Statistical Package for Social Science*

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A– Questionário utilizado para a coleta de dados	159
APÊNDICE B – Carta aos professores	166
APÊNDICE C – Planilha Excel por questionário (exemplo)	167
APÊNDICE D – Modelo de quadro e gráfico gerados pelo Programa SPSS	173
ANEXO A – Parecer nº.166/2012 do Comitê de Ética em Pesquisa - UNIVILLE	174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O CONTEXTO HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE JOINVILLE	22
1.1 O Lócus da pesquisa: a história de Joinville.....	22
1.2 A organização educacional da Rede Municipal de Ensino de Joinville/SC	29
1.3 Os docentes da Rede Municipal de ensino de Joinville	38
2 O TRABALHO DOCENTE: APORTES TEÓRICOS	42
2.1 O conceito de trabalho e práxis.....	42
2.2 Condição docente: precarização, proletarização e intensificação do trabalho	47
2.3 Pesquisas correlacionadas às condições de trabalho docente	61
3 PERCURSO METODOLÓGICO	78
3.1 A descrição da pesquisa	78
3.2 A análise dos dados	82
4 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOINVILLE: O QUE EXPRESSAM OS PROFESSORES	86
4.1 A caracterização dos professores	86
4.2 Fatores de intensificação do trabalho docente	93
4.3 As condições de trabalho docente: contexto da escola, da carreira e da formação	104
4.4 Ações da Rede Municipal de ensino e as proposições dos docentes para melhoria das condições de trabalho.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	147
LEGISLAÇÃO	157

INTRODUÇÃO

*Pelo amor se vê, com amor se vê.
O amor é quem vê,
José Martí¹*

Com o objetivo de continuar meus estudos voltados à educação e em particular à minha profissão, realizei o curso de Mestrado em Educação. Esta formação me possibilitou discutir o trabalho docente sob múltiplas dimensões. Contudo, meu olhar desde o início centrou-se nos estudos e pesquisas sobre as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente.

Tendo em vista meu interesse pela temática em questão, pesquisas sobre as condições de trabalho constituíram meus aportes teóricos. Um desses aportes teóricos é oriundo dos estudos de Mancebo (2007, p. 467 *apud* OLIVEIRA, 2003), que retratam, nos períodos de 1970, 1980 e 1990, as pesquisas do trabalho docente. Para essa autora, no final da década de 1970, desenvolveram-se pesquisas fecundas referentes à natureza do trabalho docente, direcionadas ao caráter improdutivo do trabalho escolar, à autonomia e à alienação docente. Já no final dos anos de 1980, as pesquisas encaminharam-se para estudos dos aspectos culturais, étnicos, relações de gênero e questões da subjetividade. Nesse percurso histórico, no final de 1990, ainda para a referida autora, as novas mudanças educacionais e sociais requeriam pesquisas voltadas para as investigações sobre “formação docente e sua profissionalidade”. Tais investigações provocaram estudos mais aprofundados sobre o “trabalho docente”; porém, na medida em que as discussões acontecem no âmbito acadêmico, nos grupos de pesquisas, movimentos sindicais e redes de estudos, cada vez mais conceitos, referências e pesquisas que revelem as situações do trabalho docente são primordiais e oportunas para possíveis mudanças. Pode-se, então, dizer com essa visão inicial que as políticas educacionais ocasionaram impacto nas condições de trabalho, e, nessa última década, os debates afloram-se por meio de conferências nacionais, municipais,

¹José Martí viveu na segunda metade do século XIX (1853-1895). Segundo Danilo Streck: “José Martí se funde o poeta, o estrategista político, o cronista, o crítico de arte, o observador da natureza para compor uma pessoa de invulgar inteireza”. Sobre José Martí, ler STRECK, Danilo R. **José Martí & a Educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2008.

intermunicipais, estaduais e distritais para descortinar assuntos como: gestão, avaliação, formação e valorização dos profissionais.

Reportando-me a esses momentos históricos da educação, sinto-me parte deles ao vivenciar esse contexto descrito nos anais das pesquisas acadêmicas, nos artigos e periódicos que ressaltam os desafios, os avanços e as necessidades dos docentes no cotidiano de trabalho.

Diante disso, aluna de Escola Pública Estadual, filha de pais professores, desde criança meu brinquedo preferido era “escrever com giz no armário de casa”, trazendo comigo o sonho latente de “ser professora”. Assim, nos anos de 1980, para a realização desse intento, a opção de carreira era o magistério e a graduação em outro estado, pois onde morava não havia acesso ao ensino superior.

Essa situação é ainda mais reforçada no contexto de minha trajetória profissional, com 27 anos de magistério efetivo na rede pública estadual, dos quais 17 anos atuando com os docentes na função de Supervisora Escolar. Dessa forma, ao prosseguir na carreira do magistério, nos anos 80, 90 e 2000, foi uma constante questionar-me sobre a própria função diante da busca por um espaço de participação, reflexão e trabalho coletivo, no propósito por melhores condições de trabalho, considerando-o de extrema relevância para a valorização profissional.

Nesse processo permanente de aprendizagem, tanto a formação e a atuação como Supervisora Escolar quanto meu percurso como Professora me propiciaram, além de conhecimentos específicos da área, contribuir para despertar minha atenção sobre questões relacionadas às situações de trabalho dos professores, uma vez que vivenciei no magistério desafios, limites e conquistas.

O Curso de Magistério em nível médio profissionalizante (antigo curso Normal) habilitou-me para atuar em classes de 1^a a 4^a série² em 1985, e posteriormente surgiu a oportunidade de ministrar aulas nas disciplinas de Educação Artística, Preparação para o Trabalho e Geografia, para as quais fui contratada temporariamente, com portaria que iniciava em fevereiro de 1985 e findava em 31 de

²De acordo com Menslin (2012, p. 14), o termo “série” data do ano de 1980, quando estava em vigor a Lei 5692/71, que ao promover alterações na estrutura organizacional da educação nacional, determinou a ordenação dos períodos, séries, faixas ou etapas a serem vencidas pelos alunos para a conclusão dos estudos. A LDBEN (9.394/96) flexibilizou a organização dos tempos escolares e a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, alterou a sua redação, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, usando-se a terminologia “ano” para designar cada etapa do ensino fundamental de nove anos.

dezembro do mesmo ano. Assim, iniciei minha carreira no Magistério Público Estadual/SC, na docência de disciplinas de 5ª a 8ª série, mesmo com habilitação específica para as séries iniciais. As dificuldades ocorriam não somente na prática pedagógica (afinal tratava-se de uma professora iniciante na carreira), mas, sobretudo, nos conhecimentos mínimos que as disciplinas requeriam.

Nessa caminhada, fui professora na 1ª, 2ª, 3ª e 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Magistério). Então, minha experiência como professora alcançou quase todos os níveis da educação básica, ou seja, 1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série e 2º grau profissionalizante (terminologia antiga)³.

Nesse sentido, apesar de meus esforços e motivação de uma professora principiante, percebi que a função de “ser professor” exigia bem mais do que o imediatismo da prática docente, para além do curso de formação. Assim, diante da necessidade de um aprofundamento teórico-metodológico, ingressei no Curso Superior de Pedagogia (Séries Iniciais/Supervisão Escolar); após, cursei Artes Práticas (Preparação para o Trabalho) e, em seguida, especializações em Administração/Supervisão e Gestão Escolar.

Desde então, o intuito de “aprender continuamente” para uma prática pedagógica como “profissional da educação” permeou constantemente minha história pessoal e profissional.

Todos esses fatores delinearão o ponto de partida para o envolvimento na temática desta pesquisa ao ingressar no Programa de Mestrado em Educação. Este objetivo de longa data foi mediado por diálogos frequentes, leituras, discussões e também pela trajetória acadêmico-profissional desta pesquisadora.

A participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente – GETRAFOR, conforme cronograma de encontros teórico-metodológicos, com demais colegas, professores do curso, mestres, doutores e professores da universidade, coordenado pela Professora Doutora Márcia de Souza Hobold, permitiu um mergulho na práxis docente. A dicotomia sobre teoria e prática é analisada minuciosamente por Adolfo Sánchez Vázquez, autor com densa obra sobre a “Filosofia da Práxis” (2011), nos encontros do grupo de pesquisa, mediados

³A terminologia refere-se ao curso de Habilitação Profissional para o Magistério de 1º grau de 1ª a 4ª série, com fundamentação legal nos artigos 30, alínea A, e 16, combinados com os artigos 4º e 6º da Lei 5692/71 e Parecer nº 273 do Conselho Estadual de Educação.

pelos professores e mestrandos, incentivando-me ainda mais no propósito inicial dessa trajetória.

Vale ressaltar o vínculo ao projeto Trabalho e Formação Docente na Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville – TRAFOR, com o objetivo principal de “conhecer as condições de trabalho, o início da docência e o desenvolvimento profissional dos professores (formação continuada) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Joinville”.

Sendo assim, pesquisar sobre as condições de trabalho dos docentes nos anos iniciais articula-se à pesquisa “Condições de trabalho dos docentes do ensino fundamental”, do 6º ao 9º ano (anos finais), de Lima (2013), e, desta forma, com os dados dos professores do 1º ao 5º, completar-se-á o ciclo do ensino fundamental no município.

A pesquisa de Lima (2013) com 160 professores concursados dos anos finais indica, de maneira geral, que são boas as condições de trabalho, porém revela aspectos como a questão da infraestrutura das escolas, a exposição dos professores às situações de intensificação do trabalho e à falta da implantação da hora-atividade de 20% para 33,33% da jornada de trabalho como fontes de insatisfação por parte dos professores.

Tendo em vista os dados das pesquisas realizadas pelo projeto TRAFOR e querendo dar continuidade às investigações com os professores da Rede Municipal de Ensino de Joinville é que se desenhou esta pesquisa, que tem como objetivo geral “conhecer as condições de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Joinville”⁴.

Diante de tais justificativas e da relevância da pesquisa, questiona-se:

- Quais são as condições de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Joinville?
- Como ocorrem as condições de trabalho docente no contexto da escola, da carreira e da formação?
- Quais os fatores de intensificação do trabalho docente?

⁴Ambas as pesquisas estão articuladas ao Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa: “Trabalho e Formação Docente”, da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, vinculadas ao Projeto de Pesquisa maior intitulado “Trabalho e Formação Docente no Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville”, aprovado pelo Edital 007/2011 do CNPq/CAPES e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente - GETRAFOR.

- Que ações a Rede Municipal de ensino tem propiciado e/ou implantado para melhoria das condições de trabalho docente?

- Que proposições os docentes trazem para melhoria das condições de trabalho no município?

Considerando essas questões, os seguintes objetivos específicos foram delineados: evidenciar as condições de trabalho docente no contexto da escola, da carreira e da formação; identificar os fatores de intensificação do trabalho docente; constatar as ações que a Rede Municipal de ensino tem propiciado e/ou implantado; identificar as proposições dos docentes para melhoria das condições de trabalho docente.

Desse modo, investigar as condições de trabalho enquanto “condição profissional dos docentes”⁵ significa aprofundar-se sobre as condições objetivas e subjetivas, tanto mencionadas mas não asseguradas aos docentes no atual contexto educacional.

Além dos aspectos mencionados até então, a formação, experiência de trabalho, conhecimentos teórico-metodológicos e vivência no magistério público são elementos cruciais que conjugam e representam o meu interesse no referido campo de estudo. Além disso, o esforço para investigação das condições de trabalho docente encontrou significado nos momentos de interlocução durante as aulas na Universidade, com os professores e demais mestrandos que são professores da Rede Municipal de Joinville.

Essas discussões pedagógicas, respaldadas por leituras, bem como as contribuições e a diversidade de posicionamentos críticos, mobilizaram-me a pesquisar mais sobre o assunto. Tais leituras e a convivência com os professores auxiliaram-me inicialmente na compreensão estrutural e funcional da educação na Rede Municipal de Joinville. Para legitimar o objeto de estudo e a intenção da pesquisa: “Condições de Trabalho Docente”, fundamentaram teoricamente os seguintes autores: André (2009), Arroyo (2007), Duarte (2007, 2010, 2011), Frigotto (1998, 2002), Gatti (2009, 2013), Oliveira (2003, 2004, 2006, 2010, 2011), Tardif e Lessard (2011), dentre outros.

⁵ Para conhecer mais sobre a “condição profissional dos docentes”, ler “A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente”, de Oliveira (2011).

Ao pensar e discutir as condições de trabalho docente, torna-se urgente compreender o significado do trabalho em sua total dimensão, e para tanto, destaco o pensamento de Gaudêncio Frigotto (2005, p. 13): “O trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros”.

Assim, recorro aos autores Tardif e Lessard (2011, p. 48) quando observam que “[...] a organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social [...]”, ocasionando nessa ação docente consensos, conflitos e mediações.

Os referidos autores destacam o contexto amplo do trabalho docente enquanto sobrecarga de trabalho, a relação professor/aluno, o processo de hierarquização, o tempo de trabalho e outras situações de análise do trabalho docente. Na mesma compreensão, Lüdke e Boing (2004, p. 1160) observam que a profissão docente na atualidade apresenta “[...] sinais evidentes de precarização [...]”, e apontam: “[...] não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje”. Portanto, os desafios e impasses da profissão docente são imensos, e a discussão da precarização e intensificação do trabalho docente referem-se à situação e às condições de vida do professor, sujeito ao sobretrabalho, adoecimento e à conseqüente desvalorização da função.

Em termos estruturais, a pesquisa apresenta três capítulos, assim distribuídos: o primeiro capítulo organiza-se em torno do contexto histórico, os professores e as nuances educacionais do município de Joinville.

O segundo capítulo trata da fundamentação teórica, das contribuições dos autores sobre as “condições de trabalho” e dos estudos e pesquisas correlacionadas ao tema.

O terceiro capítulo discorre sobre o percurso metodológico e as etapas utilizadas para a realização da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta os dados da pesquisa a partir do que expressam os professores, especificamente os fatores de intensificação do trabalho docente, o contexto do trabalho docente enquanto escola, carreira e formação e as ações da Rede Municipal de ensino, bem como as proposições dos docentes para melhoria das condições de trabalho.

Nas considerações finais, por meio dos resultados, discussão e análises trazidas pelos docentes dos anos iniciais, serão evidenciados os aspectos que favorecem as condições de trabalho e os pontos que requerem melhorias. Além disso, espera-se que os dados disponibilizados possam contribuir para novas discussões, pesquisas e iniciativas para a melhoria das condições de trabalho dos docentes que colaboraram com esta pesquisa.

1 O CONTEXTO HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE JOINVILLE

*Caminho do campo verde,
estrada depois de estrada.
Cercas de flores, palmeiras,
serra azul, água calada.*

Cecília Meireles⁶

Neste primeiro momento, o texto apresentará uma breve contextualização do município de Joinville nos aspectos sociais, econômicos, geográficos e culturais até os dias de hoje, retomando a história como parte fundamental do “autorretrato” da memória da cidade. Convém preliminarmente situar o município em âmbito nacional e estadual, com o propósito de delinear a organização educacional da Rede Municipal de Ensino, bem como o preâmbulo dos anos iniciais do ensino fundamental às condições de trabalho docente, desde o princípio, eixo central da presente pesquisa.

1.1 O Lócus da pesquisa: a história de Joinville

Nos caminhos da história, terras foram desbravadas em outros tempos, espaços e culturas diferentes antes desconhecidas. O “brasil” transformou-se em “Brasil”. São numerosos os personagens, os lugares, as imagens, enfim, os “versos, cores e doutrinas” desde a fase da colonização. O Brasil entra para a história da “civilização ocidental e cristã”, nas palavras de Saviani (2011, p. 25), em 1500, com a chegada dos portugueses. Assim, o autor adverte que as tentativas de colonização do novo território nas primeiras décadas do século XVI sofreram diversos reveses.

Vejamos, ainda segundo Saviani (2011, p. 26 *apud* TORRINHA, 1945, p. 163), no plano da linguagem, que a raiz etimológica da palavra “colonização” deriva do

⁶ “Canção da tarde no campo”, obra poética de Cecília Meireles. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1958, p. 229-230.

verbo latino “colo”, cujo significado refere-se a: cultivar; morar; cuidar de; querer bem a; proteger; honrar; sujeitar.

Neste sentido, um processo de colonização atenta para outras populações que há tempo estabeleceram-se em terras brasileiras, ou seja, as populações indígenas, e, no decorrer dos séculos, outros grupos populacionais chegaram, como os africanos e imigrantes estrangeiros.

A história de Santa Catarina⁷ não é diferente, uma vez que a colonização caracteriza-se pela diversidade étnica, originada pelo desembarque posterior de milhares de açorianos, alemães e italianos. Inicialmente, Santa Catarina era habitada por três grandes grupos indígenas: os Guaranis⁸, os Xokleng⁹ e os Kaingang¹⁰. De acordo com dados do Censo 2010, vivem no Brasil 800 mil indígenas, cerca de 0,4% da população brasileira, distribuídos em 683 terras indígenas e algumas áreas urbanas. No litoral sul do Brasil são 344 aldeias, 2.974 famílias, distribuídas em 17 etnias diferentes, com 14 polos-base. No litoral norte de Santa Catarina são 406 pessoas em 10 aldeias. Na sequência, pode ser observada a localização do estado catarinense e do município de Joinville em relação ao Brasil.

⁷ Informações: Atlas de Santa Catarina, Editora Letras Brasileiras, 2ª edição, 2008.

⁸ Os Guaranis correspondem a uma população transnacional, distribuída no Paraguai, Argentina e Brasil. No Brasil, somam um total de 45.787 pessoas, no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul, divididos nos subgrupos Kaiwá, Mbyá e Nhandéva; em Santa Catarina, pertencem majoritariamente à parcialidade Mbyá. Artigo de: DIEHL, Eliana Elisabeth; GRASSI, Francielly. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2010000800009>. Acesso em: 20 jul.2012.

⁹ Para um estudo mais aprofundado sobre o contexto Xokleng, ler: Dissertação (Mestrado em Educação) de Ana Clarice Alencar Barbosa, da Universidade Regional de Blumenau - FURB, intitulada: “Educação da criança na revitalização da identidade indígena: o contexto Xokleng/Laklãnõ”, 2011. Em destaque: Barbosa (2011, p.17) apud Santos (1973, p. 30) o qual define: “Xokrén significa ‘taipa de pedra’, da mesma maneira que Xokleng”.

¹⁰ Estudo de Robert R. Crépeau (2002, p. 116) caracteriza a organização social Kaingang pela existência de metades, nomeadas Kamé e Kairu, mantendo entre elas uma relação complementar e assimétrica [...]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832002000200005&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20.jul.2012.

Figura 1 Mapa localização: Brasil, Santa Catarina, Joinville



Fonte: IPPUJ (2008).

Santa Catarina¹¹, localizada na região Sul do país, possui extensão territorial de 95.736,165 quilômetros quadrados e população de 6.248.436 habitantes (3,2% da população brasileira), dados oriundos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010) com densidade demográfica de 65,29 habitantes por quilômetro quadrado, distribuída em 295 municípios.

Estima-se uma população em Santa Catarina de 6.383.286 habitantes, conforme o IBGE, panorama de 2012¹², com acréscimo de 134.850 habitantes em relação ao ano de 2010, observado na Tabela 1.

¹¹ Conforme publicação: “Joinville Cidade em Dados 2010/2011”, da Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville (IPPUJ, 2011).

¹² Dados disponíveis em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2012> e “Joinville em dados 2013”. Acesso em: 15.jul.2012.

Tabela 1. Estimativa da população residente na região Sul do Brasil com data de referência em 1º de julho de 2012

Região Sul	População Estimada
Paraná	10.577.755
Santa Catarina	6.383.286
Rio Grande do Sul	10.770.603
Total	27.731.644

Fonte: IBGE – Diretoria de Pesquisas – DPE – Coordenação de População e Indicadores Sociais – COPIS(2012).

Outro aspecto, conforme informações de “Joinville em Dados 2013”, refere-se à diversidade geográfica dos municípios, atingindo mais de 560km de litoral, campos, vales e montanhas, como ponto alto de fluxo turístico na temporada de verão, quando mais de 6 milhões de visitantes passam pelo estado, segundo o estudo de demanda turística da Santur – Santa Catarina Turismo.

Nesse preâmbulo, Joinville situa-se ao litoral nordeste de Santa Catarina e é a cidade mais populosa do estado, à frente da capital Florianópolis (180km), a qual tem, conforme dados do IBGE/2010, 515.288 mil habitantes. Joinville é o trigésimo sétimo maior município do país. O Diário Oficial da União (D.O.U.), de 31 de agosto de 2012, publicou dados referentes a 1º de julho do corrente ano, estimando uma população de 526.338 habitantes, o que representa um acréscimo de 17.045 pessoas nesses dois anos.

A densidade demográfica (IBGE/2010) é de 449,30 habitantes por quilômetro quadrado, com uma taxa média anual de crescimento populacional, na última década, de 1,83%.

Joinville, ainda conforme a publicação “Joinville em dados 2013”, é considerada como o mais importante polo econômico, tecnológico e industrial do estado, localizada a menos de 100km de quatro dos principais portos da região e com acesso às rodovias que interligam o país e o Mercosul, com um parque fabril de 1,6 mil indústrias e 13,4 mil comércios. Povoada por imigrantes europeus, com predomínio alemão em seu primeiro ciclo histórico e por trabalhadores de todo o país nos últimos 40 anos, Joinville tem na diversidade étnica e cultural uma de suas principais características.

A longevidade em Joinville corresponde a 74,97 anos em média, enquanto o índice de mortalidade infantil é de 9,3 para cada mil nascidos vivos.

A cidade possui um dos mais altos Índices de Desenvolvimento Humano na 21ª posição, com 0,809, estando entre os 50 primeiros municípios brasileiros, como indica a Tabela 2.

Tabela 2 . Índice de Desenvolvimento Humano – Municipal (Posição)

Posição	Município	UF	IDH
1	São Caetano do Sul	SP	0,862
2	Águas de São Pedro	SP	0,854
3	Florianópolis	SC	0,847
4	Vitória	ES	0,845
5	Balneário Camboriú	SC	0,845
6	Santos	SP	0,840
7	Niterói	SP	0,837
8	Joaçaba	SC	0,827
9	Brasília	DF	0,824
10	Curitiba	PR	0,823
11	Jundiaí	SP	0,822
12	Valinhos	SP	0,819
13	Vinhedo	SP	0,817
14	Araraquara	SP	0,815
15	Santo André	SP	0,815
16	Santana de Parnaíba	SP	0,814
17	Nova Lima	MG	0,813
18	Ilha Solteira	SP	0,812
19	Americana	SP	0,811
20	Belo Horizonte	MG	0,810
21	Joinville	SC	0,809
22	São José	SC	0,809

Fonte: Atlas IDHM, 2013. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) dados do Censo Demográfico/2010 (IBGE).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹³ mede o nível de desenvolvimento humano quanto a renda, educação e saúde, tornando-se um indicador de aspectos como: alfabetização e taxa de matrícula, longevidade e renda (Produto Interno Bruto [PIB] *per capita*), observado na Tabela 3.

Tabela 3 . Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de Joinville (por ano)

Ano	Educação	Longevidade	Renda	IDH Municipal
Ano 1970	0,683	0,492	0,573	0,583
Ano 1980	0,718	0,608	0,955	0,760
Ano 1991	0,846	0,761	0,729	0,779
Ano 2000	0,936	0,859	0,776	0,857
Ano 2010	0,749	0,889	0,795	0,809

Fonte: Atlas IDHM, 2013. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) dados do Censo Demográfico/2010 (IBGE).

¹³ Dados obtidos no “Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil” (2013), disponíveis no site: <http://www.pnudbrasil.org.br/atlas/PR/Calculo_IDH.doc>. Acesso em: 20.jul.2013.

Estudos sobre as condições de inserção dos trabalhadores no mercado formal de Joinville, promovidos pela Prefeitura Municipal de Joinville e o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socio-econômicos de janeiro de 2012, apontam a evolução do Produto Interno Bruto de Joinville – PIB como um dos maiores do país, em torno de 13.220.313.000,00 ao ano (IBGE, ano de referência 2008). Ainda detalha-se que em 2009, Joinville possuía o 32º maior PIB municipal do país e o primeiro do estado, chegando a um montante de R\$ 14 bilhões no ano em questão. Situada na mesorregião do Norte Catarinense, que em 2009 somava R\$ 31,8 bilhões do PIB catarinense, o município representava 44,3% do PIB da região, como verifica-se na Tabela 4.

Tabela 4. Relação do PIB de Joinville com as principais cidades de Santa Catarina – Comparativo

Posição	Município	PIB (2009)
1	Joinville	11.474.511
2	Itajaí	7.982.841
3	Florianópolis	7.104.195
4	Blumenau	6.682.445
5	Jaraguá do Sul	4.199.299
6	Chapecó	3.524.610
7	São José	3.153.075
8	São Francisco do Sul	2.960.030
9	Criciúma	2.543.711
10	Brusque	2.068.595

Fonte: IBGE (2010).

Considera-se, então, o panorama de Joinville em números e dados estatísticos ao indicar o crescimento e o desempenho de uma cidade. Porém, no cotidiano emerge a história de seus ancestrais, assim como esclarece Herkenhoff (1987, p. 5):

A história de Joinville teve início a 1º de maio de 1843, quando a Princesa Dona Francisca Carolina, irmã do Imperador D. Pedro II, desposou o Príncipe francês François Ferdinand Philippe de Joinville¹⁴, recebendo como parte de seu dote nupcial - uma vasta área de terras, situada no Norte da então província de Santa Catarina [...].

¹⁴ François Ferdinand Phillippe Louis Marie d'Orleans, príncipe de Joinville, nascido em Neuilly, França, em 14 de agosto de 1818 e falecido em 1900 no mesmo país. Filho do Rei da França Louis Philippe e da Rainha Maria Amélia. Sobre o assunto, ver GUEDES, Sandra P. L. de Camargo. **Histórias de (I) migrantes: o cotidiano de uma cidade.** Joinville: Univille, 2005.

Anos depois, em 1848, segundo Herkenhoff (1987), acontecimentos na Europa (Alemanha, Itália, França) resultaram na abdicação do Rei Louis Philippe, pai do príncipe de Joinville, ocasionando novos rumos para a família real. Em decorrência de tais episódios, o casal de príncipes, conhecendo a política colonizadora do imperador brasileiro e necessitando refazer seu patrimônio, resolveu desfazer-se das terras que possuíam no Brasil. Para tanto, como procurador, foi indicado o vice-cônsul da França no Brasil, Louis François Léonce Aubé, e este contratou Christian Matthias Schroeder para encaminhar a colonização das terras dotais em Santa Catarina.

Por outro viés, o princípio da história de Joinville começa antes da vinda do imigrante europeu, transportado para outro contexto na metade do século XIX, como lembra Ternes (1986, p.13):

No princípio era apenas o mato. Mato, mangue e mosquito. A paisagem desoladora. Um vasto silêncio de mata selvagem. O empreendimento colonizador às margens do Rio Cachoeira, nas terras dotais da princesa Dona Francisca, a partir de maio de 1850 – quando aqui chegaram os primeiros dez imigrantes – era, de fato, um desafio e uma aventura.

Dessa forma, confirma-se que cerca de cinco mil anos atrás viviam nessas terras comunidades de caçadores, os quais deixaram marcas como os sambaquis, oficinas líticas¹⁵ e artefatos.

Sendo assim, os índios¹⁶ habitavam essas terras anteriormente aos primeiros habitantes.

No século XVIII, conforme texto de Cunha (IPPUJ, 2011), estabeleceram-se famílias de etnia portuguesa e estas trouxeram seus escravos negros¹⁷. A

¹⁵ A terminologia “sambaqui” vem do Tupi “tamba” (marisco, concha) e “ki” (monte), e é um sítio arqueológico, resultado da ação das antigas populações que ocupavam as regiões mais secas junto aos manguezais, lagoas e rios, de onde captavam seus recursos alimentares, como conchas de moluscos e ossos de animais e peixes. As oficinas líticas são sítios em afloramentos de rocha localizados na beira de rios, lagoas e oceano. Resultam da ação de polimento de instrumentos de pedra de populações pretéritas e, em Joinville, estão associadas a sambaquis. Informações disponíveis no site da Fundação Cultural de Joinville: <<http://www.joinvillecultural.sc.gov.br/site/index.php?option=content&view=article&Itemid=63>>. Acesso em: 23.jul.2012.

¹⁶ Para mais detalhes sobre os primeiros habitantes de Joinville, ver GUEDES, Sandra P. L. de Camargo. **Histórias de (l) migrantes**: o cotidiano de uma cidade. Joinville/SC: Univille, 2005. A autora salienta: “Quando os imigrantes europeus chegaram no século XIX, em vez de uma vila, com casas ajardinadas e lojas para suprimento de instrumentos de trabalho e alimentos, encontraram um local com esparsas e raras habitações[...], evidenciando-se a presença de indígenas e alguns sítios, nas terras da colônia” (GUEDES, 2005, p. 25).

diversidade étnica é uma característica de Joinville, pois a partir da colonização vieram alemães, suíços, noruegueses, austríacos, suecos, dinamarqueses, belgas, holandeses, franceses e italianos. Assim, como adverte Coelho (2011, p. 40): “A presença dos negros em Joinville remonta aos anos anteriores à imigração europeia para a região no século XIX”. A importância destes para a história da cidade verifica-se nos estudos de Silva (2004) quando enfatiza o trabalho nos engenhos de farinha de mandioca na região, que englobava São Francisco do Sul e Joinville.

O tempo passou e Joinville cresceu vertiginosamente, e entre as décadas de 1950 e 1980 a cidade transformou-se em um dos principais polos industriais do Brasil, atraindo trabalhadores vindos de todas as partes do Brasil. Hoje os dados de 2013¹⁸ confirmam que os principais produtos de Joinville são provenientes das empresas de metalmeccânica, plásticos, madeira, tecnologia da informação, têxtil e outros. Joinville tornou-se uma cidade multicultural, com projeção nacional e internacional ao sediar o Festival de Dança, a tradicional Festa das Flores, os inúmeros museus etc. Também encanta pela beleza dos jardins e praças, envoltos pela serra e pelo mar da Baía da Babitonga.

1.2 A organização educacional da Rede Municipal de Ensino de Joinville/SC¹⁹

A compreensão da educação no município de Joinville, ora constituída nos dias atuais, implica na abordagem histórica da estrutura organizacional da Rede Municipal de Ensino, nos aspectos políticos, administrativos, culturais e sociais, atrelada aos desafios e perspectivas das pessoas nesse processo. Ter clareza das condições imbricadas na articulação e direcionamento de uma educação municipal, pública e de qualidade, conduz ao conhecimento de sua trajetória, assim como as necessidades e os fins a serem alcançados.

¹⁷ Sobre o termo “negros” ou “afrodescendentes”, consultar: COELHO, Ilanil. **Pelas tramas de uma cidade migrante**. Joinville: Univille, 2011, p. 39-44.

¹⁸ Dados obtidos: “Joinville Cidade em Dados 2010/2011”, da Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville (IPPUJ, 2011) e da publicação “Joinville em Dados 2013”.

¹⁹ Os dados explicitados no texto foram baseados no Livro: “Tempos de Educar: os caminhos da história do ensino na Rede Municipal de Joinville/SC-1851/2000”, de autoria de Lara Andrade Costa, Claudia Valéria Lopes Gabardo e Dúnia Anjos de Freitas, Editora Univille, Joinville, 2005.

O histórico da educação pública municipal em Joinville apresenta-se formalmente com a inserção dos imigrantes europeus na região, no século XIX, perpassando pela conjuntura nacional, estadual e local.

Joinville iniciou seu processo de colonização em 1851, porém os imigrantes, ao chegarem, não encontraram a infraestrutura básica de sobrevivência, e tratando-se da escolarização de seus filhos, a situação requeria atenção imediata, uma vez que os próprios colonizadores deveriam arcar com os custos do ensino pagos pela “caixa escolar” da comunidade.

A falta de apoio aos colonizadores tornava-se visível, segundo Costa, Gabardo e Freitas (2005, p. 20), já que o “Brasil chegou à independência sem qualquer forma organizada de educação escolar, a não ser o sistema educacional elaborado pelos jesuítas [...]”. As autoras continuam afirmando que “o desenvolvimento do ensino na Colônia Dona Francisca estava intrinsecamente vinculado ao estabelecimento das Igrejas Protestantes e Católicas”. Assim, com frequência os sacerdotes de ambas as religiões exerciam a função de professores. Nesse sentido, até o fim do século XIX as escolas eram dominadas pela igreja e por interesses religiosos, como, por exemplo, o intuito de alfabetizar para que os imigrantes pudessem ler a Bíblia e conhecer as doutrinas e a própria história, com o objetivo de manter as tradições. Desse modo, em 1870, a primeira escola municipal em Joinville viabilizou-se pela subvenção do governo, com relativo progresso educacional, somando-se 15 escolas, 3 públicas e 12 particulares, frequentadas por 790 crianças, com 17 professores e 4 professoras (FICKER, 1965, p. 284).

Nesse percurso, as mudanças na legislação prosseguem alterando o funcionamento do sistema de ensino, e apenas em 1874 a obrigatoriedade do ensino torna-se lei na província de Santa Catarina, expandindo o número de escolas públicas no período de 1874 a 1876. Outro aspecto importante trata-se dos subsídios que as escolas recebiam do governo. Segundo a pesquisa com os professores da rede, que resultou no livro: “Tempos de Educar: os caminhos da história do ensino na Rede Municipal de Joinville/SC-1851/2000”, das autoras supracitadas, os subsídios eram insuficientes para manter o custo de professores, ocasionando condições de estudo inadequadas, denotando esforços das comunidades para mantê-las ativas.

Em suma, o Padre Carlos Boergerhausen, em 1880, com o auxílio das comunidades carentes, organizou a primeira escola pública de Joinville, que mais tarde, em 1911, foi denominada Grupo Escolar Conselheiro Mafra, passando a ser estadual. A república instala uma nova ordem de valores políticos e sociais, “o direito ao voto a todo cidadão”, e para ocorrer na prática, seria primordial a influência da educação. Para tanto, investimentos foram viabilizados pelo Governo Federal no sentido de alcançar a meta, prevalecendo o princípio da descentralização administrativa da educação para os Estados e Municípios. Em 1906, por intermédio do Superintendente Municipal (Abdon Batista), contratou-se Orestes Guimarães²⁰ para reorganizar o ensino público local.

Na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, a política centralizava-se além do ato de legislar a educação, sobretudo em “aplicar, orientar e fiscalizar o ensino”.

A cidade de Joinville, em 1951, completou 100 anos, revelando desenvolvimento em termos de progresso econômico e inserindo-se, desta forma, no mercado nacional e internacional, em específico no setor de metalmeccânica; mas, por outro lado, a educação ainda estava no patamar de discursos. Anos mais tarde (1960), em decorrência da política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, as ações eram delimitadas por planejamentos, e em nível de Estado reorganizou-se a Secretaria de Educação. A demanda pela escola pública no município de Joinville aumentava devido ao fluxo migratório da chamada “Manchester Catarinense”, com uma população urbana de 55.352 habitantes. Contudo, muitas crianças em idade escolar permaneciam sem acesso à escolarização. O município, desde 1906, possuía Inspetorias, Departamentos e Secretarias, com a função principal de organizar o ensino de Joinville, assim denominados conforme nomenclaturas: Inspetor de Ensino Municipal, Inspetor

²⁰ Orestes de Oliveira Guimarães, paulista de Taubaté, nasceu em 27 de fevereiro de 1871. Ingressou aos dezesseis anos na Escola Normal de São Paulo em 1887, concluindo em 1889. Sua inserção no estado catarinense ocorreu em 1906, para organizar o Colégio Municipal de Joinville, e neste implementou, em 1907, o ensino bilíngue (alemão e português), entre outras reformas. Em 1911, foi designado como Inspetor Geral de Ensino pelo Governador do Estado de Santa Catarina Vidal Ramos Júnior, para coordenar e resolver o problema do analfabetismo e dos grupos étnicos estrangeiros, ficando responsável pela educação até 1931. O cumprimento da missão para a qual fora contratado, a princípio em Joinville, de “fundar um estabelecimento de instrução primária integral, em língua do país”, reorganizando o currículo, denominado de “plano de nacionalização do ensino primário”, de abasileiramento dos filhos de estrangeiros através da escola pública, fez com que o professor Guimarães ganhasse visibilidade nacional.

Escolar, Diretor (a) de Departamento de Educação e Cultura, Secretário (a) de Educação e Cultura e Secretário (a) de Educação.

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fixadas pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, estabeleceram uma organização educacional a ser seguida em todas as esferas. Anos mais tarde (1988), com a promulgação da Constituição Federal, a educação constituiu-se como direito social e aos Estados e Municípios competia oportunizar o acesso à cultura, educação e ciência. Adiante, a nova LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, garantia tais direitos e exigia da família e da sociedade maior participação no processo ensino-aprendizagem.

As reformas educacionais de 1990 e início de 2000 impactaram no ensino público municipal com propostas como o avanço progressivo, o Plano Decenal, o cooperativismo e a municipalização do ensino. Em paralelo a essas medidas, a reorganização do currículo no ensino fundamental por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs fazia parte de uma agenda política promovida pelo governo federal. Um outro ponto fundamental foi também a criação de um Conselho Municipal de Educação – CME em 1990, pela Lei nº 2.389, de acordo com princípios da Constituição de 1988, visando à descentralização da administração escolar, sendo sua função deliberativa, consultiva e fiscalizadora, principalmente de acompanhamento e controle social sobre a repartição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF – Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996).

Desafios emergiram ao longo da história da Rede Municipal de ensino, administrada pela Secretaria de Educação. Após 1990, a rede contou com a participação do órgão normativo, Conselho Municipal de Educação, no sentido de “não deixar nenhuma criança fora da escola”, ampliando-se gradativamente o número de vagas. No entanto, os problemas por falta de vagas devido ao crescimento da população prosseguiram no ano 2000 e, para encaminhar essa situação, foi adotado o turno intermediário. Assim, para construir e manter as escolas, o governo municipal firmou convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, sob a Lei n.º 3.742/1998, a fim de garantir a manutenção, com aplicação de recursos de 25% ao ensino fundamental.

Em destaque, de forma ampla, o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Joinville, Lei Complementar nº 266, de 05 de abril de 2008, foi aprovado dispondo sobre o regime jurídico dos servidores públicos e o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, Lei n.º 2.303, de 29 de dezembro de 1988, regulamentado pelo Decreto n.º 6.122/89, aprovado para definir requisitos relacionados ao provimento de cargos dos professores municipais.

Outro documento orientador legal de caráter obrigatório que fixa a organização administrativa, pedagógica e disciplinar refere-se ao “Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville”, sob a Resolução n.º 0169/2011, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, tendo por base a Constituição da República do Brasil de 1988, a LDB (Lei n.º 9.394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90).

Atualmente (2012), a Secretaria de Educação do Município tem a função de gerir e administrar a Rede Municipal de Ensino, representada por 145 escolas, conforme se observa na Tabela 5.

Tabela 5. Número de Unidades da Rede Municipal de Ensino

ESCOLAS	URBANAS	62
	RURAS	26
Total de escolas		88
CEI's		57
Total de escolas		145

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Joinville (2012).

Nesta direção, compete à administração municipal coordenar, fiscalizar e executar ações que contemplem as instituições de ensino, assim como esclarecer o Sistema Municipal de Educação – Lei nº 5.629, de 16 de outubro de 2006, o qual estabelece as diretrizes do Sistema Municipal de Educação, com ênfase, entre outros aspectos, em um conjunto de ações político-administrativas.

A composição do Sistema Municipal de Educação de Joinville, em seu artigo 4º, compreende:

- I - as instituições de Educação Infantil, do Ensino Fundamental e de cursos profissionalizantes de nível básico, mantidos pelo Poder Público Municipal;
- II - as instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, vinculadas ao Sistema Municipal de Educação, por opção;

- III - as instituições que oferecem cursos profissionalizantes de nível básico, sediadas no Município;
- IV - a Secretaria de Educação do Município;
- V - o Conselho Municipal de Educação.

As diretrizes para a educação infantil e o ensino fundamental como atribuição ao Sistema de Ensino Municipal organizam políticas e planos educacionais em consonância com a legislação vigente e o Plano Nacional de Educação. Para isso, no artigo 5º, responsabiliza-se por: “V - assegurar prioritariamente o Ensino Fundamental e a Educação Infantil”.

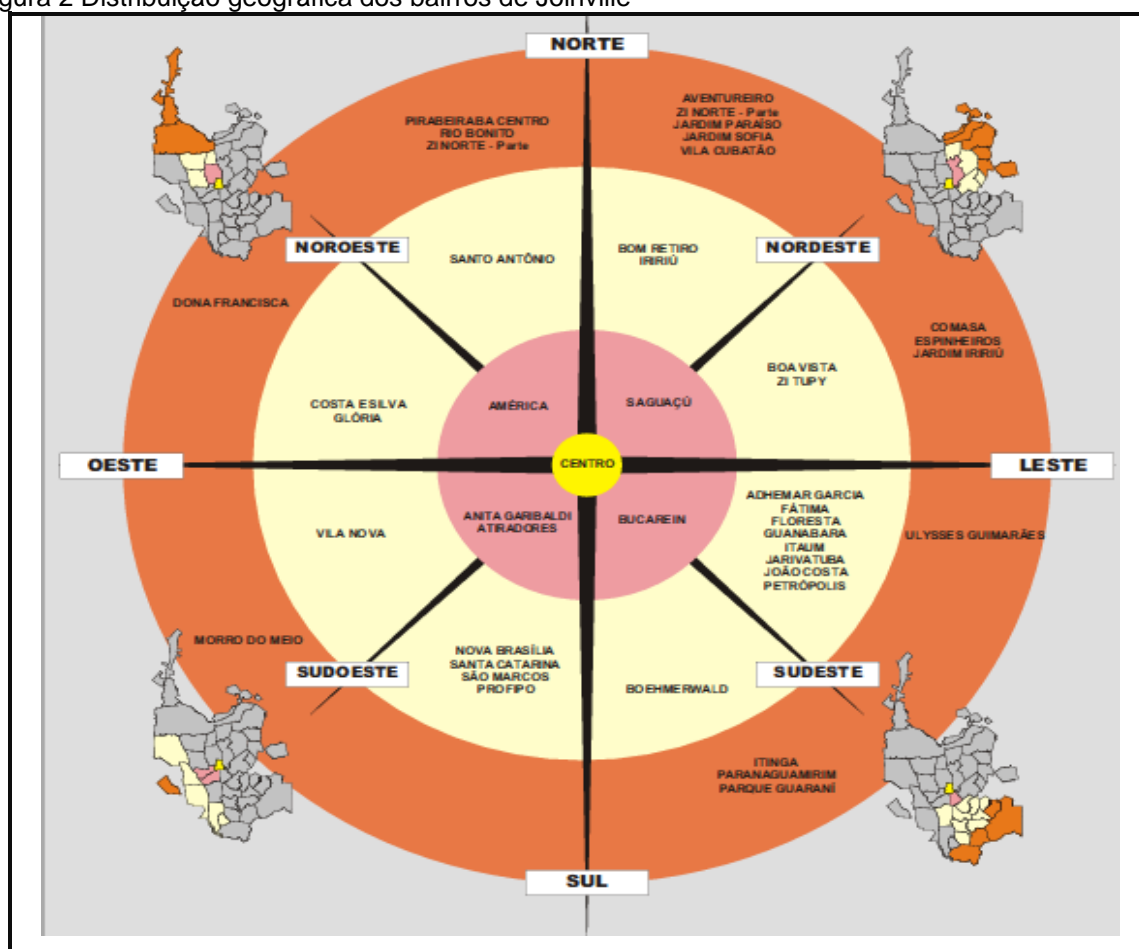
O ensino na Rede Municipal compõe-se da educação infantil, ensino fundamental, modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (Regimento Único das Unidades Escolares, Resolução n.º 0169/2011/C.M.E, dezembro de 2011). Em seu Art. 168, com respaldo na legislação federal, a Resolução esclarece:

O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

Os dados do Censo Escolar 2011 e IPPUJ (2011) informam o número de alunos matriculados na educação infantil; no ano 2010 eram 10.899 alunos, e no ensino fundamental eram 45.561.

Em meio a essa diversidade, os alunos matriculados na rede residem nos bairros do município demarcados por regiões, apresentadas para melhor visualização na Figura 2.

Figura 2 Distribuição geográfica dos bairros de Joinville



Fonte: Fundação IPPUJ – Unidade de Pesquisa e Documentação (2011).

O número de alunos matriculados anualmente na Rede Municipal no ensino fundamental mantém-se conforme evolução detalhada na Tabela 6. O ano de 2012, com 46.258 alunos, alerta para a redução no número de alunos, porém equilibra-se com os anos anteriores.

Tabela 6. Número de alunos matriculados por ano no Ensino Fundamental na Rede Municipal

Ano	Nº de alunos
2002	43.749
2003	45.144
2004	44.951
2005	45.724
2006	47.311
2007	46.648
2008	45.786
2009	45.525
2010	45.561
2011	46.454
2012	46.258

Fonte: Secretaria de Educação (fevereiro de 2012).

O crescente aumento da população ao longo de décadas e a legislação, como a Constituição Federal, a LDBEN (Lei n.º 9.394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), respalda o “acesso e a permanência da criança na escola”. Para tanto, os poderes públicos do município acompanharam essa evolução, resultando na ampliação do número de escolas. A tabela 7 indica que a população por faixa etária no ano de 2010, de zero a dezessete anos, somadas, dá o número expressivo de 19,54%.

Tabela 7. População por faixa etária/2010

Anos	0 a 5	6 a 9	10 a 17	15 a 17	18 a 24	25 a 34	35 a 44	45 a 59	60 a 64	64 a +
%	6,67	4,75	8,12	5,94	13,54	13,51	14,94	19,82	4,57	8,14

Fonte: IPC – Instituto de Pesquisa Catarinense LTDA – Pesquisa Origem Destino (2010).

Considerando os dados até então, a Rede Municipal de ensino em nível de Brasil ocupa a 40ª posição e possui 3,41% de percentual de analfabetismo comparada a outros municípios menos populosos de Santa Catarina, conforme Tabela 8.

Tabela 8. Municípios catarinenses livres de analfabetismo que receberam o selo do MEC

Posição	Município	Taxa de Analfabetismo (%)
1	São João do Oeste	0,91
2	Pomerode	1,87
3	Timbó	2,60
4	Jaraguá do Sul	2,65
5	Blumenau	2,79
6	Balneário Camboriú	3,00
7	Tunápolis	3,04
8	São Bento do Sul	3,37
9	Joinville	3,41
10	Indaial	3,48
11	Florianópolis	3,56
12	Schroeder	3,59
13	Gaspar	3,86
14	Rio dos Cedros	3,93
15	Brusque	3,93
16	Luzerna	3,96

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010).

Para enfatizar o crescimento do município em termos educacionais, os índices a seguir explicitados apoiam-se no Índice de Desenvolvimento da Educação

– IDEB²¹, criado em 2005 pelo Ministério da Educação – MEC e avaliado a partir do desempenho do estudante pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, compondo o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE para medir a qualidade das escolas e, em consequência, da rede de ensino. O cálculo é realizado com base na taxa de rendimento escolar, somada ao percentual de aprovação e evasão de cada escola e nos resultados dos alunos na prova do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e Prova Brasil. A escala de zero a dez auxilia no acompanhamento sistemático da educação no ensino fundamental por gestores, professores, membros da Secretaria da Educação e familiares. Outro fator para o baixo desenvolvimento de algumas escolas infere na análise das condições objetivas de ensino e aprendizagem, no sentido de viabilizar ações que possam contribuir para o processo educativo da instituição. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo do Ministério da Educação – MEC é que o país alcance, a partir das metas municipais e estaduais, nota 6 em 2022, correspondendo à qualidade de ensino de outros países. A Rede Municipal de Joinville ultrapassou as metas definidas pelo MEC, conforme verificado na Tabela 9, ao apresentar o seguinte panorama no IDEB do Brasil.

Tabela 9. Resultados e Metas IDEB: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Brasil)

Resultados					Projeções (metas)				
Rede	Ano				Ano				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2022
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 e Projeções para o BRASIL. Os resultados marcados em azul referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

No município de Joinville, conforme as Tabelas 10 e 11, os dados acentuam um crescimento ascendente em relação à média nacional com projeção para os anos posteriores a 2011.

Tabela 10. IDEB nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Joinville

Anos Iniciais				
IDEB	2005	2007	2009	2011
	5.0	5.5	6.1	6.3

Fonte: INEP (2011).

²¹ Sobre IDEB, consultar o site disponível: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>>.

Tabela 11. Resultados IDEB das escolas do Município de Joinville/SC

Escola	IDEB/2011
Escola Municipal Pastor Hans Muller	6,6
Escola Municipal Presidente Castello Branco	6,2
Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke	6,2
Escola Municipal Governador Pedro Ivo Campos	6,2

Fonte: Fonte INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011).

1.3 Os docentes da Rede Municipal de ensino de Joinville

A história da educação da Rede Municipal de ensino de Joinville, além dos aspectos estruturais de ordem organizacional e administrativa, contempla seus profissionais, estes responsáveis, estabelecidos na LDB (Lei n.º 9.394/96), em seu art. 13, com as seguintes atribuições:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Então, entre as incumbências ao professor preconizadas na legislação nacional e baseando-se no intercurso da história, pode-se mencionar, conforme ilustrado no livro: “Tempos de Educar: os caminhos da história do ensino na Rede Municipal de Joinville/SC-1851/2000”, de Costa, Gabardo e Freitas (2005), a função imprescindível do professor na educação municipal.

Partindo dessa premissa, no decorrer do século XIX, dadas as características exigidas ao professor como aquele que, além de ministrar aulas, também organizava a comunidade, isto é, o coro da igreja, as atividades festivas e por ter respeitabilidade em seu meio, era chamado também para arbitrar os jogos e em situações inusitadas, como até mesmo “servir de médico”. Isso posto, conforme as características exigidas, grande parte dos professores era do sexo masculino. Neste cenário, a função do professor não se limitava à “sala de aula”, segundo as referidas

autoras: “A escola passava a ser a imagem e semelhança de seu professor e este, da comunidade que o contratava, já que não existia um currículo programático e um controle governamental” (COSTA; GABARDO; FREITAS, 2005, p. 30).

O governo provincial aprovou a Lei n.º 898/1880, regulamentada em 1881, e a Lei nº 929 de 1882, que concretizavam o concurso público para o magistério.

De um modo geral, as legislações de âmbito federal e estadual continuaram delimitando sistemas de ensino, diretrizes pedagógicas e normas relacionadas à carreira profissional dos docentes municipais. A Constituição de 1988, entre outros aspectos, com as emendas populares, calçou a ideia da educação como direito social e, portanto, deveria ser universal, gratuita, democrática, comunitária e de qualidade para todos. Para tanto, a Constituição destaca em seu Art. 206, inciso V, o seguinte princípio:

Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando-lhes regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.

Na esfera municipal, o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Joinville, Lei Complementar n.º 266, de 5 de abril de 2008, regulamenta o exercício do magistério a partir da normatização do servidor com cargo público, delimitando-se à organização do Plano de Carreira para a evolução funcional. A investidura na função ocorre por meio de Concurso Público para os cargos de provimento efetivo. Os cargos de provimento em comissão referem-se à direção, chefia e assessoramento, estes de livre nomeação e passíveis de exoneração. Assim, conforme o Regimento Único das Unidades Escolares, deliberado em dezembro de 2011, Art. 24, inciso 2º - Não havendo professores concursados, a Secretaria de Educação contratará professores com habilitação específica da área por tempo determinado. No entanto, conforme Menslin (2012, p. 45), “[...] em média, por ano, cerca de 60 professores ingressam na Rede Municipal de Ensino. Assim, do total de 3.827 professores, 90% (3.460) têm vínculo efetivo, ou seja, são concursados, e 9% (367) possuem contrato temporário” (mediante processo seletivo e com validade de dois anos).

Em consonância com a LDB (Lei nº 9.394/96), artigo 62, destaca-se a formação mínima dos docentes para atuar na educação básica, com critério de graduação plena (nível superior); porém, a Lei admite para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental a formação na modalidade em nível médio. Em contraponto, a Câmara dos Deputados, em 12/03/2013, aprovou, na votação do substitutivo do Senado ao projeto de lei 5395/2009, que os professores possam lecionar na educação básica com formação em nível médio. Conforme a legislação vigente, os dados da Secretaria de Educação (2012), como pode ser verificado na Tabela 12, evidenciam que 83% dos docentes, além da graduação, possuem especialização. Em paralelo, a Tabela 13, sobre o grau de escolaridade da população de Joinville, indica que 4,83% concluiu o curso superior.

Estima-se, conforme dados divulgados em janeiro de 2012, pela Prefeitura Municipal de Joinville e o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE, no estudo: “Subsídios para as políticas públicas de emprego, trabalho e renda de Joinville/SC”, que o percentual de trabalhadores que possuem o ensino médio completo é de (45,1%) em 2010. Outro dado desse levantamento são os trabalhadores com ensino superior completo, perfazendo 14,4%, com crescimento elevado de 11% ao ano. Os dados do DIEESE (2012, p. 38) confirmam que em Joinville, em 2010, 64,4% dos trabalhadores tinham ensino médio completo, o que corresponde à maior escolarização comparando com o norte catarinense e o estado em geral.

Tabela 12. Escolaridade dos docentes da Rede Municipal de Ensino

Professores	Ensino Médio		Graduado		Especialização		Mestrado	
	Total	Profº	Total	Profº	Total	Profº	Total	Profº
	76	2%	536	14%	3.177	83%	38	1%

Fonte: Secretaria de Educação de Joinville (2012).

Tabela 13. Grau de escolaridade da população de Joinville

Descrição	Percentual (%)
Pós-Graduação - Mestrado - Doutorado	1,01
Superior Completo	4,83
Superior Incompleto	5,43
Ensino Médio Completo	23,32
Ensino Médio Incompleto	10,03
Ensino Fundamental	14,08
Ensino Fundamental Incompleto	32,48
Analfabeto	1,88
Não se aplica	6,94

Fonte: IPC – Instituto de Pesquisa Catarinense LTDA – Pesquisa Origem Destino (2010).

(O item “Não se aplica” equivale às crianças de 0 a 6 anos de idade. Não foram consideradas as crianças que frequentam os Centros de Educação Infantil).

O Plano de Carreira do Magistério Público Municipal estabelece as categorias funcionais, entre as quais o grupo docente, presente no Art. 3º, que abrange o Professor I, II, III, IV, V. Cada nível corresponde a uma remuneração específica, conforme carga horária e habilitação, em detalhe na Tabela 14. No caso, o Professor III é graduado em Pedagogia ou outra Licenciatura Plena.

Tabela 14. Vencimento do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Joinville

GRUPO DOCENTE	10h	20h	30h	40h
Prof. I	379,45	758,87	1.138,72	1.517,76
Prof. II	473,48	946,93	1.420,38	1.893,83
Prof. III	567,48	1.134,97	1.702,43	2.269,90
Prof. IV	661,51	1.322,99	1.984,49	2.645,97
Prof. V	755,52	1.511,04	2.266,55	3.022,05
CL IV (temporário) R\$ 11,34 a hora/aula				

Fonte: Secretaria de Educação de Joinville (2012).

O professor, após concurso público, será admitido pela Rede Municipal de Ensino, respeitando os trâmites legais, bem como poderá usufruir de promoção por antiguidade com ascensão automática a cada 5 anos de efetivo serviço para a classe de vencimento superior, com acréscimo de 3%. A progressão funcional também dar-se-á por merecimento, ou seja, a progressão horizontal ocorrerá pela comprovação de que “a cada 40 horas de curso”, o professor terá direito a uma nova referência, de dois em dois anos. Outra progressão funcional refere-se ao acesso automático, conforme redação da Lei n.º 2303, Decreto n.º 6122/1989, da categoria a que o professor pertence para outra, mediante habilitação concluída. Importante sublinhar que o professor, até três anos de trabalho, encontra-se em estágio probatório, conforme a Constituição Federal, art. 41, e no âmbito municipal a legislação específica consta no Estatuto dos Servidores Públicos Municipais, Lei Complementar n.º 266/2008, seção V, art.19. Nesse período, o professor será acompanhado e avaliado por desempenho e somente após alcançará estabilidade no cargo.

O panorama histórico e educacional do município de Joinville foi compondo-se no primeiro capítulo até o momento. Adiante serão apresentados os pressupostos teóricos sobre as condições de trabalho docente, detalhadas enquanto conceitos e pesquisas no próximo capítulo.

2 O TRABALHO DOCENTE: APORTES TEÓRICOS

*Façamos da interrupção um caminho novo.
Da queda um passo de dança,
do medo uma escada,
do sonho uma ponte, da procura um encontro,
E assim terá valido a pena existir!*

Fernando Sabino²²

Neste capítulo, serão aprofundadas as condições de trabalho docente a partir de abordagens sob o viés de autores de referência sobre o tema e da legislação vigente no que diz respeito à dimensão de trabalho, práxis e condição docente.

Assim, o trabalho docente, em contraste com as discussões sobre profissionalização, precarização, intensificação e proletarização será delineado. Em seguida, salientam-se as pesquisas dos portais da CAPES, SciELO, ANPEd e demais produções, em específico dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as condições de trabalho neste campo de atuação.

2.1 O conceito de trabalho e práxis

Em face das transformações decorridas no processo de trabalho e na educação em suas múltiplas nuances, sejam estas de ordem econômica, política, cultural e social, dimensão da qual fazemos parte como indivíduos singulares e em função do trabalho, reafirma-se nas palavras de Frigotto (2002, p. 31): “O trabalho humano, compreendido em sentido ontológico, está intrinsecamente relacionado à produção de nossa existência como sujeitos sociais [...]”.

Essa perspectiva concebe o sujeito nas relações de trabalho e deriva-se do entendimento de que é pelo trabalho que a humanidade, para entender suas necessidades, cria e recria a sua existência material e intelectual (FRIGOTTO, 2002

²² Fernando Tavares Sabino (1923-2004), escritor e jornalista, publicou seu primeiro livro: “Os grilhos não cantam mais” em 1941. Poema: “De tudo ficaram três coisas” (do romance: “O Encontro Marcado de 1956”).

apud LUKÁCS, 1978), sendo pela atividade trabalho que o homem transforma a natureza e por ela é transformado.

Desse modo, para Frigotto (1998, p. 28), “[...] o trabalho em primeira instância é criador da condição humana e este o transforma em atividade laborativa, permeado pela alienação, materializando-o como mercadoria e força de trabalho”. Essa advertência de Frigotto (1998) conduz para a interpretação de que o trabalho é por essência social e, dessa forma, antes de tudo, o ser humano produz e altera sua maneira de estar na realidade objetiva e, ao percebê-la, faz a própria história.

O trabalho compreendido no sentido ontológico, nas contribuições de Saviani e Duarte (2010), ressoa como atividade vital do gênero humano. Porém, quando transformado em riqueza e venda de sua própria individualidade, como necessidade imediata de sobrevivência, produz nestes termos uma cruel inversão, típica da sociedade capitalista. Dessa forma, a relação do ser humano com o trabalho deve ocorrer além da unilateralidade para elevar-se ao sentido pleno de satisfação do trabalhador como pessoa. No comentário a seguir, Saviani e Duarte (2010, p. 429) ressaltam o sentido ontológico do trabalho versus trabalhador quando afirmam:

O trabalhador aliena-se de seu trabalho porque é obrigado a vender sua atividade em troca de salário que lhe assegure a sobrevivência. Isso quer dizer que, para poder continuar a viver, o trabalhador deve vender uma parte de sua vida, que é a atividade por meio da qual ele poderia formar-se, fazendo da essência humana, isto é, das potências essenciais humanas formadas historicamente, a essência de sua individualidade.

Considerada a importância do trabalho como categoria central da formação do ser humano, é sobretudo crucial apoiar-se como embasamento conceitual no materialismo histórico-dialético. A fundamentação encontra-se no pensamento marxista. Nesse caso, o termo “marxista” se dá em virtude de Karl Heinrich Marx, personagem histórico, que viveu em vários países da Europa no século XIX (de 1818 a 1883) e, na busca de conhecimentos a fim de traduzir a realidade econômica, política e social que o contrariava, conferiu à dialética de Hegel um caráter materialista e histórico.

Nos escritos de Sell (2001, p. 149), salienta-se que “A noção de ‘dialética’ possui uma longa história no pensamento filosófico”. Por sua vez, a dialética era na Grécia antiga, a arte do diálogo. Aristóteles considerava Zênon de Eléa (aprox. 490-

-430 a.C) o fundador da dialética. De acordo com essas palavras, Konder (1994, p. 7) introduz as explicações sobre as origens da dialética. Acrescenta-se o transcurso da dialética com nomes desde a antiguidade, como Heráclito, Sócrates, Platão, Copérnico, Giordano Bruno e outros tantos, até o ápice com Hegel e Marx.

Marx parte de seus estudos e pesquisas sobre a essência da dialética até elaborar um pensamento próprio epistemológico, contestando a dialética idealista de Hegel, assim definido por Sell (2001, p. 149): “[...] Marx deixa bem claro que permanece fiel à dialética enquanto método, mas que vai adotar uma atitude diferente quanto ao seu conteúdo [ou seu fundamento]”.

Em sua análise, Sell (2001, p. 157) comenta Marx, ao traduzir o cerne de sua obra: “[...] o elemento central para se entender o desenvolvimento da sociedade é o TRABALHO: a ação do homem sobre a matéria”.

O referido autor ainda esclarece que, para Marx, “[...] o estudo da sociedade começa quando tomamos consciência de que o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral” (SELL, 2001, p. 159).

Sob esse prisma, Marx estudou a sociedade da qual fazia parte, não apenas como um espectador indiferente, e sim pelo contexto real em que viviam as pessoas na época, trazendo à tona as condições precárias desses trabalhadores. Esta contradição entre crescimento da riqueza material do capitalismo industrial da época e a desumanização dos trabalhadores que a produziam conduziu Marx a interessar-se pela economia política.

Nessas circunstâncias, na concepção de Marx, o trabalho é a essência do homem, pois é o meio pelo qual ele se relaciona com a natureza e a transforma em bens, atribuindo-lhe valor.

Para Marx (1996, p. 202), “trabalho” significa:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana.

O verdadeiro sentido do valor do trabalho, no pensamento de Marx, justifica-se pela consciência individual e social da existência do homem. Frente a isso, na visão de Marx, o dinheiro, o lucro, o capital, ou seja, o “ter” é fonte de alienação e dominação, onde até mesmo as necessidades básicas do ser humano são desrespeitadas.

Influenciado pelo marxismo, Frigotto (2005, p. 13) partilha o seguinte conceito de “trabalho”:

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem - quaisquer que sejam as formas de sociedade - é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana.

O trabalho, nas palavras de Frigotto (2010), com base na releitura de Marx, apresenta-se sob a cisão da sociedade em classes sociais de dominação e exploração do homem sobre o homem.

Na mesma direção, Duarte (2007, p. 7) contempla o legado de Karl Marx sobre os três elementos do trabalho:

A teoria marxista aponta três elementos constituintes do processo de trabalho: o primeiro, o trabalho em si, ou seja, a atividade adequada a um fim; segundo, o objetivo sobre o qual o trabalho é realizado, terceiro, os meios, a matéria, os instrumentos que se aplicam ao trabalho.

O processo de trabalho conceitua-se no entrelaçamento desses três elementos, isto é, a finalidade da atividade, os objetivos propostos, bem como os recursos existentes, em virtude da ação produtiva originados no exercício da vontade humana.

Nesse ponto, vejamos a análise da concepção marxista de “trabalho”, de acordo com Tardif e Lessard (2011, p. 28): “Marx, contudo, mostrou que o processo do trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho”. Em decorrência do trabalho, de um modo geral, o trabalhador cumpre tarefas, fazendo parte de uma organização sistemática e burocrática originada pela divisão do trabalho. Além disso, segundo os

autores Tardif e Lessard (2011, p. 28-29), o ser humano torna-se aquilo que faz com a capacidade de intervir no mundo a partir de sua identidade pessoal e profissional.

Dessa maneira, os autores defendem que, na experiência do trabalho, o sujeito impregnado neste mesmo ambiente é ativo, pois ao executar suas tarefas utiliza a sua materialidade e subjetividade. Os autores Tardif e Lessard (2011, p. 287) alertam que, no aspecto filosófico, a experiência do trabalho é a de um “sujeito hermenêutico”, quer dizer, de um ator engajado na interpretação ativa das situações de trabalho, baseada no que ele é [...].

Para aprofundar a abordagem sobre “trabalho e práxis”, Tardif (2011, p. 56) afirma: “Tal como Marx já havia enunciado, toda práxis social é, de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador”.

Certamente o ponto de vista de Vázquez (2011, p. 230), filósofo marxista, com densa obra sobre trabalho e práxis, amplia as discussões até então ao refletir o trabalho como práxis produtiva e indissolúvel ao ser humano, assim descrita:

A práxis produtiva é, assim, a práxis fundamental porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas e que podem ser produzidos na medida em que se plasmam neles afins ou projetos humanos, como também no sentido de que na práxis produtiva o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo.

Nessa caracterização do trabalho enquanto práxis, existem as condições subjetivas e objetivas para que o processo de trabalho efetive-se na sua amplitude. Tais condições podem emergir das relações de produção, ou seja, o homem imprimindo sua marca pessoal no ato de trabalhar (atividade subjetiva em si) e nas condições materiais (objeto do trabalho, meios ou instrumentos) para que concretize-se a ação práxica. Então, o trabalho é ressignificado como fonte da formação humana, não se restringindo somente ao valor de troca pelo capitalismo, assim como uma mercadoria, desumanizando e coisificando o trabalhador.

Sem dúvida, para Vázquez (2011, p. 128), o homem interage como ser social, de acordo com a sua subjetividade e objetivação do trabalho, assim consideradas na citação posterior:

[...] o homem só se manifesta como ser humano na medida em que objetiva suas forças essenciais, genéricas, mas essa objetivação – práxis material, trabalho humano – só é possível quando o homem entra em relação com os outros – mediante a ação conjunta dos homens.

A práxis materializa-se como atividade real e concreta e, sobretudo, transformadora e emancipadora em todos os quadrantes da condição humana.

2.2 Condição docente: precarização, proletarização e intensificação do trabalho

A educação do século XXI pressupõe o desafio de compreender, discutir e intervir sobre as condições de trabalho docente, em decorrência da precariedade das situações vividas e de múltiplas exigências profissionais. O papel do professor na sociedade alterou-se do conhecimento profissional como missão/vocação para o principal responsável pela aprendizagem do aluno. As novas formas que assumem a sociedade capitalista e, de maneira particular, o processo de expansão político-econômica desse capital por meio da exploração de mercado afetam todas as esferas sociais num movimento que reinventa e assegura sua hegemonia.

Para Fanfani (2010), a expressão “condição docente”, assim denominada, torna-se útil ao apreçoar um estado de processo social do ofício docente. O termo empregado como substantivo é suficientemente neutro para tomar posição na ação pela definição do sentido da docência nas sociedades contemporâneas. A construção dessas identidades não são homogêneas, já que os docentes se autorrepresentam como “missionários do saber, trabalhadores, profissionais, funcionários”. Em contraponto, o autor aborda a condição docente como objeto de estudo que levam em conta os aspectos subjetivos, tais como: as percepções, representações, valorações, opiniões, enfim, as expectativas dos docentes, entre outros. Essas denominações da condição docente não são despropositais, pois carregam efeitos políticos concretos no campo das condições de trabalho docente, daí o porquê do especial interesse em retratá-la a partir de uma perspectiva histórica.

A condição docente, nas palavras de Fanfani (2005, p. 16), compreende uma abordagem crítica da docência como um dos ofícios mais antigos da sociedade moderna. O autor também afirma que reformas educacionais foram instauradas na década de noventa, no entanto, não asseguraram a melhoria da condição docente. Tais políticas impactaram no trabalho docente e trouxeram novos desafios e tensões ao cotidiano escolar.

Gatti (2009, p. 98), assim como Fanfani (2005), também discute questões relacionadas ao contexto das desigualdades socioculturais a que o docente é submetido nos dias atuais e refere-se à centralidade dessas condições para o exercício do trabalho:

As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. Daí a necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro.

Assim, o “trabalho e a carreira” foi o núcleo de análise das condições que envolvem o trabalho docente, firmado no documento intitulado: “Recomendação Relativa à Condição Docente”, de 05 de outubro de 1966 (p. 6), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em destaque:

A condição docente deverá corresponder às exigências da educação, considerando as finalidades e objetivos determinados nessa área; para que essas finalidades e objetivos sejam alcançados, é preciso que os docentes se beneficiem de uma condição justa de trabalho e que seja uma profissão que desfrute do respeito público que merece.

O documento ainda reforça: “As condições de trabalho docente devem favorecer ao máximo a eficácia do ensino e permitir-lhes dedicação total as suas tarefas profissionais”. Nessa recomendação, a definição de “docência” designa a todas as pessoas que nas escolas assumem a responsabilidade da educação dos alunos; e, no que diz respeito ao termo “condição”, indica:

[...] posição social reconhecida na sociedade, de acordo com o grau de consideração atribuído a sua função assim como sua competência,

condições de trabalho, remuneração e vantagens materiais garantidas em comparação com outras profissões.

Outro aspecto da referida recomendação é a especial prioridade dos orçamentos nacionais destinados ao desenvolvimento da educação. Entretanto, na prática, ocorre uma dualidade: por um lado, proclama-se uma educação assistida e de qualidade; por outro, segundo Melchior (1980, p. 76), “[...] quando gastamos em prédios, aumentamos a Renda Nacional e, ao contrário, quando pagamos os salários dos professores ou seu aperfeiçoamento, estamos diminuindo a Renda Nacional”. Em consonância com o referido autor, Mancebo (2007, p. 468) reafirma: “A adoção das políticas neoliberais, como programas de vários governos [...] durante os últimos 20 anos, o Brasil, bem como os países da América Latina, têm passado por processos de reforma, com base na racionalização do gasto público [...]”.

Para Tardif e Lessard (2011, p. 25), refere-se à educação mercantil quando:

Os governos, por outro lado, pressionados por contextos econômicos, consideram mais e mais a educação escolar como um investimento que deve ser rentável, o que traduz por uma racionalização das organizações escolares e enxugamentos substanciais nos orçamentos.

Convém enfatizar que os programas de políticas públicas para esses fins são focais e não agregam ao docente as condições objetivas de trabalho. Em contrapartida, as condições subjetivas para as condições de trabalho alicerçam-se também no reconhecimento do sujeito humano pleno, e assim, segundo Arroyo (2007, p. 192), isso implica tomá-lo em sua historicidade, pois “a história concreta, os sujeitos concretos que vivenciam a docência e as formas de trabalho têm sido desconsiderados [...]”.

Desse modo, a defesa do autor estreita-se nas formas concretas de viver a docência por sujeitos coletivos, históricos, contextualizados, remetendo à educação e ao educador uma perspectiva sócio-histórica.

Para Arroyo (2007), a “condição docente, o trabalho e a formação”, podem trilhar outros rumos, assim comentando: “[...] priorizar a condição docente, ou a produção da condição e do trabalho docente e por aí aproximar-nos da formação”. Essa é uma importante reflexão que sugere a articulação e o investimento em

políticas de formação, redefinindo a condição do ser docente e a perspectiva da história real desses profissionais.

Nos estudos de Arroyo (2007), a expressão “condição docente” merece outra visão; quer dizer: “produção docente, histórica, em permanente conformação”, e além disso, deve haver a desmistificação desse docente real para uma escola e um contexto real. O autor questiona os impasses, as certezas e incertezas dos docentes em seu trabalho e complementa (2007, p. 198): “O chocante é que a sociedade não reconhece o fracasso de suas ideias e culpa os sistemas educativos e seus profissionais pela crise de seus ideais [...]”.

Para ilustrar esses ideais conferidos à escola, ao magistério e seus protagonistas docentes, Arroyo (2007, p. 199) explica:

Esse pode ser um campo fértil de pesquisa e teorização sobre condição, o trabalho e a formação docente. Os docentes já perceberam que suas atividades cotidianas de trabalho estavam distantes dos ideais da escola e de docência. Cabe à pesquisa e à reflexão teórica rever com seriedade crítica estes modelos dourados de docência e de formação. Desmontá-los como resíduos de demolição tão distantes do real.

A culminância das ideias de Arroyo (2011, p. 21-22) sobre o trabalho docente sinaliza outro olhar sobre o “ofício de mestre”, cujo termo foi retomado pelo autor, anteriormente denominado de “pedagogo”, “educador”, “mestre”, instigando o seguinte questionamento: O ofício docente é descartável? A resposta, conforme menciona o autor, está no movimento de afirmação profissional dos docentes nas últimas décadas, em específico nos anos de 1980 e 1990, reafirmando-se no momento presente, na dimensão de “senhor de ofício, um mestre nas artes de ensinar e educar”, aliás, insubstituível.

Mediante o exposto, em sintonia, Sacristán (1999, p. 71) esclarece a profissão docente como aquela que perpassa toda uma mudança cultural de seus profissionais, e resume-se em: “socialmente partilhada numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais”. Sacristán (1999) define a profissão docente como uma “semiprofissão”, pois é regulada por coordenadas político-administrativas em geral, particularmente as condições do posto de trabalho. O autor argumenta que existem contextos que multideterminam a prática docente, condicionados por sistemas educativos,

organizações escolares em que estão inseridos, burocracias, prestação de contas às autoridades. Com ênfase, traz reflexões sobre o que denomina de “posto de trabalho”, demarcado pela fragmentação, avaliação e regulamentação da atividade pedagógica. Como consequência, Sacristan (1999, p. 72) observa que:

Quando se responsabiliza os professores por aquilo que acontece nas aulas, esquece-se a realidade do contexto de trabalho. As regras a que a realidade do “posto de trabalho” do professor se submete encontram-se bem definidas antes de ele começar a desempenhar “muito pessoalmente” o papel preestabelecido.

Subentende-se que a autonomia do trabalho docente, motivo de discursos categóricos, permanece condicionada a diretrizes, muitas vezes alheias às condições concretas de trabalho, que secundarizam a profissionalização docente.

Diante disso, à implementação de estudos e análises sobre a dimensão do trabalho docente, frente às adversidades e suas implicações, cabem, conforme justifica Oliveira (2004, p. 1128): “[...] necessários esforços que vão além da interpretação do texto das reformas, abarcando o contexto em que se desenvolvem”.

Outro fator trata-se da organização escolar e a reestruturação do trabalho pedagógico como efeito das reformas educacionais instituídas na última década (anos 1990) no Brasil, discutidas por Oliveira (2004, p. 1128): “Contudo, verifica-se ainda a existência de uma grande lacuna, na produção bibliográfica, no que se refere às condições de trabalho na escola quanto às formas de resistência e conflito que são manifestas nessa organização”.

Tais reformas são divididas, a partir de um panorama minucioso assim denominado por Oliveira (2004, p. 1129-1130), em dois momentos: o primeiro refere-se à década de 1960, adequando-se na época às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, e o segundo momento, nos anos de 1990, demarca uma nova realidade, ou seja, o imperativo da globalização.

Sendo assim, consta-se que a educação escolar nos anos de 1990 não supre a demanda de 1960, em que a educação era vista como um meio seguro para conter as desigualdades sociais. Sob outra tônica, nos anos de 1990, a palavra de

ordem era a educação para a “equidade social”, ou seja, os sistemas escolares formariam os indivíduos para a empregabilidade.

Assim, no contexto dessas reformas, identificam-se novas regulações de políticas educacionais, fatores destacados por Oliveira (2004, p. 1130) como:

[...] a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade.

Essa regulação teve impacto imediato na organização estrutural das redes públicas de ensino, porém, no que tange ao trabalho docente, resultam na maior responsabilização dos professores.

Sabe-se que cada vez mais frequentemente surgem pesquisas quanto à profissão docente, nas quais se revela a importância desse profissional para a sociedade. No entanto, a participação dos docentes na elaboração de políticas de formação para melhoria das condições de trabalho permanece inalterada.

Da mesma forma, as “condições de trabalho docente”, nas palavras de Saviani (2009, p. 153), são reforçadas: “[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente [...]”. Nesse mesmo sentido, Lüdke e Boing (2007, p. 1188) enfatizam: “as críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais”.

Nesse aspecto, o magistério, a docência merece, enfim, ser discutida em função das condições e das situações de trabalho vividas pelos docentes enquanto profissão e categoria, pois evidencia-se, de acordo com Gatti, Barretto e André (2011, p. 11), em documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre formação docente, que: “[...] “as condições de trabalho, a carreira e os salários que recebem nas escolas de educação básica não são atraentes nem recompensadores, e a sua formação está longe de atender às suas necessidades de atuação”.

Pode-se dizer, então, que as condições de trabalho docente não são condizentes com a dignidade da profissão. Tardif e Lessard (2011, p. 112) fortalecem essa compreensão ao perguntar: “Quais são, hoje, as condições de trabalho docente de um professor, sua carga de trabalho, suas tarefas concretas, suas diferentes durações, sua variedade?”. Atribuições, muitas vezes, definidas por regras administrativas, assumidas pelos docentes e que dependem da atividade responsável e autônoma desses profissionais. Os autores De Coster & Pichault (1998), citados por Tardif e Lessard (2011, p. 48), abordam o trabalho numa perspectiva sociológica: “[...] o trabalho docente pode ser analisado, em função de certas dimensões supracitadas, entre as quais, o trabalho como atividade, *status* e experiência”.

Em detalhes, Tardif e Lessard (2011, p. 49) analisam o trabalho docente enquanto atividade:

Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos outros.

O trabalho enquanto *status*, segundo os autores, define-se como aquele que: “[...] remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social [...]”. Já enquanto experiência, descreve-se a docência em função da experiência do trabalhador, quer dizer, do trabalho, do modo como é vivenciado e recebe significado por ele e para ele. Assim, docência, para Tardif e Lessard (2011, p. 8), significa:

[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”.

A docência resume-se, então, nas estratégias e rotinas que o docente emprega no cotidiano da prática pedagógica.

Em meio a um cenário de pesquisas no âmbito da profissão docente, a discussão e teorização sobre precarização, desprofissionalização e proletarização

da força de trabalho são imprescindíveis para a compreensão crítica da profissionalização docente. Todavia, é preciso enfatizar que, para os docentes poderem realizar a tarefa que deles se espera, urge a concretização de condições efetivas de trabalho.

Desse modo, Ferreira Júnior e Bittar (2006) escrevem sobre as transformações que ocorreram no magistério durante o regime militar (1964-1985), e nesse longo período os docentes foram submetidos à proletarização devido, entre outros motivos, ao “arrocho salarial” e a condições socioeconômicas assim determinadas pela política da ditadura militar.

Para esclarecer, nota-se a proletarização do trabalho docente no Brasil como um resgate histórico, desde a duplicação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos e a formação profissional precária dos professores, impostas pelas reformas da ditadura militar (1964-1985). Os autores comentam que a Lei n.º 5.440, de 1968, e a Lei n.º 5.692, de 1971, resultaram no fim dos chamados “anos dourados da educação”, que tiveram sua culminância nas décadas de 1950 e 1960 (FERREIRA JR; BITTAR, 2006).

Nesse sentido, conforme Ferreira Júnior e Bittar (2006, p.1166), nessa época ocorreu:

A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico, tanto é que o fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais [...].

Os autores Ferreira Júnior e Bittar (2006, p. 1175), sobre as manifestações das greves na década de 1970, afirmam que:

Com o agravamento da crise econômica nacional, que se arrastou ao longo da década de 1980, as greves dos professores não conseguiram obter dos governos estaduais e municipais uma política salarial condizente com o seu exercício profissional.

As repetidas greves e as lutas sindicais por melhores condições de vida e trabalho não alcançaram êxito em termos de políticas públicas, resultando a partir daí no esvaziamento das reivindicações.

Nesta esteira, a Lei 5.692/71 duplicou de quatro para oito anos a obrigatoriedade do ensino fundamental, como mencionado, para atender à demanda. Haveria, então, a necessidade de formação dos professores para o exercício do magistério de 1º e 2º graus²³. Essa política engendrou a composição de profissionalização do magistério brasileiro. No resgate histórico, outro aspecto foi a ambiguidade dessas mudanças da nova categoria. No final da década de 1980, foi a representatividade da entidade nacional, até então denominada Confederação dos Professores do Brasil (CPB), passando a chamar-se Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Com essa alteração do termo “professor” para “trabalhador”, na nova nomenclatura, a entidade ressaltou o aspecto sindical-corporativo, e não o da essência do ofício de ensinar. No começo do século XXI persiste a ambiguidade na identidade de uma categoria profissional proletarizada do ponto de vista econômico, mas que, por outro lado, exerce um ofício de cunho intelectual.

Observam-se ainda os fatores que disseminam a proletarização dos professores na educação básica, na visão de Enguita (1991, p. 49):

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.

Assim como acontece na produção capitalista, o docente envolto na proletarização perde a visão de conjunto, fenômeno explicado pela racionalização do

²³ A Lei 5692/71 reestruturou o antigo primário e ginásio, criando o ensino de 1º e 2º graus. Assim, na junção de quatro anos do ensino primário somados aos quatro anos do ginásio, totalizou-se um único ciclo de oito anos, denominado de 1º grau, que passou a ser obrigatório. Quanto aos três anos do ensino colegial, constituiu-se o 2º grau. Dessas reformas, emergiu uma nova configuração do trabalho docente; então, no Art. 30 da mesma lei, passa-se a exigir formação mínima para o exercício do magistério.

trabalho, que, na visão de Contreras (2002, p. 35), “[...] o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide, desqualificando-se e à mercê do capital”.

A partir destes critérios, é importante observar que, apesar das frequentes declarações sobre o papel fundamental e inerente do docente na sociedade, verifica-se, segundo Sacristán (2009, p. 67, *apud* ORTEGA e APPLE, 1989), a perda de *status* e a inegável imagem social que interfere na escolha da profissão, assistindo-se a um processo de proletarização do professorado.

Outro tema coadunado à proletarização trata-se da precarização do trabalho escolar, explicitado por Sampaio e Marin (2004, p. 1212), considerando a expansão do sistema público de ensino nos anos de 1970, com efeitos desastrosos no funcionamento das escolas. Os autores esclarecem que nas décadas de 1980 e 1990 as interferências dos organismos internacionais de financiamento direcionaram o processo educacional. Por essa razão, analisa-se a precarização do trabalho docente sob o ponto de vista das condições de trabalho, com enfoque na carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, a rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério. Nos dizeres de Sampaio e Marin (2004), o currículo, atrelado às exigências de ordem econômica e política, fortalecida pelo sistema capitalista e a escola enquanto espaço insubstituível para o acolhimento das novas gerações, revela a urgência de organizar um novo modo de prática e currículo.

Nas considerações de Mancebo (2007, p. 470), “proletarização” refere-se “[...] a uma situação de pauperização que empurra a antiga categoria, inserida, por seu *status*, nas classes médias, em direção ao *status* e condições de vida semelhantes aos de setores proletariados [...]”.

Ressalta-se o disposto no documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e da Organização Internacional do Trabalho - OIT, criado para complementar a Recomendação de 1966, sendo promovido e implementado pela UNESCO em cooperação com a OIT, a linha norteadora dos direitos dos professores, (2008, p. 39), item 82: “As remunerações e condições de trabalho dos professores deveriam ser estabelecidas através de negociações entre as organizações de professores e as entidades patronais”. Nesse

teor, as condições de trabalho dos docentes são determinadas a partir de acordos entre as organizações e os empregadores.

Para compreender o trabalho docente na abordagem de sua intensificação, devido a um conjunto de fatores originados pelas reformas educacionais no Brasil que ocasionaram a sobrecarga de trabalho, Assunção e Oliveira (2009, p. 361) afirmam que:

Executar outras tarefas durante o curso da ação principal, atender o aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho que implicam regular com urgência. Situações de sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental do docente.

Dessa maneira, salientam-se as implicações sobre a saúde no exercício da profissão docente a partir de princípios orientadores de políticas educacionais, com o propósito aparente de redução das desigualdades sociais.

As novas exigências profissionais atribuídas aos professores, oriundas das políticas educacionais das últimas décadas, impactaram sobre a organização e a gestão escolar, fato observado por Assunção e Oliveira (2009, p. 367):

[...] o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola [...].

Sobre a chamada “intensificação do trabalho”, Assunção e Oliveira (2009, p. 366) entram em detalhes:

A intensificação do trabalho supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente. Contudo, o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido. Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios. Vale ressaltar que o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade.

Nesse enquadramento, ampliaram-se as atribuições com resultados negativos à saúde dos docentes. Em conformidade, as escolas organizaram-se para atender a maior demanda de matrículas, turmas e números de alunos. Tais exigências estão definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9394/1996), ao dilatar o ano letivo de 180 para 200 dias (800 horas anuais), ampliando-se a participação do docente nas diversas atividades previstas em calendário escolar.

No Art. 13 da LDBEN n.º 9394/1996, incumbências ao docente desdobram-se entre o que é função básica, como: “III- Zelar pela aprendizagem do aluno”, e para isso, envolve desde planejamento, estudo, metodologias diversificadas, recuperação paralela e outros aspectos que oportunizem a aprendizagem, além de participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, como também colaborar nas atividades entre a escola e a família. Assim, as responsabilidades deixam de ser de cunho individual para ser partilhada entre os docentes, inserindo-o na centralidade do ato pedagógico. Novamente tais prescrições disparam sobre a realidade objetiva das condições estruturais e pedagógicas do trabalho docente.

O Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Joinville/SC (2011, p. 23 e 24) destaca, em seu Art. 25, exatamente vinte e cinco competências designadas aos docentes, entre as quais merece atenção o inciso “II- comprometer-se com a qualidade do processo ensino e aprendizagem”. Enfim, cabe ao professor responsabilizar-se pelo encaminhamento da aprendizagem, visando ao pleno desenvolvimento do educando. Outro artigo (2011, p. 40), no que diz respeito ao docente e à garantia de aprendizagem do aluno, diz que compete à unidade escolar: “Art. 64. [...] assegurar adequadas condições de trabalho aos profissionais e atender as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, com vistas à criação de um ambiente propício à aprendizagem [...]”.

Dessa forma, atribuem-se aos docentes a aprendizagem e a qualidade do ensino, e à unidade escolar cabe viabilizar condições de trabalho a esses docentes, organizando e articulando um ambiente de estudo favorável a esse processo.

A autora Duarte (2010), com base em Hargreaves (1995), chama a atenção para o comprometimento que a intensificação do trabalho traz para a qualidade da educação:

[...] são muitas as mudanças no trabalho docente na atualidade que são compatíveis com a tese da intensificação, principalmente a crescente demanda por prestação de contas; mais responsabilidades referentes a aspectos sociais relativos aos discentes; múltiplas inovações tecnológicas; e o importante incremento do trabalho administrativo, que, entre outras, atestam os problemas de sobrecarga de trabalho.

No mesmo enfoque, Contreras (2002, p. 37) define a intensificação do trabalho docente, correspondendo à relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar.

Acrescentam-se as condições de intensificação do trabalho docente emanadas por Tardif e Lessard (2011, p. 111) ao discorrerem sobre a carga de trabalho no aspecto “administrativo”, ou seja, em função de normas oficiais, as quais geram acúmulo de exigências no cotidiano e inferem diretamente nas condições de trabalho, a saber:

[...] o que chamamos as “condições de trabalho”, dos professores corresponde a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc.

Tais variáveis produzem consequências arbitrárias nas condições de trabalho docente e provêm de situações concretas, como o acúmulo de tarefas, baixos salários, ausência de recursos, omissão estatal e desvalorização profissional.

Romper com essa situação de sobrecarga no cotidiano de trabalho torna-se para o docente uma “batalha” contínua e implica, entre outros fatores, o conhecimento da própria função, a interação que estabelece com o meio e principalmente a preocupação com a aprendizagem do aluno. Tal compreensão conduz ao pressuposto de que o trabalho docente abrange, além do espaço físico e estrutural da sala de aula, os aspectos relacionais das múltiplas atividades inerentes à profissão.

Para Tardif e Lessard (2011), a carga de trabalho docente segue limites quantitativos e qualitativos que dependem de diversos fatores, como exemplo: a duração legal determinada pela organização escolar, ou seja, horário das aulas,

intervalos e outras tarefas, como encontro com os pais, reuniões, preparação de aula, correções, que dependem da duração e da frequência. Ainda existem tarefas para além da escola, como também o engajamento extraclasse dos docentes. Essas variações compõem a carga do trabalho docente. Na sequência, apresentam-se os principais fatores que se somam à carga horária dos professores, apontadas por Tardif e Lessard (2011, p. 113 e 114):

- Fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. Por exemplo, a insuficiência de material adequado, a falta de equipamento informático, a pobreza das bibliotecas [...].
- Fatores sociais, como a localização da escola (em meio rural ou urbano, num quarteirão rico ou pobre etc.) [...].
- Fatores ligados ao “objeto de trabalho”, tais como o tamanho das turmas, a diversidade das clientelas, a presença de alunos com necessidades especiais e com dificuldades de adaptação e de aprendizagem, a idade dos alunos, o sexo, o nível de maturidade, etc.
- Fenômenos resultantes da organização do trabalho: o tempo de trabalho, o número de matérias a dar [...] as atividades paradidáticas, as atividades à noite, nos fins de semana, nas férias, etc.
- Exigências formais ou burocráticas a cumprir: observância dos horários, avaliação dos alunos, atendimento aos pais, reuniões obrigatórias, tarefas administrativas, etc.
- [...] os modos como os professores lidam com esses fenômenos e as estratégias que eles elaboram para assumi-los ou evitá-los.

Em suma, oportunas são as palavras de Tardif e Lessard (2011, p. 38) sobre o contexto do trabalho docente quando conceituam:

[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.

Desse ponto de vista, o trabalho docente significa interação e intensidade da experiência, e segundo Tardif (2012, p. 38), “experiência de si, diante de e com os outros”.

Finalmente, a partir desses conceitos e autores, fundamentou-se a temática condições de trabalho docente, bem como a análise e a discussão dos dados que serão detalhados no quarto capítulo.

2.3 Pesquisas correlacionadas às condições de trabalho docente

Pesquisas correlacionadas às condições de trabalho docente no portal de periódicos do Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e nos Grupos de Trabalho: GT 04- Didática; GT 08- Formação de Professores; GT 09- Trabalho e Educação; GT 13- Educação Fundamental, estes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), sinalizam lacunas nas investigações brasileiras sobre as análise das condições concretas de trabalho.

Nos dados obtidos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, nos últimos seis anos (2007-2012), após minucioso levantamento da totalidade da temática “condições de trabalho docente”, verificou-se, além do campo da educação, pesquisas com enfoque em outras áreas profissionais, como: ciência e saúde coletiva, medicina do trabalho, gestão de negócios, administração e contabilidade. Sendo assim, delimitou-se os caracterizadores da pesquisa na CAPES, nas expressões exatas: “trabalho docente”, “condições de trabalho docente e “condições de trabalho docente nos anos iniciais”. Entretanto, os resumos das dissertações e teses ressaltaram uma relativa quantidade de pesquisas de outros eixos temáticos, como: formação, profissão e identidade docente; a carreira do professor universitário; o professor pesquisador; e os problemas de saúde vocal dos professores. No que se refere ao trabalho docente, a pesquisa “A produção acadêmica sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007”, de Duarte (2010), de abordagem quantitativa, baseada no “Banco de Dissertações e Teses da CAPES”, contribuiu para esta pesquisa. Duarte (2010, p. 107), ao concluir sua investigação, ressalta que:

[...] as dissertações e teses desenvolvidas [...] têm buscado focar os processos de formação e de profissionalização, o exercício da docência, a construção da identidade docente, os processos de trabalho, as condições e as relações de trabalho, o processo de resistência, bem como o abandono e o adoecimento dos profissionais da docência.

A pesquisa de Duarte (2010) evidenciou um conjunto de informações, e dentre estas, revela que as pesquisas acadêmicas direcionam-se em suas múltiplas variantes e acompanham as mudanças que ocorreram com o processo de reformas e novas regulações educacionais nos anos de 1990. A autora conclui que temas como a “saúde e o mal-estar docente”, as condições e as relações de trabalho, natureza e processo de trabalho, representações e os sentidos e significados começam a despontar, mas alerta que são necessárias investigações para além da análise de dissertações e teses, como a realizada pela pesquisadora, que possam avançar, confrontando a produção acadêmica nacional e internacional sobre o trabalho docente.

O Quadro 1 sintetiza as pesquisas realizadas de 1987 a 2007, desdobrando-se em temas relacionados ao trabalho docente.

Quadro 1. Dissertações e Teses sobre o Trabalho Docente por eixo temático: 1987-2007

Eixos Temáticos		Descritor: Trabalho Docente
		Quantidade
1	Aspectos teórico-históricos sobre o trabalho docente	13
2	Condições/relações de trabalho docente	15
3	Formação docente	63
4	Gênero e trabalho docente	6
5	Identidade e trabalho docente	5
6	Impacto das reformas sobre o trabalho docente	16
7	Mal-estar docente e saúde do professor	15
8	Natureza e processo de trabalho docente	24
9	Novas tecnologias e trabalho docente	5
10	Perfil de professores	0
11	Práticas educativas e saberes docentes	7
12	Sindicalismo-resistência e trabalho docente	0
13	Representações, sentidos e significados	10
Total		179

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da Capes, por Duarte (2010, p. 107), reestruturado pela mestranda.

É possível constatar diferentes pesquisas e discussões teóricas com foco no trabalho docente, totalizando 179 produções. De acordo com Duarte (2010, p. 108), de um modo geral, em cerca de 35% dos trabalhos encontrados não há registros que localizem a etapa ou modalidade na qual o estudo foi realizado.

Dentre as pesquisas, nota-se o eixo “Condições/relações de trabalho docente”, com a quantidade de 15 trabalhos. Isso significa que, apesar da temática começar a ser pesquisada, outros estudos demandam atenção dos pesquisadores.

Outro tema recorrente trata da precarização e proletarização do trabalho docente, no qual pesquisadores, e entre estes Mancebo (2007), no texto sobre as

investigações do trabalho docente contidas na literatura especializada sobre o assunto, remetem a situação à baixa remuneração, à desqualificação e fragmentação do trabalho e à perda real e simbólica do reconhecimento social do trabalho docente, influenciando diretamente na qualidade de ensino.

Para Mancebo (2007), os estudos sobre o trabalho docente se distinguem em dois opostos. Primeiro, são análises que se basearam exclusivamente no patamar do instituído pelo capitalismo. Segundo, são pesquisas com maior ou menor ênfase sobre a realidade singular da experiência sensível e imediata dos sujeitos pesquisados, abrindo-se mão da teoria, em consequência, reduzindo-a ao senso comum. Assim, as pesquisas devem primar pela análise das contradições e a crítica do presente, a partir da delimitação do objeto na totalidade concreta, que caracterizam o caráter dialético e, portanto, histórico do método (MANCEBO, 2007, p. 477 *apud* FRIGOTTO, 2001, p. 42).

Entre os autores que aprofundam a temática “condições de trabalho docente”, Oliveira (2011), no artigo publicado na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAAE com o título “A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente”, alerta sobre a questão da autonomia, a sobrecarga, a avaliação de desempenho, o salário e a carreira docente como formas de regulação ao trabalho docente na atualidade. Oliveira (2011, p. 26) menciona: “No Brasil, a profissão docente apresenta baixa atratividade em razão dos níveis de remuneração, das condições de trabalho e das expectativas oferecidas pelas carreiras”. Oliveira (2011, p. 29) comenta ainda sobre as reformas educacionais nas últimas décadas no contexto latino-americano e destaca:

O foco primeiro dessas reformas foi a gestão e organização da educação: maior flexibilidade – inclusive curricular, o que repercute diretamente sobre a condição profissional dos docentes –, descentralização, autonomia e reforço à participação no nível local orientado pela noção de eficiência e de busca de melhores resultados.

Nestes termos, o artigo de André (2009, p. 50) revela:

Nos anos de 1990, poucas pesquisas trataram de temáticas como condições de trabalho, organização sindical e plano de carreira dos

docentes. Aspectos tão fundamentais no campo da formação docente, como esses, não poderiam ser quase silenciados [...].

Em suas análises, André (2009) aponta que a temática “condições de trabalho” nos próximos anos torna-se emergente. O artigo reúne uma síntese da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação entre 1999 e 2003 no Brasil, com base nos resumos disponíveis no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e por meio da comparação de dados das dissertações e teses defendidas no período de 1990-1998 com as do período de 1999-2003. A pesquisa demonstra que cresceu o interesse pelo tema “Formação de professores”. Apesar disso, segundo André (2009, p. 41):

O que se manteve constante nas pesquisas dos anos 2000, em comparação com as dos anos 1990, foi o quase esquecimento de certas temáticas como a dimensão política na formação do professor, condições de trabalho, plano de carreira e sindicalização, questões de gênero e etnia, e a formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos, na educação indígena e em movimentos sociais.

Diante da importância de estudos sobre as condições de trabalho docente, refinou-se a busca nos portais da CAPES, SciELO e ANPEd.

As pesquisas serão brevemente apresentadas, primeiro de forma didática em um quadro-síntese, por autor, título, objetivo, metodologia, resultados e correlação com esta pesquisa. Após a apresentação do quadro-síntese, cada pesquisa será descrita sucintamente, com seus objetivos, forma de coleta de dados e resultados.

O quadro a seguir, elaborado por meio do levantamento realizado no banco da CAPES, apresenta oito pesquisas encontradas no período delimitado (2007 a 2012), para o balanço das produções.

Quadro 2. Pesquisas correlacionadas ao tema “Condições de trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental” (CAPES) (síntese)

CAPES								
Nº	Autor	Universidade	Título	Ano	Objetivo	Metodologia	Resultados	Correlação com a pesquisa
1	Bastos	PUC/MG	O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG.	2009	Descrever e analisar as situações de mal-estar docente e os processos de adoecimento dos professores.	Narrativas das professoras dos ciclos iniciais do E.F	Identificou fatores de adoecimento, relacionados à sobrecarga e às condições de trabalho.	- Intensificação do trabalho - Salário - Avaliação de desempenho - Ausência da família na escola
2	Rosso e Camargo	UEPG e UFSC	As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses.	2011	Investigar as representações (RS) sobre as situações de trabalho que causam o desgaste mental nos professores.	Pesquisa em cinco escolas com professores do Ensino Fundamental, Médio, Pós-Médio e Técnico. Instrumento: questionário, entrevista e programa SPSS.	Revela uma representação social da docência centrada em situações de desgaste aos professores, geradas por desinteresse, desrespeito, indisciplina e salas lotadas.	-Intensificação - Infraestrutura - condições pedagógicas - Situações de trabalho - Contexto escolar
3	Claro	UTP- PR	Trabalho docente e saúde mental: um estudo de estresse dos professores dos anos iniciais do sistema de ensino municipal de Curitiba.	2009	Compreender o quadro de saúde psíquica nos anos iniciais da rede pública municipal de Curitiba.	Questionário com questões fechadas (SPSS) e abertas (análise de conteúdo).	Indicou fatores de estresse no trabalho, como baixos salários, carga horária extensa .	- Saúde e mal-estar docente - Salários - Condições relacionais
4	Sampaio	UNIR	O mal-estar no trabalho de professoras das séries iniciais do ensino fundamental de Porto Velho.	2012	Analisar a presença do mal-estar no trabalho de 10 professores das séries iniciais.	Abordagem qualitativa a partir de entrevistas semiestru-turadas e questionário sociodemográfico.	Confirma a presença do mal-estar docente relacionado às mudanças do papel do professor, à desvalorização profissional e aos baixos salários, assim como à violência	- Valorização profissional - Mal estar docente - Salário

5	Marques	UFJF	As condições de trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.	2010	Investigar as condições de trabalho e sua interferência no processo ensino-aprendizagem.	Entrevistas semiestru-turadas com professores e coordenadores de duas escolas de Juiz de Fora.	Indica a importância das condições de trabalho para a qualidade de ensino, da carreira, da saúde docente e do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Condições pedagógicas - Carreira - Contexto escolar - Aprendizagem - Gestão escolar - Saúde docente - Plano de carreira
6	Oliveira	UFMG	O processo de produção docente: profissionalização, prática pedagógica e associativismo dos professores públicos primários de Minas Gerais (1871-1911).	2011	Investigar o processo de profissionalização da docência da escola primária em Minas Gerais de 1871-1911.	Análise documental	Observa que os docentes buscaram formas de participação do processo de normatização da instrução elementar e do trabalho docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Legislação - Condição docente - Sindicalização - Processo de trabalho - Carreira
7	Carissimi	UFPR	Perfil profissional e condições do trabalho docente: um estudo sobre os professores dos anos iniciais da RME de Curitiba.	2011	Apresentar um perfil profissional dos docentes dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.	Estudo e análise de normas oficiais. Estudo comparado.	Necessidade de comprometimento do poder público com as condições de trabalho dos docentes da R.M.E de Curitiba.	<ul style="list-style-type: none"> - Remuneração - Carreira - Formação - Pesquisas sobre o trabalho docente - Legislação
8	Soldatelli	UFSC	O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo.	2011	Analisar o processo de adoecimento dos professores e suas possibilidades de resistência.	Questionários e documentos sindicais. Pesquisa com professores do ensino fundamental (26 escolas).	Constatou-se que as relações e condições de trabalho dos professores pesquisados têm contribuído para o processo de adoecimento.	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de trabalho - Intensificação - Saúde docente

Fonte: Portal da CAPES (2007- 2012).

Os dados mais descritivos de cada pesquisa que compõe o Quadro 2, das pesquisas do Banco de Teses da CAPES, serão apresentados de agora em diante.

A pesquisa sobre o “O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG”, de Bastos (2009), descreveu e analisou as situações de mal-estar docente e os processos de adoecimento das professoras que atuam nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas. A pesquisa identificou as características apresentadas pelas professoras como fatores de adoecimento, relacionados à sobrecarga e às condições de trabalho existentes na escola, especialmente a dupla jornada, os baixos salários, a intensificação das funções e das atividades docentes, as novas formas de regulação do trabalho escolar e a avaliação sistêmica do desempenho dos alunos. Além desses, a autora destacou também as mudanças no processo ensino-aprendizagem causadas pelo fim da seriação e a introdução dos ciclos de aprendizagem, o aumento do número de alunos por sala e o novo perfil sociocultural dos alunos, que emerge após os processos de democratização do acesso à escola fundamental, a ausência de efetiva participação da família na escolaridade dos filhos, dificuldades de relacionamento interpessoal na escola e problemas na gestão escolar.

Outra pesquisa pertinente, de 2011, com o título: “As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses”, de Rosso e Camargo (2011), investigou professores do Ensino Fundamental, Médio, Pós-Médio e Técnico, referindo-se ao desgaste mental dos professores a partir de representações sociais (RS), e expõe o desinteresse, o desrespeito, a indisciplina e as salas de aula lotadas como as situações que mais causam desgaste aos professores em seu trabalho cotidiano.

A dissertação de Claro (2009), “Trabalho docente e saúde mental: um estudo de estresse dos professores dos anos iniciais do sistema de ensino municipal de Curitiba”, indicou os fatores de estresse no trabalho de 221 professores, com enfoque nos aspectos biopsicossociais implicados no exercício da profissão docente e a forma como as condições de trabalho afetam a saúde mental desses professores. Analisou o trabalho docente enquanto processo humano concreto, ou seja, condicionado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência: a constituição histórica, a identidade do professor e o papel da instituição escolar.

A dissertação “O mal-estar no trabalho de professoras das séries iniciais do ensino fundamental de Porto Velho”, de Sampaio (2012), contempla as acentuadas mudanças políticas, econômicas e sociais, a partir das reformas educacionais que introduziram novos desafios à Educação, especialmente para os professores. O objetivo da pesquisa foi analisar a presença do mal-estar no trabalho de 10 professores das séries iniciais²⁴ de duas escolas do Ensino Fundamental de Porto Velho. Utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa, e como instrumento, entrevistas semiestruturadas e questionário sociodemográfico. Os resultados confirmam a presença do mal-estar docente relacionado às mudanças do papel do professor, à desvalorização profissional e aos baixos salários, assim como à violência na escola, fatores esses que têm causado manifestações de mal-estar docente.

A pesquisa de Marques (2010) sobre “As condições de trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental” teve como objetivo investigar as condições de trabalho e sua interferência no processo ensino-aprendizagem, a partir de entrevistas com professores e coordenadores de duas escolas de Juiz de Fora. Os resultados obtidos indicam a importância das condições de trabalho para a qualidade de ensino, da carreira, da saúde docente e do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A contribuição da dissertação de Oliveira de 2011, sob o título: “O processo de produção docente: profissionalização, prática pedagógica, e associativismo dos professores públicos primários de Minas Gerais (1871-1911)”, tem como objetivo investigar o processo de profissionalização da docência da escola primária em Minas Gerais de 1871-1911. Ressaltou que nesse período, as tensões escolares, causadas principalmente pelas precárias condições de trabalho, culminavam em diversos problemas para professores e gestores do ensino. Por outro lado, diante das mudanças ocorridas, os docentes buscaram formas de participação do processo de normatização da instrução elementar e do trabalho docente.

²⁴ Os autores das pesquisas arroladas no balanço de produções neste capítulo usam o termo “série e primário”, o que ressalta a legislação Lei 5.692/71 (Lei da reforma do ensino da pré-escola e do 1º e 2º graus) que determinou a organização da educação nacional com a junção do antigo primário e ginásial (Lei 4.024/61), com uma carga horária de 720 horas e o ano letivo com duração mínima de 180 dias. Com a Lei 9.394/96 (Educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio), houve a flexibilização, conforme o Art. 23, que permite a organização da educação básica em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos e outras formas diversas”, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Em concordância com a temática da pesquisa, salienta-se o trabalho de Carissimi (2011), “Perfil profissional e condições do trabalho docente: um estudo sobre os professores dos anos iniciais da RME de Curitiba”, ao considerar a formação inicial e continuada, o salário e as condições de trabalho, de modo a elaborar um perfil profissional do docente. Permite um estudo sobre cumprimento das normas legais estabelecidas, tendo como referência a legislação de documentos oficiais do Brasil e do Município, levando em conta a valorização profissional. Já a pesquisa de Soldatelli (2011), com o título: “O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo”, trata das particularidades do trabalho docente e de suas condições na rede pública de Florianópolis/SC, com ênfase no processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental.

Para o levantamento das pesquisas no Portal *SciELO*, utilizou-se os mesmos descritores do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, e observa-se um crescimento de trabalhos que abordam a temática “Condições de Trabalho Docente”. As pesquisas concentram-se nas precárias condições de trabalho e na saúde dos docentes. Conforme afirma André (2009, p. 50), é de suma importância considerar que:

Os temas que parecem emergentes para os próximos anos são: a formação de professores de cursos superiores, condições de trabalho, principalmente questões sobre a saúde dos docentes; o uso de tecnologias educacionais e a educação a distância na formação de professores.

Neste balanço das produções, no portal “*SciELO*”, foram encontrados oito artigos de pesquisas sobre assuntos que se entrelaçam às condições de trabalho, diversificando-se em questões que tratam da carga horária, saúde, mal-estar e bem-estar, intensificação do trabalho, precarização, profissionalização e polivalência docente. Estas pesquisas constam no quadro-síntese a seguir.

Quadro 3. Pesquisas correlacionadas ao tema “Condições de trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental” (SciELO) (síntese)

SciELO								
Nº	Autor	Universidade	Título	Ano	Objetivo	Metodologia	Resultados	Correlação com a pesquisa
1	Araújo e Carvalho	UEFS UFBA	Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos.	2009	Analisar os estudos epidemiológicos dos docentes do estado da Bahia.	Pesquisa com docentes de três municípios baianos, em todos os níveis de ensino, com entrevistas e análise documental.	Prevalência de queixas dos professores quanto à saúde física e mental associadas à organização do trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> - Saúde e mal-estar docente - Jornada de trabalho - Sobrecarga de trabalho
2	Garcia e Anadon	UFPEL FURG	Reforma educacional, intensificação e auto-intensificação do trabalho docente.	2009	Contribuir para entendimento da influência no trabalho docente no bojo das políticas de reformas nos anos iniciais.	Pesquisa com professores das séries iniciais, da rede de ensino municipal de Capão do Leão/RS. Depoimentos biográficos.	Aponta a precarização das condições de trabalho, baixos salários, autoresponsabilização e intensificação do trabalho docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Sobrecarga de trabalho - Jornada de trabalho - Carreira - Precarização do trabalho docente - Intensificação
3	Santos da Silva, Dantas da Silva e Ferreira	UFPE	Bem-estar e mal-estar de docentes dos anos iniciais de uma escola municipal de Recife.	2011	Verificar se entre os professores que atuam no mesmo contexto escolar prevalece o bem-estar ou o mal-estar docente.	Entrevista semiestruturada com professores dos anos iniciais.	Verificou que as professoras dos anos iniciais consideram a predominância de bem-estar no contexto em que atuam.	<ul style="list-style-type: none"> - Situações de trabalho - Infraestrutura - Falta de apoio da família - Contexto escolar - Organização do trabalho

4	Nogueira e Catanante	USP RMES	Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos.	2011	Discutir a implantação do ensino fundamental de nove anos pode afetar as condições de trabalho dos professores e produzir formas de intervenção educativa.	Entrevistas com professoras da educação infantil e ensino fundamental.	Individualização e tensões no coletivo de trabalho. Prescrições que impactam o contexto de trabalho.	- Organização do trabalho coletivo - Condições pedagógicas
5	Rabelo	Universidade de Coimbra	A remuneração do professor é baixa ou alta?	2010	Verificar se a remuneração dos professores é baixa ou alta e se esta remuneração pode influenciar a escolha profissional, a satisfação e a insatisfação com o ofício.	Revisão bibliográfica com professores do sexo masculino do ensino público primário do Rio de Janeiro - RJ.	As opiniões sobre salário diferem entre professores. Sobre a profissão docente, há contraposição entre satisfação e insatisfação.	- Remuneração - Carreira - Valorização da profissão
6	Zibetti e Pereira	UNIR	Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente.	2010	Discutir as condições de vida e de trabalho das professoras da educação infantil e séries iniciais.	Pesquisa com professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental em três redes municipais do interior do estado de Rondônia.	Indica condições inadequadas de trabalho somadas à desigual divisão das atribuições domésticas e à ausência de serviços públicos.	- Sobrecarga de trabalho - Jornada de trabalho - Carreira

						Grupo focal e Análise documental com 80 professoras entre 22 e 62 anos.		
7	Penna	USP	Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar.	2008	Evidenciar as condições de trabalho dos professores e a posição social por eles ocupada.	Pesquisa com professores do Ciclo I do Ensino Fundamental, nas escolas públicas do estado de São Paulo	Desvalorização profissional e precárias condições de trabalho, além da falta de autonomia docente.	- Remuneração e carreira - Valorização profissional
8	Cruz	UFPE	Profissionalidade polivalente e o trabalho docente nos anos iniciais do ensino.	2012	Compreender a constituição da profissionalidade docente polivalente no contexto de trabalho	Entrevistas Grupo focal com professores da Rede Municipal do recife-PE Análise de conteúdo	Enfatiza a escassez de estudos sobre “condição docente” nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto polivalência.	- Organização do trabalho pedagógico - Jornada de trabalho - Carga de trabalho

Fonte: Portal SciELO (2007- 2012).

Encontram-se no portal SciELO trabalhos que examinam cuidadosamente a saúde e o mal-estar dos docentes para descobrir as causas mais frequentes de adoecimento, como a síndrome de *burnout*, os problemas vocais e o estresse, expresso no artigo: “Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos”, de Araújo e Carvalho, publicado na Revista Educação e Sociedade no ano 2009. Os estudos, realizados com docentes de três municípios baianos de todos os níveis de ensino, inclusive o ensino fundamental, de 1996 a 2007, determinaram as prevalências das principais queixas de saúde (problemas vocais, problemas osteomusculares, saúde mental) e as associaram a características da organização do trabalho docente.

Ênfase para o trabalho “Reforma educacional, intensificação e auto-intensificação do trabalho docente”, publicado pela Revista Educação e Sociedade, por Garcia e Anadon, em 2009. O estudo problematiza um conjunto de depoimentos de natureza biográfica de professores das séries iniciais, da rede de ensino municipal de Capão do Leão/RS, nos aspectos governamentalidade, intensificação do trabalho docente, cuidado e gênero, a fim de contribuir para o entendimento das mudanças que vêm atingindo o trabalho docente nesse âmbito. Os resultados apontam a precarização das condições de trabalho, os baixos salários, as novas demandas de trabalho na gestão da escola, as políticas oficiais de profissionalização e o estímulo a uma moral de autorresponsabilização como efeitos claros de intensificação e autointensificação do trabalho docente.

O artigo “Bem-estar e mal-estar de docentes dos anos iniciais de uma escola municipal de Recife”, de Santos da Silva, Dantas da Silva e Ferreira (2011), verificou que as professoras dos anos iniciais que atuam no mesmo contexto escolar consideram que existem situações de mal-estar, mas a predominância dos relatos na entrevista semiestruturada revela a sensação de bem-estar.

O artigo “Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos”, de Nogueira e Catanante (2011), discute, a partir da concepção do trabalho como atividade historicamente situada e mediada, como a implantação do ensino fundamental de nove anos pode afetar as condições de trabalho do professor, com a intenção de produzir formas de intervenção educativa. Analisa trechos de entrevistas realizadas com professoras da educação infantil e ensino fundamental, problematizando os ajustes e

renormalizações efetivadas pelo profissional ao preencher lacunas entre o trabalho prescrito realizado e o real.

A pesquisa “A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais”, de Rabelo (2010), debate a questão do estatuto financeiro e social da profissão docente, utilizando-se de revisão bibliográfica com professores do sexo masculino que trabalham no ensino público primário do Rio de Janeiro - Brasil (RJ-BR) e em Aveiro - Portugal (AV-PT). A discussão teve como objetivo verificar se a consideração dos professores envolvidos sobre a remuneração da profissão tem alguma fundamentação e se esta remuneração pode influenciar a escolha profissional, a satisfação e a insatisfação com o ofício.

O artigo de Zibetti e Pereira (2010) discute, sob o título “Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente”, na perspectiva dos estudos de gênero, de abordagem qualitativa, discute as condições de vida e trabalho de mulheres que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental em três redes municipais do interior do estado de Rondônia. Os resultados indicam que as inadequadas condições de trabalho nas escolas, quando somadas à desigual divisão das atribuições domésticas e à ausência de serviços públicos de atendimento às mães trabalhadoras, repercutem de maneira negativa nas condições de vida e na qualidade do trabalho docente.

O estudo “Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar”, de Penna (2008), publicado na Revista Educação e Pesquisa, apresentou análises formuladas sobre as condições objetivas de trabalho dos professores do Ciclo I do Ensino Fundamental, nas escolas públicas do estado de São Paulo, relacionadas ao espaço escolar, às dificuldades enfrentadas no trato com os alunos, à existência ou não de autonomia na condução das tarefas no cotidiano e às relações hierárquicas estabelecidas. Outro artigo correlacionado, de Cruz (2012), “Profissionalidade polivalente e o trabalho docente nos anos iniciais do ensino”, considera a polivalência enquanto parte da organização do trabalho dos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, o que implica numa conjugação de fatores que têm sido objeto de análise dos estudos sobre a relação entre as políticas de formação docente e trabalho docente, dentre as quais têm relevo as condições de trabalho. O autor problematiza que, apesar de toda essa produção sobre o que é ser professor e a relação deste com as políticas de formação e profissionalização, pouco

se tem discutido sobre a condição do docente dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em relação aos trabalhos na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos últimos seis anos (2007-2012), foi encontrada apenas uma pesquisa sobre as “condições de trabalho docente nos anos iniciais”, que pode ser visualizada a seguir:

Quadro 4. Pesquisas correlacionadas ao tema “Condições de trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental” (ANPEd) (síntese)

ANPEd								
Nº	Autor	Universidade	Título	Ano	Objetivo	Metodologia	Resultados	Correlação com a pesquisa
1	Resende	UNIS-MG	O trabalho docente na perspectiva da atividade: sentidos e significados atribuídos por uma professora alfabetizadora no contexto da rede pública estadual de Minas Gerais.	2011	Investigar os sentidos e os significados da atividade docente no contexto da escola, da comunidade e das políticas públicas.	Pesquisa com professora do 2º ano do E.F. a partir de observação, gravação, vídeos e entrevista.	Revela tensões entre os processos de alfabetização e letramento e indica contradições/ tensões entre o trabalho prescrito, considerando as exigências da SEE-MG e a atividade real, que atende as camadas populares.	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto escolar - Condições pedagógicas - Processo ensino-aprendizagem - Situações de trabalho

Fonte: Portal ANPEd (2007- 2012).

Na 34ª Reunião Anual da ANPEd, de 02 a 05 de outubro de 2011, em Natal/RN, foi apresentado no Grupo de Trabalho GT-08, por Resende (2011), a pesquisa: “O trabalho docente na perspectiva da atividade: sentidos e significados atribuídos por uma professora alfabetizadora no contexto da rede pública estadual de Minas Gerais”, que permite a compreensão dos sentidos e significados da atividade docente de uma alfabetizadora, tendo em vista o trabalho prescrito e o real, no contexto de uma escola pública que atende as camadas populares. O levantamento de dados foi realizado por meio de observações diretas em sala de aula, gravações das aulas em vídeo e entrevistas com a professora, como também a leitura de documentos oficiais. Evidenciou os desafios na tarefa de alfabetizar relacionados com o interesse pela abordagem da atividade docente e dos saberes que os professores manifestam em suas práticas de alfabetização e letramento, tendo de um lado as prescrições a que são submetidos na escola e, por outro lado, a sua atividade real.

Em síntese, as pesquisas encontradas nos portais CAPES, SciELO e ANPEd sinalizam pesquisas pontuais que compõem as condições de trabalho docente.

Em relação às pesquisas encontradas e apresentadas anteriormente, estas tendem a retratar o trabalho dos docentes nos anos iniciais e são voltadas para estudos da saúde e mal-estar, intensificação e algumas questões ligadas à carreira docente. Do total de 16 pesquisas, 11 investigam e analisam o contexto específico dos anos iniciais e 5, além dos anos iniciais, também avaliam outras etapas e modalidades da educação básica. Nesses últimos seis anos, as investigações sobre condições de trabalho começaram a despontar. Uma justificativa deve-se ao cenário da educação nacional e aos debates sobre valorização que adentram o cotidiano de trabalho. Contudo, investigações e análises que considerem de maneira ampla um conjunto de elementos que favorecem ou afetam a situação de trabalho, em específico dos docentes dos anos iniciais, merecem atenção. Para isso, questões como: plano de carreira, satisfação salarial, jornada e carga de trabalho, infraestrutura, lazer, segurança no trabalho, autonomia profissional, sindicalização podem desencadear estudos mais aprofundados. Existem outros temas que não são objeto de estudo, como a legislação sobre a vida funcional dos docentes (direitos e deveres) e políticas públicas adotadas para os anos iniciais do ensino fundamental.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
a presença distante das estrelas!*

Mário Quintana²⁵

Esta investigação traz de forma detalhada o percurso metodológico da presente pesquisa, delineando-se nos objetivos propostos. Dessa forma, será apresentada a sua abordagem, os docentes que participaram da pesquisa, bem como o instrumento de coleta de dados e as etapas de análise dos dados.

3.1 A descrição da pesquisa

A presente pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa, conforme análise de Gatti e André (2010, p. 30-31):

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisado e pesquisador, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de 'cientista', daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados - por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

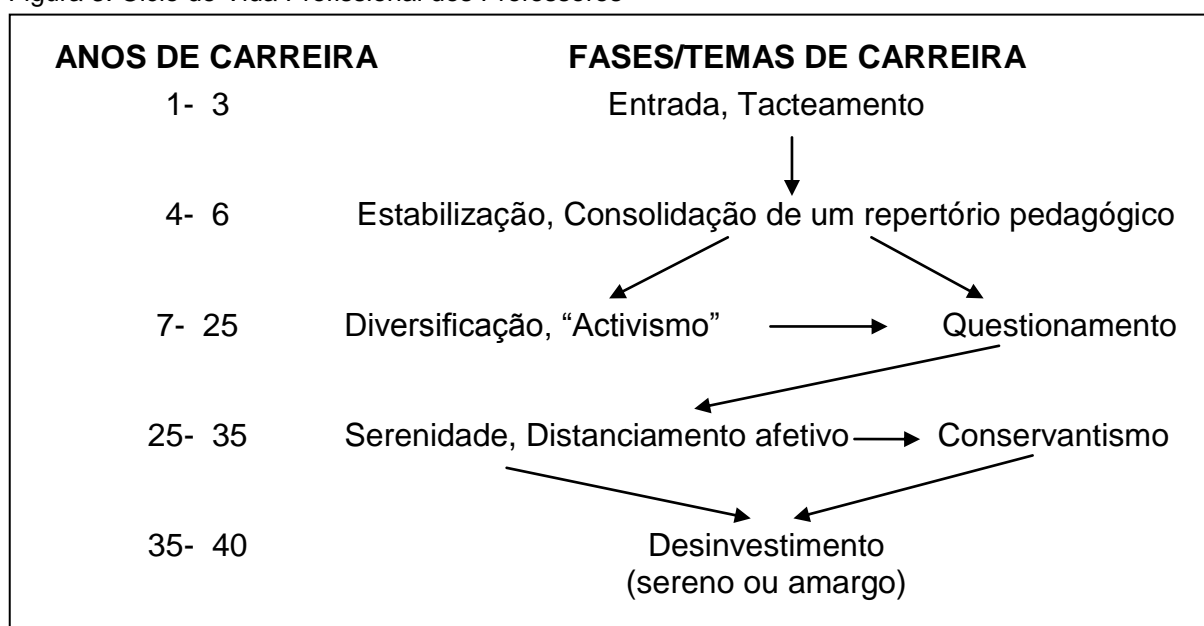
A abordagem qualitativa caracteriza-se, segundo as contribuições de Lüdke e André (1986, p. 12), no “significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida”, os quais “são focos de atenção especial do pesquisador”.

²⁵ Mário de Miranda Quintana (1906-1994), poeta, tradutor e jornalista, dedicou-se às produções literárias de obras poéticas, antologias, livros infantis e traduções. Poesia: “Das utopias” (O Espelho Mágico, de 1951).

Os docentes participantes da pesquisa totalizam 170 (cento e setenta), todos efetivos (concursados), com 40 horas/semanais, pedagogos/as, independente da idade e sexo e que atuam há mais de 3 (três) anos no Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), na Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Destaca-se, além dos critérios mencionados de inclusão para seleção deste grupo, professores de sala de aula e não mais em estágio probatório na rede. A justificativa para a escolha deste critério de seleção deriva-se dos estudos realizados por Huberman (1989), nos anos de 1970, sobre o desenvolvimento humano, que, em especial, compôs a carreira docente a partir da existência de fases comuns e marcantes do ciclo de vida profissional dos professores, entre outros aspectos. Propôs cinco fases sucessivas (entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento). Em seus estudos sobre o percurso profissional, identificou fases distintas pelas quais passaria o professor durante sua trajetória, ou seja, o início de carreira é denominado pelo choque de realidade ou fase de “sobrevivência”, evoluindo gradativamente para uma fase de “estabilização”. Ambas contemplam o período de socialização do professor e, de acordo com o autor, não se constitui em etapas fixas, mas um processo dinâmico e peculiar ao percurso pessoal de cada professor. Dessa forma, para esclarecer as fases comuns da carreira docente, a Figura 3, a seguir, possibilita uma visão geral a partir de um esquema.

Figura 3. Ciclo de Vida Profissional dos Professores



Fonte: Huberman (1989).

Assim, analisando o esquema, justifica-se, conforme o autor, o fato do professor no início de carreira encontrar-se na fase da “sobrevivência”, traduzindo-se pela expressão “choque real”, ou seja, um confronto com a complexidade da situação profissional: um tatear constante e a preocupação consigo próprio. Para Huberman (1989), professores que se encontram na fase denominada de “exploração” ainda estão vivenciando papéis e avaliando suas competências.

É pelos sujeitos em fase de estabilização, após o estágio probatório de três anos, que se dá o interesse desta pesquisa.

Os autores Jesus e Santos (2004, p. 53-54) explicam as fases do percurso profissional estudadas por Huberman (1989) e descrevem a seguinte situação:

Parece-nos, ainda, que as condições de trabalho dos professores não são as melhores, dificultando a concretização daquilo que seria mais adequado implementar, do ponto de vista teórico, no plano da educação escolar. Por exemplo, o ensino personalizado é considerado adequado do ponto de vista teórico, mas é impossível ser realizado nas turmas de trinta alunos que existem nas nossas escolas.

Outra referência que respalda o critério de escolha refere-se às considerações de Tardif (2012, p. 35) ao apresentar o processo inicial de aprendizado por experiência do “jovem professor”, a saber:

A experiência cotidiana do trabalho em classe corresponde, em primeiro lugar, a um processo de tentativas e erros, de titubeios e de ajustes progressivos aos fatos e às situações. Este processo, na medida em que os mesmos fatos e as mesmas situações se repetem globalmente, permite fazer inferências e estabelecer antecipações, no que diz respeito à sequência dos acontecimentos. A experiência do ensino aqui é, portanto, um processo de aprendizagem espontâneo, que se estende habitualmente pelos três a cinco primeiros anos da carreira e que permite ao docente adquirir “certezas”.

Em concordância com os autores citados, Huberman (1989), Jesus e Santos (2004), acrescenta-se Tardif (2012) para melhor consolidar os critérios e a caracterização do universo dos sujeitos pesquisados.

Um aspecto que vale ressaltar, para o critério de escolha dos professores com carga horária de 40 horas, deve-se à condição de permanecer mais tempo no

convívio escolar, possibilitando conhecer de forma sistemática as condições de trabalho neste espaço.

Assim, em consonância com o objetivo da pesquisa e pela temática de estudo, fez-se necessário escolher um instrumento que possibilitasse conhecer, descrever e explorar as condições de trabalho docente no município, utilizando-se então, para a coleta de dados, um questionário (APÊNDICE A). Além disso, ao lidar com questões que envolvem as condições objetivas e subjetivas de trabalho e suas principais implicações, explica May (2004, p. 119) que “[...] o questionário fornece às pessoas um meio para expressar anonimamente as suas crenças [...]” e, assim, poder refletir sobre suas respostas.

Dessa maneira, o questionário foi elaborado com o objetivo de conhecer o perfil dos docentes, a partir do qual foram obtidas, segundo May (2004, p. 124), “[...] informações demográficas ou de identificação, como idade, renda, habitação e assim por diante”. As perguntas de opinião, ou seja, as questões abertas e fechadas, foram elencadas para o aprofundamento da temática investigada.

Os dados foram coletados por meio de questionários autoaplicáveis, encaminhados para 60 unidades escolares da rede, alocadas na área urbana do município de Joinville, que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Tendo em vista que o Programa de Mestrado em Educação encontra-se no terceiro ano e não existem pesquisas que tratem das condições de trabalho dos docentes nos anos iniciais na Rede Municipal de Joinville, justifica-se o presente levantamento. Outro aspecto é o elevado número de docentes envolvidos, e nesse ponto a escolha pelos questionários permitirá que outros pesquisadores, como graduandos, mestrandos ou doutorandos, possam utilizar-se destes dados para novas pesquisas e desdobramentos sobre as condições de trabalho docente em Joinville.

Salienta-se que, dado o elevado número de professores existente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Joinville (698), optou-se pelo método de *survey*, uma vez que, segundo May (2004, p. 109), “[...] todas as *surveys* visam descrever ou explicar as características ou opiniões de uma população através de uma amostra representativa”.

Sobre o método *survey*, ainda May (2004, p. 109) esclarece:

As *surveys* são um dos métodos empregados com mais frequência na pesquisa social e são utilizadas igualmente pelo governo, pelos pesquisadores acadêmicos nas universidades e pelas organizações militares. Quase todas se caracterizam pela coleta de dados referentes a um grande ou muito grande número de pessoas.

Nesta direção, a pesquisa *survey*, como processo de levantamento de informações, possibilitou a forma de coleta, organização e análise dos dados.

3.2 A análise dos dados

Em detalhes, a pesquisa foi apresentada aos Diretores das escolas no dia 18/10/2012, na reunião administrativa, viabilizada pela Secretaria de Educação. Também neste dia foi entregue o instrumento de pesquisa, isto é, os questionários às escolas da Rede Municipal para serem respondidos pelos professores, como voluntários (as) anônimos (as). Salienta-se que, antes de o questionário ser entregue aos docentes, foi realizada a aplicação de um piloto (pré-testagem) do instrumento com professores, colegas do curso de Mestrado em Educação e professores de uma escola da Rede Municipal de ensino de Joinville, que espontaneamente se prontificaram a respondê-lo. A finalidade desta pré-testagem possibilitou saber a opinião sobre a ordem e o tipo das questões e as dificuldades apresentadas ao respondê-las. Somente após essa revisão, as sugestões foram incorporadas e iniciou-se a diagramação e o desenho final, a fim de que se tornasse mais atrativo aos respondentes (MAY, 2004).

O questionário compõe-se de dois eixos centrais: perfil do professor e a relação com sua profissão. As questões tratam sobre identificação; lazer; relacionamento com direção, supervisão, orientação e colegas de trabalho; troca de informações/experiências; as atividades da docência; “hora-atividade”; salário; carga de trabalho; e material didático. Investigou-se, ainda, a opinião dos professores sobre as instalações físicas da escola, infraestrutura da(s) sala(s) de aula, assim como as alternativas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação que auxiliam na melhoria das condições de trabalho, entre outras. Além desses, outro aspecto da pesquisa é o conhecimento do professor sobre a legislação educacional

do município, o que sente em relação à valorização do seu trabalho docente e o que, como profissional, melhoraria suas condições de trabalho. Paralelamente ao questionário, foram realizadas leituras de documentos da legislação vigente que contextualizam a pesquisa sobre as diretrizes do trabalho docente de âmbito municipal, estadual e federal. Então, para obtenção dos dados deste estudo, o questionário compõe-se de 28 questões com 16 perguntas objetivas, 3 abertas e 9 perguntas fechadas e abertas.

Seguindo as orientações propostas por May (2004), o questionário foi estruturado com um breve enunciado sobre as informações do objetivo da pesquisa, bem como o público a que se destinava, com ênfase no caráter voluntário dos respondentes e agradecimentos à disponibilidade dos envolvidos. Juntamente com o questionário, foi enviada uma carta (APÊNDICE B) aos diretores e professores, explicando a finalidade da pesquisa. Na reunião administrativa com os diretores das escolas, foram entregues os questionários para 60 unidades escolares, nominados, em envelopes maiores (brancos). Também foram acrescentados cerca de quatro questionários além da quantidade, contendo uma média de 15 envelopes por escola, além do número de professores previstos no cadastro de uma consulta prévia ao Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação. Este envelope continha também bastões de cola para que os professores pudessem lacrar e devolvê-los aos diretores, preservando, dessa forma, a identidade dos respondentes.

A devolução dos envelopes ocorreu trinta dias após a distribuição, com prazo até 23/11/2012. Na Secretaria de Educação, os envelopes foram acondicionados em uma caixa coletora, com cadeado, para acesso somente do pesquisador. A coleta dos dados ocorreu após a pesquisa “condições de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental” ser aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (ANEXO A), conforme o Parecer: processo n.º 166/2012, de 18/09/2012, Ofício n.º 407/2012, ao atender os parâmetros descritos na Resolução: CNS 196/96 (BRASIL, 1996) e complementares, Resolução: 19/07 CEP/UNIVILLE (UNIVILLE, 2007).

Na sequência, de posse dos questionários, como primeiro momento, conforme os critérios dos sujeitos pesquisados, dividiu-se em dois grupos: “os válidos” e os “não válidos”. De 698 questionários distribuídos, retornaram 200, entre os quais 30 (trinta) não válidos por serem preenchidos por outros profissionais da escola, como professor de educação física, orientador, responsável pela sala de

informática e professor de arte. Dessa forma, conforme os critérios solicitados para o preenchimento do questionário, esses professores não se encaixaram nos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, dos 170 questionários considerados válidos, obteve-se um percentual de 24% (de 698), e de devolutiva por parte dos docentes, de 29% (200).

No momento seguinte, para análise das respostas obtidas das questões fechadas, estas foram compiladas por um programa de análise estatística chamada *Statistical Package for Social Science (SPSS)*, versão 17.0, que no idioma nacional significa “Pacote Estatístico para as Ciências Sociais”. Objetivando organizar o processo de análise, os questionários considerados válidos foram numerados em ordem crescente e representados pela letra “P” (de professor) (P01, P02 (...) P170), e as respostas foram lidas e transcritas na íntegra. Após, o programa gerou Tabelas e Gráficos (APÊNDICE D) de cada questão, com a frequência e os percentuais.

Para as questões abertas, as respostas foram transcritas na íntegra na planilha eletrônica do Programa *Excel* (APÊNDICE C) e posteriormente foram aplicados “filtros” com o objetivo de reorganizar as respostas dos professores, por palavras recorrentes, complementaridades e contradições.

O processo de análise dos questionários considerados válidos traduz-se nas orientações de Franco (2005, p. 26) ao destacar a análise de conteúdo substanciada em três fases: “a descrição, a interpretação e a inferência”, ou seja, compreendida no contexto e na essência das respostas.

Em linhas gerais, após o cômputo e a organização dos dados, as questões fechadas e abertas foram analisadas considerando a análise de conteúdo preconizada por Franco (2005, p. 24): “É, portanto, com base no conteúdo manifesto e explícito que se inicia o processo de análise”.

Neste caso, a mensagem escrita contida nas respostas dos docentes foi analisada no contexto amplo em que os emissores estão inseridos, nesse dinamismo interacional entre linguagem, pensamento e ação.

De acordo com as indicações de Moraes (1999, p. 9): “De certo modo a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação”.

As categorias de análise foram construídas na intencionalidade de apresentar e discutir os dados oriundos das interpretações das respostas dos 170 docentes que participaram efetivamente, delineando-se pelos objetivos propostos e as questões da pesquisa. Para organizar as categorias de análise, baseando-se nas informações dos docentes, propõe-se considerar:

- **Fatores de intensificação do trabalho docente:** compreende as informações sobre a carga de trabalho, jornada de trabalho (hora-atividade), com ênfase nos fatores que favorecem ou intensificam o trabalho docente.
- **As condições de trabalho docente: contexto da escola, da carreira e da formação:** abrange as condições de trabalho quanto ao conhecimento sobre a legislação do Estatuto dos Servidores Públicos do Município, a satisfação salarial, bem como a percepção de valorização do trabalho docente na dimensão da escola, da carreira profissional e da formação nas palavras dos docentes.
- **Ações da Rede Municipal de ensino e as proposições dos docentes para melhoria das condições de trabalho no município:** apresenta os aspectos, as alternativas propiciadas pela Secretaria Municipal de Educação que auxiliam o trabalho docente, e principalmente as sugestões de melhoria das condições de trabalho a partir das menções dos docentes.

Assim, no próximo capítulo serão apresentadas e discutidas as categorias mencionadas.

4 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOINVILLE: O QUE EXPRESSAM OS PROFESSORES

“Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens”.

Paulo Freire (1997)

A finalidade deste capítulo é apresentar uma visão panorâmica sobre as condições de trabalho no município de Joinville em seus múltiplos aspectos, sejam estruturais ou pedagógicos. Neste capítulo, as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente podem ser conferidas a partir das menções dos próprios docentes sobre o contexto real do trabalho. Nessas circunstâncias, serão apresentadas as informações expressas contidas nos eixos como o perfil do professor e a relação com sua profissão, com o propósito de evidenciar a análise dos dados e os resultados da pesquisa.

4.1 A caracterização dos professores

Considerando que as condições de trabalho são de extrema relevância para o desenvolvimento do trabalho docente e sua valorização profissional, ressaltam-se os dados que emergem a partir das informações advindas dos professores.

Partindo do eixo perfil do professor, constata-se que na Rede Municipal de ensino o quadro caracteriza-se essencialmente por mulheres, confirmando a totalidade feminina no exercício do magistério. Dos 170 docentes que participaram da pesquisa, 167 (98%) são mulheres e apenas 3 (2%) eram homens²⁶ na docência.

²⁶ Considerando que apenas 3 (2%) dos docentes pesquisados são homens, é preciso apresentar o perfil desses docentes: dois são casados e um separado, nesse caso, os casados têm um filho; dois trabalham em duas escolas; Dois trabalham de 3 a 6 anos e um de 7 a 25 na rede. Dos três professores, dois lecionam para o 3º e 4º e um no 5º ano. Um dado interessante é que os três, além do curso de pedagogia, possuem Especialização.

Em Joinville, conforme Censo IBGE/2010, dados de “Joinville em dados 2013”, o total de homens é de 255.763 (49,63%) e de mulheres é 259.487 (50,36%), de uma população em 2010 de 515.250 mil pessoas.

Nesse sentido, as mulheres representam um pouco mais da metade da população em Joinville e geralmente têm dupla tarefa, no trabalho e em casa. Já conforme resultados da pesquisa nacional “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” (2010) em sete estados brasileiros, por Fernandes e Silva (2012, p. 47), “mais de 80% dos professores entrevistados são do sexo feminino”, embora observem que apesar da grande diferença entre os sexos, há uma tendência de declínio na quantidade de mulheres e, por consequência, o aumento de docentes do sexo masculino na década de 1990.

Assim, a feminização da profissão docente ocorre na maioria dos países ocidentais desde o século XIX. A precarização das condições de trabalho e os baixos salários, originários do descaso do Estado para com o ensino público, afastam os professores do sexo masculino.

Sobre a questão, Tardif e Lessard (2011, p. 62) consideram:

É somente no final do século XIX e, sobretudo, no século XX que a docência começa, lentamente, a assumir a configuração que conhecemos hoje, quando a instrução se torna obrigatória e as classes e escolas se unem para estabelecer as bases de um sistema mais considerável e também mais estável. Afastando-se da vocação religiosa, o ensino torna-se progressivamente uma ocupação realizada por leigos - sobretudo mulheres [...].

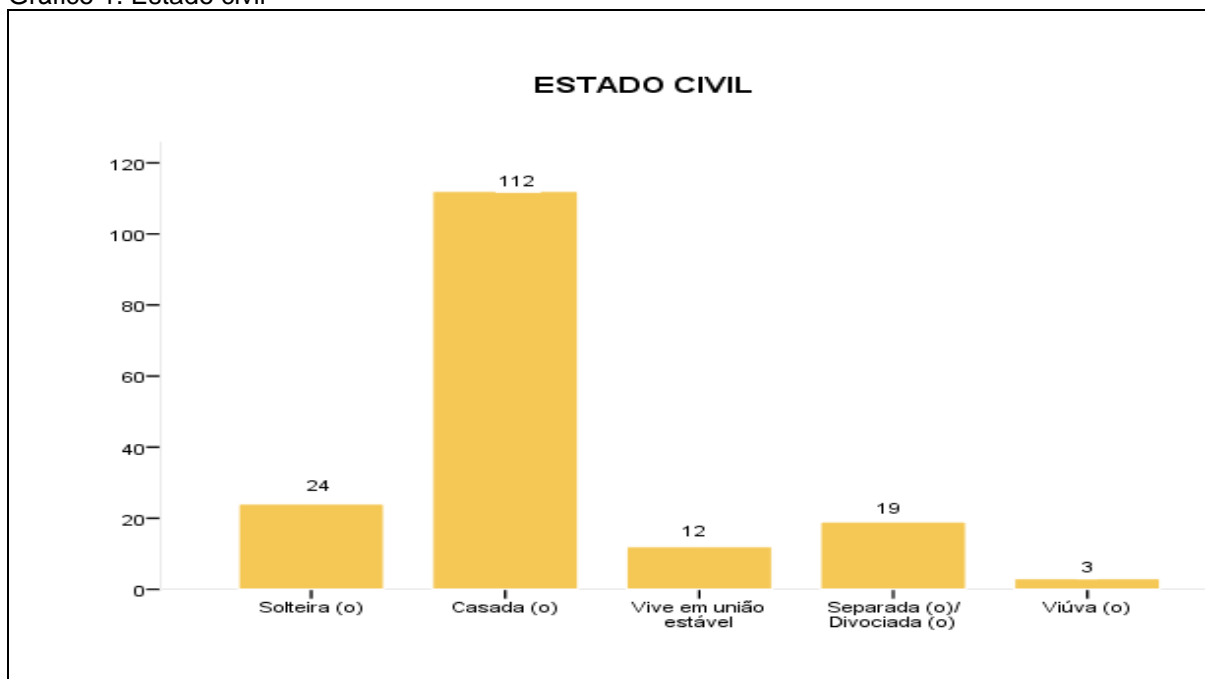
Para ilustrar a questão de gênero, tema ainda pouco explorado nas pesquisas brasileiras, Trevisan (2008, p.57) enfatiza:

[...] a questão da afetividade está presente no ideário social como característica primordial das professoras das séries iniciais, por outro lado, é importante discutir dialeticamente as questões de gênero na escola como locus histórico-social.

No sentido de conhecer quem são os docentes que atuam nas escolas municipais de Joinville, o questionário contemplou a questão sobre o estado civil e se possuem filhos. As respostas evidenciaram a predominância de professores

casados. Dos 170, 112 são casados, isto é, 66%; os solteiros são 24 (14%), em união estável são 12 (7%), separados/divorciados são 19 (11%) e viúvos 3 (2%). O Gráfico 1, a seguir, traça esse perfil.

Gráfico 1. Estado civil



Fonte: Questionário da pesquisa “Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (2012).

Nas respostas sobre filhos, percebe-se que 136 (80%) dos professores responderam ter filhos.

Outro levantamento realizado com os professores refere-se ao número de filhos, indicando que a maioria, ou seja, 77 (45%) têm dois filhos. Chegou-se a esse número por meio da pergunta: Tem filhos? Quantos?

Os dados populacionais indicam, segundo o IBGE/2010, nessas últimas décadas, uma queda acentuada nos índices de natalidade, uma taxa de 1,86% em 2010 (média de filhos por mulher). Em Joinville, a taxa média populacional, conforme “Joinville em Dados 2013”, baseado em dados do Censo IBGE/2010, é de 1,69%, ou seja, acima da média nacional (1,17%) e estadual (1,55%). Outro dado é que as famílias joinvilenses têm em média de 3 a 4 pessoas no máximo, o que confirma o número de filhos dos professores.

O questionário contempla ainda as turmas para os quais o docente leciona, uma vez que a carga horária é de 40 horas semanais. Os dados revelam que 20%,

isto é, 34 professores lecionam no 1º ano e 18% (31) professores lecionam no 2º ano do ensino fundamental. Já 22 (13%) dos 170 professores lecionam no 3º ano do ensino fundamental. Na Tabela 15 visualizam-se as turmas em que os professores lecionam.

Tabela 15. Turmas em que leciona

Turmas em que leciona		
Turmas	Frequência	%
1º ano	34	20
2º ano	31	18
3º ano	22	13
4º ano	16	9
5º ano	17	10
3º e 5º ano	4	3
1º e 3º ano	5	3
4º e 5º ano	11	7
2º e 3º ano	6	4
1º e 2º ano	10	6
3º e 4º ano	6	4
1º e 4º ano	3	2
2º e 4º ano	3	2
2º e 5º ano	2	1

Fonte: Questionário da pesquisa “Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (2012).

O percentual de professores que lecionam para um único “ano” é significativo, já os professores que lecionam para “anos diferentes” concentram-se no 1º, 2º, 4º e 5º anos. É importante observar que essa combinação de turmas, como as citadas, auxiliam o professor sobre o planejamento a ser realizado e no uso de materiais didático-pedagógicos que podem ser compartilhados para as mesmas turmas.

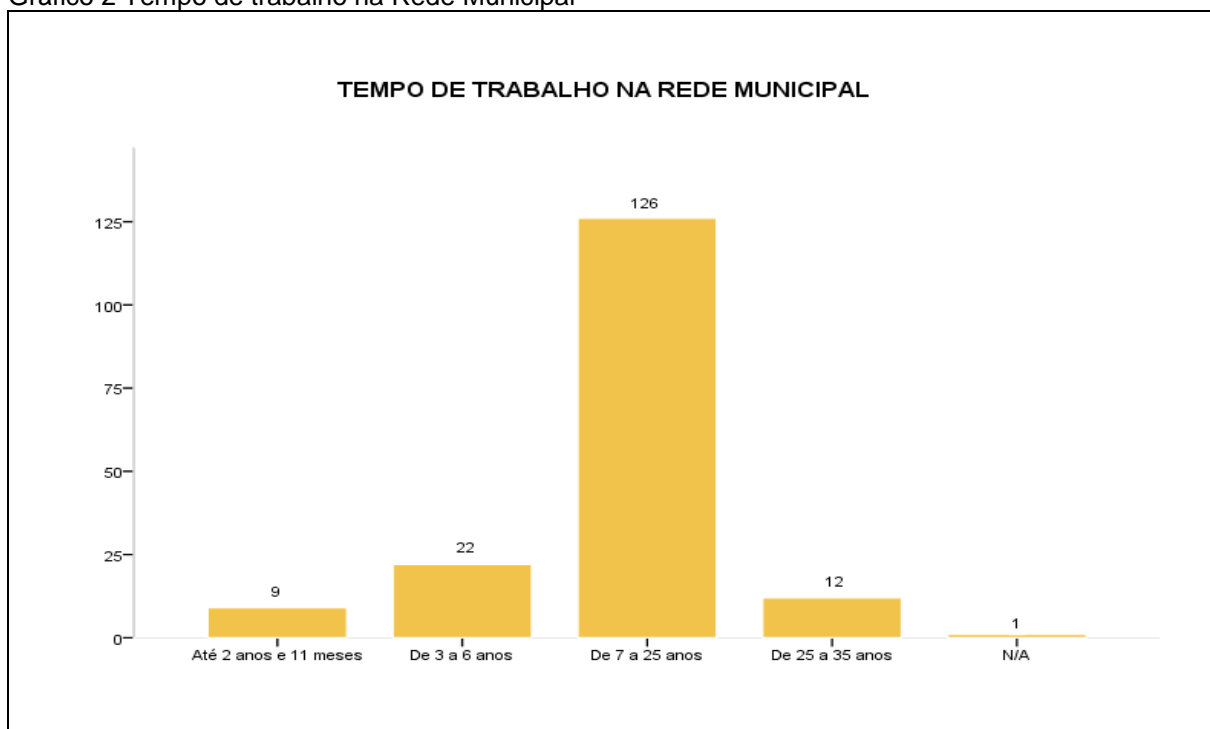
Quanto ao tempo de trabalho dos docentes na Rede Municipal, as respostas denotam que 126, perfazendo um percentual de 74%, trabalham de 7 a 25 anos. Conforme ressaltam os dados, os professores que trabalham de 7 a 25 anos encontram-se, segundo Huberman (1989), na fase de “Diversificação e Reposicionamento”. Para García (1999, p. 65) *apud* Huberman (1989), esta é uma fase que não é igual para todos. Os professores desse tempo de atuação procuram melhorar sua prática pedagógica, estimulados pela profissão. Por outro lado, também nessa fase alguns professores deixam a docência ou dedicam-se a outra função paralela. Outro ponto, segundo Huberman (1989), é o sentimento de crise existencial sobre a continuidade da carreira.

Também chamam a atenção os 12 (7%) professores que lecionam após transcorridos 25 anos de magistério. Tais resultados refletem a contratação por concurso público, mostrando que há um quadro de professores efetivos e estáveis na rede.

O ingresso dos professores na Rede Municipal de ensino de Joinville acontece por meio de concurso público, segundo os critérios estabelecidos pela Lei Complementar n.º 266/2008. Vale ressaltar o direito previsto no Estatuto dos Servidores Públicos do Município, em seu art. 87, com relação ao adicional por tempo de serviço dos servidores:

O adicional por tempo de serviço é devido à razão de 6% (seis por cento) sobre o vencimento padrão do servidor, para cada triênio de efetivo serviço no Município. Parágrafo único. O servidor fará jus ao adicional a partir do mês em que completar o triênio, passando a integrar a sua remuneração para todos os efeitos, inclusive os de aposentadoria e disponibilidade. (JOINVILLE, 2008).

Gráfico 2 Tempo de trabalho na Rede Municipal

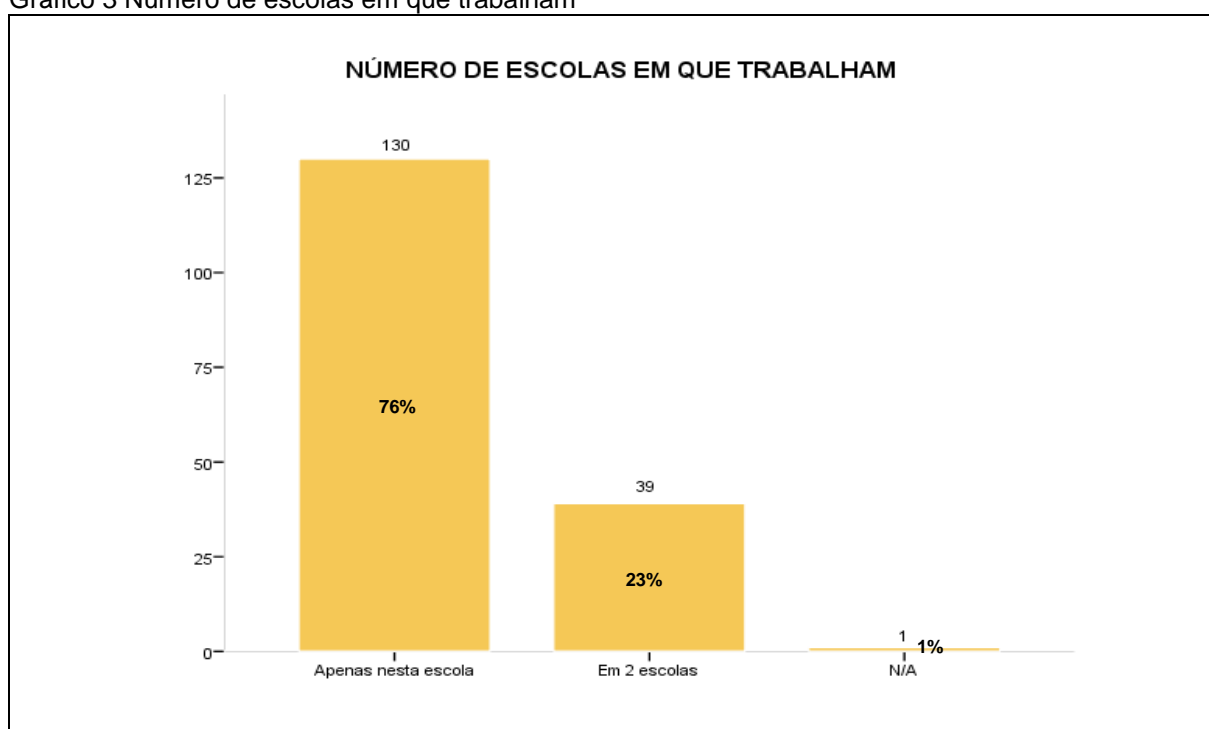


Fonte: Questionário da pesquisa “Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (2012).

Na questão “No momento, estou cursando”, com as opções de assinalar: especialização, mestrado e doutorado, a intenção era saber se o professor, além de ter concluído a graduação, continuou seus estudos. As respostas apontaram para um número de 150 (88%) de 170 professores que não cursaram “mestrado ou doutorado”. Sobre se cursam a pós-graduação, os dados indicam: Especialização 154 (90%), Mestrado 3 (2%) e Especialização e Mestrado 1 (1%). É importante frisar que os professores são habilitados, tendo em vista que a admissão somente ocorre se o professor tem a habilitação exigida por lei (Lei 9.394/96, art. 62 e art. 87).

A questão sobre o número de escolas em que trabalham, visualizada no Gráfico 3, indica que dos 170 professores dos anos iniciais, 130 (76%) trabalham apenas em uma escola. Nesse sentido, o dado é relevante por facilitar o trabalho docente, enquanto condições de trabalho, em relação à locomoção (transporte), tempo de uma escola para outra e à possibilidade de convivência no mesmo espaço escolar com gestores, alunos e a comunidade escolar em tempo integral.

Gráfico 3 Número de escolas em que trabalham



Fonte: Questionário da pesquisa “Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (2012).

O eixo do perfil dos docentes que trabalham nos anos iniciais, sobre o que costumam fazer nos momentos de lazer, demarcando-se as opções relacionadas às suas rotinas, fora do espaço escolar, expostas na Tabela 16, traz dados interessantes. As incidências foram agrupadas pelo Programa *SPSS* pela quantidade de respostas de cada atividade, conforme a tabela a seguir:

Tabela 16. Lazer

Atividades	Quantidade de respostas	Percentual %
Passeio/Viagem	147	86
Internet	133	78
Leitura	126	74
Televisão	122	72
Cinema	84	49
Atividade física	71	42
Teatro	15	9
Outros	30	18

Fonte: Questionário da pesquisa “Condições de Trabalho Docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (2012).

Para essa questão que reporta à qualidade de vida, percebe-se pelos números que “passear e/ou viajar” torna-se uma opção entre 147 (86%), sendo uma atividade mais usual pelos docentes quando não estão no ambiente formal de trabalho. É significativo lembrar a quantidade de respostas dos docentes que utilizam a internet – 133 (78%) e os 42% que praticam atividade física nos momentos de lazer.

O ponto de vista de Oliveira e Bernardes (2012, p. 13) no trabalho apresentado na 35ª Reunião da ANPEd/2012 conceitua “lazer” e “trabalho” como uma unidade dialética, assim:

O lazer tem como objeto a ocupação do tempo livre do trabalho alienado com ações que possibilitam o descanso, o divertimento e o desenvolvimento do homem. No entanto, as relações sociais contraditórias estabelecidas pelos homens na sociedade capitalista fazem com que as ações de lazer, muitas vezes, não satisfaçam estas necessidades humanas.

Outra pesquisa de Claro (2009, p. 121), com professores dos anos iniciais de uma rede pública de ensino, constata a inexistência da prática de exercícios físicos, que, segundo a autora, “reporia energias perdidas pelo estresse”. A referida pesquisa (p. 43) indica a importância da convivência com outras pessoas além do

campo profissional, como suporte afetivo e social, pois permite ao professor “pessoa” extravasar tensões diárias.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Joinville são casados, do sexo feminino, têm uma média de dois filhos, trabalham 40 horas semanais em apenas uma escola, sendo que a maioria tem formação na pós-graduação em nível de especialização.

O segundo eixo de perguntas compõe-se de 17 questões que salientam a relação do professor com múltiplos aspectos das condições de trabalho no exercício do magistério.

Na sequência, será apresentada a análise de dados dividida em três categorias centrais: fatores de intensificação do trabalho docente, as condições de trabalho docente: contexto da escola, da carreira e da formação e, finalmente, as ações da Rede Municipal de ensino e as proposições dos docentes para melhoria das condições de trabalho no município.

4.2 Fatores de intensificação do trabalho docente

As condições de trabalho docente são conceituadas por Oliveira e Assunção (2010, 1 CD ROM) como:

- [...] um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).
- As circunstâncias em que os processos de trabalho são desenvolvidos não se constituem, na maioria das vezes, em objeto de debate e permanecem invisíveis para a gestão dos sistemas.
- [...] o trabalho docente pode ser visto como repleto de sentido porque seu objeto é, antes de tudo, relação humana.

Para analisar as condições de trabalho docente, conforme as autoras, supõe-se considerar tais elementos que interferem na organização do trabalho, impregnados no contexto histórico-social e econômico. Dessa forma, reconhecendo essa premissa é que se perguntou aos professores: *“Para você, tem aumentado a sua carga de trabalho? a) () Sim. b) () Não. Em caso afirmativo, em que sentido?”*.

As informações contidas foram lidas e transcritas na íntegra dos 170 questionários. 162 (95%) dos professores responderam a questão e 8 (5%) não responderam. É importante observar que, dos 170 professores, 93 (55%) responderam “Sim”, ou seja, afirmativa à sobrecarga de trabalho; 69 (41%) responderam “Não” e 8 não responderam. De um modo geral, dado o número de respostas e considerações múltiplas, foram levantados 14 itens que, na concepção dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, contribuem para a intensificação do trabalho.

A Tabela 17 permite uma melhor visualização dos fatores que, segundo os docentes, aumentam a carga de trabalho.

Tabela 17. Aumento de carga de trabalho docente. Em que sentido?

Aspectos que aumentam a carga de trabalho	Quantidade de respostas	Percentual %
Comprometimento/cobrança aos professores	17	18
Aprendizagem dos alunos: planejamento diferenciado	16	17
Trabalho extraclasse	14	15
Descompromisso familiar	13	14
Indisciplina dos alunos	11	12
Envolvimento com: projetos, eventos, atendimento aos pais	9	10
Escassez da hora-atividade	6	6
Falta de apoio pedagógico para a inclusão	5	5
Registros burocráticos	5	5
Excesso de alunos	4	4
Recuperação e reforço escolar	3	3
Falta de professores	1	1
Necessidades financeiras	1	1
Conhecimento do professor sobre direitos e deveres	1	1
Não responderam	8	5

Fonte: Questionário da pesquisa “Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (2012).

Perante tais situações de intensificação da carga de trabalho, para melhor interpretar os resultados numéricos, destacam-se os depoimentos dos professores. Neste sentido, o “comprometimento e as cobranças” são referenciados por 17 (18%) dos 162 professores. Nas menções dos docentes, sobressaem as exigências dos pais e principalmente as diversas responsabilidades atribuídas, isto é, a pressão por meio de cobranças para o alcance de resultados e índices de aprendizagem²⁷. Vejamos as afirmações:

²⁷ Em 2005, o Ministério da Educação criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB apoiado em três pilares: taxa de aprovação escolar, rendimento na prova nacional aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP e evasão.

Cada vez é exigido mais do professor para que os alunos aprendam, porém, sem a valorização adequada. (P05)

Hoje o professor não exerce apenas a sua função, mas, múltiplas como: médico, psicólogo, terapeuta, polícia, agente de saúde, bombeiro... (P120)

Quanto maior a série (ano) maior o grau de complexidade, aumentam os desafios e as metas a serem atingidas. (P140)

Percebe-se nos relatos dos docentes que o trabalho pedagógico acontece em função de um resultado final, não necessariamente de uma avaliação contínua e processual prevista na LDB - n.º 9394/96. Essa centralidade em resultados causa preocupação aos professores, principalmente quando utilizada para outros fins, a partir de uma política de “rankings” (classificação). Conforme o documento “Políticas e Gestão da Educação Básica” (CNTE, 2013, p. 111):

[...] o Ideb mesmo transferindo a responsabilidade do mérito do aluno para a escola, manteve uma estrutura injusta para aferir o mérito, pois não considera todas as variáveis, como as condições sociais dos estudantes, formas de gestão e infraestrutura escolar, condições de trabalho, formação, salário e carreira dos educadores, dentre outros.

A intensificação do trabalho é confundida com o profissionalismo²⁸, sentimento este que é estrategicamente mobilizado pelas exigências oficiais de profissionalização docente e apelo a uma ética de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escola (GARCIA; ANADON, 2009). Os referidos autores enfatizam as formas de controle do trabalho docente, que demanda ainda mais tempo, devido à burocracia da chamada “prestação de contas do ensino”. Entende-se, também, que os professores deixam claro o aumento de expectativas sobre o seu trabalho, seja oriundo das políticas educacionais ou da sociedade. No entanto, o ritmo de cobranças, comparado às possibilidades práticas de trabalho, entra em descompasso com o propósito inicial.

O SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica é um sistema com base em exames padronizados compostos pela Provinha Brasil, para crianças do 2º ano do ensino fundamental, a Prova Brasil para os alunos do 5º e 9º ano e 3º ano do ensino médio, que avalia conhecimentos em língua portuguesa e matemática (FILHO, 2013).

²⁸ Para Núñez e Ramalho (2008, p. 4) o termo “profissionalismo” significa: “[...] uma construção social na qual se situa a moral coletiva, o dever ser e o compromisso com os fins da educação como serviço público, para o público (não discriminatória) e com o público (participação). O profissionalismo se associa ao viver-se a profissão, às relações que se estabelecem no grupo profissional, às formas de se desenvolver a atividade profissional”.

Outro aspecto enfatizado pelos professores é sobre a “Aprendizagem e o planejamento diferenciado”, contemplando as dificuldades acentuadas dos alunos, assim como o atendimento individualizado a essas dificuldades no decorrer do ensino e aprendizagem, em 16 (17%) respostas. Conforme ilustram:

Nos últimos anos os alunos vêm apresentando mais dificuldades de aprendizagem, o que aumenta o trabalho do professor, que para atender as necessidades do aluno, precisa pesquisar mais e fazer planejamentos diferenciados. (P19)

É necessário buscar atividades, auxiliar alunos com defasagem na aprendizagem, diversificar atividades, elaborar avaliações, dinamizar as aulas e atingir a todos, isso gera mais dedicação. (P121)

Excesso de alunos com dificuldades de aprendizagem e sem limites. (P88)

Na sequência, dos 93 (55% de 170) professores que assinalaram resposta positiva à carga de trabalho, 14 (15%) observam que a quantidade de tarefas extrapola o “tempo” da hora-atividade na escola. Atividades como planejamentos, correções, confecção de materiais didáticos, pesquisas na *internet* são realizadas em casa, conforme indicam os professores:

Atividades que estão relacionadas ao trabalho docente, e que são desenvolvidas fora do horário de trabalho (em casa). O número de aulas-atividades são insuficientes para desenvolver todo o trabalho. (P71)

Nunca conseguimos fazer nossos planejamentos ou correção de trabalhos ou provas na escola. Nós professores levamos muitas coisas para fazer em casa. (P158)

Sobre as atividades realizadas pelos docentes além do espaço de sala de aula, Duarte (2011) chama a atenção, citando autores que tratam do assunto, como Oliveira (2003, 2004 e 2005); Miranda (2006); Monfredini (2006); Santos (2006) e Dias-da-Silva e Fernandes (2006), que confirmam as tarefas elencadas acima pelos professores do município de Joinville. Segundo Duarte (2011, p. 168):

Muitas dessas atividades são realizadas em domicílio e extrapolam o horário de trabalho remunerado para este fim. Neste sentido, o trabalho docente é uma profissão de tempo integral que ocupa não só o espaço público, como o privado.

No que tange à participação da família, 13 (14%) dos professores deixaram transparecer o descompromisso dos pais, percebido na falta de apoio ao professor e de atenção à aprendizagem, conforme P124 descreve: *“Ficou para o professor a responsabilidade de educar e dar carinho, atenção para auxiliar nas suas necessidades básicas, cuja função cabe aos responsáveis”*.

Vale destacar o item “Indisciplina dos alunos”, indicado como um dos fatores que mais prejudicam o andamento das aulas e a aprendizagem dos alunos por 11 (12%) docentes. A questão do tempo e da carga de trabalho, que não pode ser cumprida em função da indisciplina dos alunos, ocasiona desgaste físico e mental aos professores, conforme o seguinte relato:

Tenho me desgastado muito em sala para educar e dar limites para meus alunos, tendo que chamar pais para conversar, cobrando comportamento e com isso, tenho menos tempo para ensinar conteúdo e planejar. Se não tivesse que cobrar limites, meu trabalho com certeza seria menor. (P60)

O item “Falta de apoio pedagógico para a inclusão” também foi mencionado pelos professores, conforme a fala em destaque:

Preciso pesquisar mais para lidar com os alunos com problemas, com a inclusão que não fomos preparados e não recebemos nenhum tipo de ajuda, sem contar o desgaste emocional do trabalho que nos debilita. (P56)

Os dados revelam com clareza, na Tabela 18, sobre a carga horária que o professor necessita além da escola, ou seja, excedendo as 40 horas semanais para dedicar-se às atividades da docência, quando 56 (33%) sinalizaram necessitar cinco horas ou mais e 38 (22%) quatro horas a mais durante a semana. Desse modo, a jornada de trabalho do professor extrapola a sala de aula e a escola, realizando tarefas em horários que deveriam destinar à sua vida particular, ao descanso e lazer.

Tabela 18. Carga horária fora da escola

Carga horária	Frequência	Percentual %
1 hora	14	8
2 horas	30	18
3 horas	29	17
4 horas	38	22
5 horas ou mais	56	33
N/A	3	2
Total	170	100

Fonte: Dados Estatísticos do Programa SPSS - Questionário da pesquisa “Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (2012).

Assim sendo, além do sobre-esforço de trabalho, segundo os dados, há certo descontentamento salarial comparado à jornada de trabalho, o que pode ser constatado no comentário da professora P107 a seguir:

Os alunos precisariam de muitas atividades, porém, não levo nada pra fazer em casa, mesmo tendo muito o que fazer, pois não recebo pra isso. (P107)

A insatisfação quanto à situação de trabalho apareceu nas palavras de P107, professora com mais de 7 anos de carreira no magistério, com graduação e pós-graduação, que trabalha 40 horas no mesmo estabelecimento, embora reconhecendo que precisa de mais tempo para as tarefas da docência. Neste posicionamento, ela deixa claro um limite para a carga de trabalho não remunerado.

É interessante constatar que 69 professores, um percentual considerável de 41%, responderam “Não” à carga de trabalho, o que contraria as expectativas da literatura das pesquisas brasileiras sobre a carga de trabalho na educação pública. Nesse caso, recorre-se ao contorno histórico, político e econômico da cidade pesquisada. Pode-se enfatizar as influências culturais com relação à produção e relações de trabalho, presentes ao longo de décadas. Infere-se que o trabalho, pelos dados apresentados no primeiro capítulo que contextualizam a cidade, está muito presente na cultura do município.

As pesquisas reafirmam que a carga de trabalho pressupõe, antes de tudo, cumprir com a jornada de trabalho na dinâmica das reais condições de trabalho advindas da organização escolar e, por essa razão, o excedente do contrato de trabalho pode ser um fator agravante de intensificação das atividades da docência, observadas por Oliveira *et al* (2002, p. 56-57), que descrevem:

Essas mudanças, por sua vez, repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar, pois exigem mais tempo de trabalho do professor, tempo este que se não aumentado na sua jornada objetivamente, acaba se traduzindo numa intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de exigências em menos tempo.

Assim constituída, subentende-se que o trabalho docente, relacionado à consequente intensidade originada pela sobrecarga, perpassa por diferentes análises, desde a LDB (Lei n.º 9.394/96) e seus desdobramentos, desencadeando

um volume de trabalho excessivo, o que implica na reorganização de tempo e espaço no ambiente escolar.

Então, há de se considerar os desafios dos professores perante tais situações de intensificação do trabalho, como também os resultados contrários, remetendo a indagações, concordâncias e dissonâncias da carga de trabalho docente no município.

Considerando outro assunto, correlacionado à carga e jornada de trabalho, como fator que pode intensificar o trabalho docente, os dados obtidos nas respostas dos professores sobre o cumprimento da hora-atividade são de extrema relevância para o desenvolvimento profissional.

Também foi pesquisado sobre as atividades desenvolvidas pelos docentes na hora-atividade por meio da pergunta: *Que atividades você desenvolve na sua hora-atividade?* Esta era uma das questões abertas, e 162 (95%) professores responderam a questão e 8 (5%) não responderam. Para a transcrição, além de uma leitura prévia, utilizou-se a planilha eletrônica do Programa *Excel* e, posteriormente, foram aplicados “filtros” com o objetivo de reorganizar as respostas dos professores.

Os dados indicam, pelo número de respostas, que 158 (93%) dos professores envolvem-se com “Planejamento e preparação de aulas” e 133 (78%) realizam “Avaliações/Correções”, conforme a Tabela 19.

Tabela 19. Hora-atividade

Atividades desenvolvidas	Quantidade de respostas	Percentual %
Planejamento e preparação de aulas	158	93
Avaliações/Correções	133	78
Formação continuada (pesquisa, conversa com Supervisora/Orientadora, troca de ideias/experiências, leitura, estudo).	102	60
Atendimento aos pais	39	23
Recuperação	15	9
Digitação de notas	12	7
Outras atividades	28	16
Não responderam	8	5

Fonte: Questionário da pesquisa “Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (2012).

O planejamento, muitas vezes citado pelos docentes, articula-se a um conjunto de outras atividades que denotam o ativismo e a intensidade do trabalho no cotidiano escolar. Um exemplo é o que menciona P166: *“Planejamento, atender*

alunos com dificuldades, atender pais, reuniões com supervisão e serviço de orientação. Desenvolver atividades dos Projetos da Escola”.

As respostas sobre a hora-atividade, para “avaliações e correções”, evidenciam esse momento como a única oportunidade de tempo para que os professores possam organizar-se quanto à elaboração de avaliações, a correção, o preenchimento do diário de classe etc. Além do mais, os professores também precisam preparar-se para dialogar com os pais e gestores sobre o processo de aprendizagem dos alunos e reavaliar sua própria metodologia de trabalho.

O item “formação continuada” aglutina atividades da docência em 102 (60%) das menções, sobressaindo práticas de pesquisa, troca de ideias/experiências, conversa com Supervisora/Orientadora, leitura, estudo, enfim, atividades que ocupam os professores na hora-atividade, sendo que as demais respostas inserem-se nas tarefas correlatas à função. Tais atividades mencionadas variam nas rotinas cotidianas do trabalho do professor, como pesquisas na *internet* e em livros didáticos; leitura de livros e jornais do dia; o diálogo com a supervisora escolar e com outros colegas de trabalho. Ressalta-se o item “Outras atividades”, com 28 respostas (16%), dados que demonstram atividades diversificadas extraclasse, desde burocráticas até uma esporádica interação entre os profissionais, as quais podem ser: preenchimento de relatórios, projetos, registros no diário de classe, cópias de materiais, organização do ambiente (sala de aula), colar e/ou escrever bilhetes e tarefas para casa, encapar cadernos e ajudar colegas e direção quando solicitados.

O trabalho do Supervisor e Orientador é enfatizado mais de uma vez pelos professores, quando procuram ou são solicitados para trocar ideias sobre planejamento e, principalmente, tratar questões pertinentes às famílias e aos alunos.

Correções de atividades dos alunos, preparação de atividades, atendimento a pais, digitação de notas, conversar com a supervisão e orientação sobre problemas com os alunos. (P63)

Pesquisa; Leitura; Correção; Planejamento; Seleção de materiais; Atendimento aos pais; Troca de ideias com supervisores/professores. (P142)

A função do Supervisor Escolar e do Orientador Educacional²⁹ está definida na Resolução n.º 0169/2011/CME, que aprovou o Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Dentre as atribuições, ao Supervisor Escolar, no Art. 14:

VII - acompanhar e assessorar os professores na elaboração do Plano de Aula, considerando o Programa de Ensino da Secretaria de Educação, a Proposta Pedagógica da unidade escolar e as necessidades dos alunos;
XVI – atender as turmas na falta de professores, de acordo com o cronograma estabelecido com a direção; (JOINVILLE, p. 16-17, 2011).

O documento explicita as atribuições do Supervisor escolar, mas nesse mesmo documento cabe também ao orientador educacional, segundo o artigo 16: “XIX – atender as turmas, na falta de professores, de acordo com o cronograma estabelecido com a direção, ministrando práticas da área do Serviço de Orientação Educacional”.

Tanto o supervisor quanto o orientador atenderão as turmas na ausência do professor, visando ao funcionamento da escola; porém, o que difere no caso do orientador é que este trabalhará com os alunos conforme planejamento prévio de práticas específicas de sua área de atuação, ou seja, de orientação educacional. Por um lado, os professores e gestores são auxiliados no atendimento das turmas, mas por outro, ambos (supervisores e orientadores), na falta de professores, estarão em “sala de aula”, o que dificulta a articulação pedagógica da escola.

Ademais, os professores solicitam e encontram nesses profissionais apoio para encaminhar o processo ensino e aprendizagem. Esse apoio é constatado na pesquisa de Gabardo (2012, p. 89) sobre os professores iniciantes no município de Joinville, quando afirma: “Novamente, aparecem os gestores, supervisores e orientadores como os principais profissionais que oferecem suporte aos iniciantes”.

Para Rangel (2010, p. 76): “Na supervisão, o prefixo ‘super’ une-se à ‘visão’, para designar o ato de ‘ver’ o geral, que se constitui pela articulação [...]”. Essa articulação da função do supervisor também foi mencionada pelos professores desta

²⁹ “Especialistas em Assuntos Educacionais” no Plano de Carreira - Lei n.º 2303/1988, no Art. 4º, abrange: Orientador Educacional e Supervisor Escolar, por concurso público, com habilitação específica em Pedagogia (Supervisão ou Orientação) para atuação na escola. Quanto ao Supervisor: II - com atuação na Secretaria de Educação, de acordo com a função, possui também outras habilitações.

pesquisa, que enfatizaram a contribuição proporcionada por esse especialista à sua formação e ao trabalho docente. Dessa forma, destaca-se a importância da articulação e da mediação pedagógica desses profissionais nas escolas.

Haddad e Silva (2012) escrevem sobre a hora-atividade do professor como uma oportunidade de formação continuada para articulação de um processo pedagógico que priorize o trabalho coletivo, subsidiados por leituras, estudos e discussões mediadas pelo pedagogo escolar, ou seja, o supervisor e orientador.

O movimento da Conferência Nacional de Educação – CONAE, em 2010, discutiu a construção de um novo Plano Nacional de Educação – PNE, vislumbrando ações que instituassem uma política em nível nacional de formação dos profissionais da educação e garantam a formação inicial e continuada, conjugadas à valorização profissional.

Nota-se que a “Formação continuada” sobressai nas respostas dos professores que a contemplam, mesmo que essa ação ocorra de maneira informal, reafirmando a urgência de reorganização pedagógica e condições objetivas para esse momento no ambiente escolar. A Lei Federal n.º 11.738/2008, ao estabelecer a hora-atividade extraclasse, contribuiu para as condições de trabalho docente. Nesse processo, salienta-se que o governo municipal atribuiu como competência aos docentes, embasados no Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville - Resolução n.º 0169/2011/C.M.E. (JOINVILLE, 2011), em seu Art. 25, inciso XVI – utilizar devidamente a hora-atividade para planejamentos, registros, estudos e formação organizada pela unidade escolar ou Secretaria de Educação; correspondendo, conforme a Lei Complementar n.º 266/2008, a 20% (vinte por cento) de horas-atividade extraclasse cumpridas na Unidade Escolar.

Atualmente, 20% da jornada de trabalho nos anos iniciais, segundo os dados da pesquisa, ainda não são suficientes para a realização das inúmeras atividades da docência. As atividades orientadas de acordo com os documentos oficiais enfatizam o “estudo, planejamento e avaliação” como práticas pedagógicas para a hora-atividade. Dessa forma, percebe-se o esforço de 102 (60%) professores que utilizam a hora-atividade, principalmente, para o planejamento e a avaliação. Já a atividade de “estudo” e, propriamente para a formação continuada, no sentido literal,

implica uma intencionalidade pedagógica que propicie a organização de “tempos e espaços”, que deveriam constar na proposta pedagógica da escola.

Os dados indicam que a valorização dos profissionais do magistério público municipal da cidade pesquisada poderá ser mais perceptível quando houver a ampliação de 20% para 33,33% da hora-atividade, como anuncia a legislação nacional, oportunizando desse modo a reestruturação da jornada de trabalho, imprescindível para a formação continuada que atenda a todas as finalidades.

Assim, a respeito da intensificação do trabalho docente, sob o viés de análise para a melhoria das condições de trabalho, e quanto ao cumprimento da hora-atividade na escola, confirma Czekalski (2008, p. 107): “[...] é necessário todo um processo a fim de que a hora-atividade torne-se parte integrante da cultura organizacional da escola [...]”.

De um modo geral, os professores apontam os fatores que contribuem para a intensificação do trabalho, conjugados às múltiplas funções que desempenham, como o excesso de trabalho, as intervenções na aprendizagem dos alunos e a falta de apoio pedagógico para a inclusão.

Pode-se dizer que os professores externam a importância do “compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem de todos”, especificamente assinalando os “alunos com dificuldade de aprendizagem”, “a indisciplina como entrave à aprendizagem” e a falta de apoio familiar.

As afirmativas dos professores confirmam o entendimento preconizado na LDB (Lei n.º 9.394/96), artigo 13, incumbindo aos docentes: “IV- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”.

Entretanto, os professores reconhecem que para ocorrer um trabalho pedagógico efetivo, contemplando a diversidade e as diferenças individuais no processo ensino-aprendizagem, é relevante um planejamento dinâmico das aulas.

Para isso, são necessárias condições asseguradas por lei, como a extensão da hora-atividade, que reforça uma nova possibilidade de organização de um horário comum via calendário escolar para o trabalho coletivo, a fim de que os professores possam expor suas ideias, dúvidas e sugestões.

Diante disso, retoma-se o artigo 67, da LDB (Lei n.º 9.394/96), ao determinar que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, com base no inciso VI- condições adequadas de trabalho. Tais condições

adequadas de trabalho originam-se na Constituição Federal/1988, que define como um dos princípios do ensino a garantia de padrão de qualidade (Art. 206, inciso VII).

Os professores defrontam-se no cotidiano escolar com exigências que demandam tempo para a devida realização de atividades originadas pelo acúmulo de trabalho. Neste tocante, a intensificação da carga de trabalho para 55% dos professores do município ocorre por atribuições e responsabilidades de outros segmentos. De acordo com Silva e Villela (2008, p. 3): “Dessa forma, a intensificação reduz o tempo de relaxamento e a qualidade do serviço, além da falta de tempo para dedicar a si mesmo”.

Em contrapartida, os resultados até então, no decorrer da pesquisa, que favorecem as condições de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental, como a estabilidade na carreira, o fato do professor trabalhar apenas em uma escola, o percentual significativo de 41% que dizem não vivenciar a sobrecarga de trabalho, a menção à segurança na escola, as relações contributivas no trabalho entre os pares, implicam na reflexão sobre o “sentido que os professores atribuem ao próprio trabalho”. Nesse entendimento, as discussões e possíveis investigações poderão evoluir, principalmente, sobre as políticas públicas e a organização do sistema de ensino implementada na Rede Municipal.

4.3 As condições de trabalho docente: contexto da escola, da carreira e da formação

As condições concretas de trabalho abarcam contextos que se conjugam acerca da escola, da carreira e da formação, ou seja, esses temas serão analisados sob a ótica das informações fornecidas pelos docentes dos anos iniciais da Rede Municipal de Joinville, considerando os aspectos favoráveis e os desafios vivenciados no cotidiano de trabalho.

Nessa compreensão, é válido enfatizar o significado das condições de trabalho para Oliveira e Vieira (2012, p. 156): “[...] o conceito de condições de trabalho está intimamente vinculado às condições de vida dos trabalhadores”.

As autoras fazem alusão a Marx, pois, para esse pensador, assegurar melhores condições de trabalho é uma luta contínua de resistência à lei de acúmulo do capitalismo. Entre outros conceitos, para as referidas autoras, as condições de trabalho docente se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais. Em se tratando do município de Joinville, os dados serão apresentados considerando três contextos: a escola, a carreira e a formação. Para adentrar nas discussões do âmbito do *contexto escolar* como uma realidade temporal instituída, mas contextualizada no espaço e tempo histórico, recorre-se a Veiga (2013, p. 160), que o define como:

[...] um espaço relacional, um espaço sujeito a compromissos, colaboração e participação. É um espaço organizado de forma plural e diversa, que permite compreender a natureza desse espaço educativo, das relações e interações que aí ocorrem.

De acordo com Veiga (2013), a escola, por ser um espaço relacional, reproduz em seu interior diferentes comportamentos, tradições, costumes, ideias, opiniões, expectativas, anseios e rotinas entre indivíduos de variadas culturas.

Sendo a escola vista desse modo, e para fins didáticos, os dados serão apresentados a partir do contexto da escola, enfatizando as condições relacionais. Nesse quadro, aborda-se, em primeiro plano, o relacionamento entre os pares e as respostas sobre a pressão na profissão docente.

Diante da pergunta de como é o “*relacionamento do professor com a: direção, supervisão, orientação e demais professores*”, em que se solicitou que assinalassem os conceitos ótimo, bom, regular ou ruim para cada uma das funções indicadas na pergunta, as respostas dos docentes revelaram a existência de um clima amistoso no interior das escolas, dos professores participantes da pesquisa.

O Quadro 5 mostra a frequência em que foi assinalado cada conceito.

Quadro 5. Relacionamento

Relacionamento do professor com:								
Conceito	Direção		Supervisão		Orientação		Outros professores	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Ótimo	90	53	100	59	102	60	97	57
Bom	76	45	68	40	65	38	70	41
Regular	2	1	-	-	1	1	1	1
Ruim	-	-	-	-	-	-	-	-
N/A	2							
Total	168							

Fonte: Questionário da pesquisa “Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (2012). Resultados do Programa SPSS.

Não há dúvida de que o “ótimo” conceito para o relacionamento dos professores versus orientadores e supervisores deixa transparecer um clima amistoso e de confiança no convívio escolar, expondo a inquestionável importância da ação desses profissionais. Para Rangel, no que se refere à ‘especialidade supervisora’, esta caracteriza-se pela ação que “congrega, reúne, articula, enfim, soma e não divide” (2010, p. 95).

Ante a pergunta sobre o sentimento de pressão em relação à profissão, os professores tinham duas opções: sim ou não, e, em caso afirmativo, quais seriam as exigências. Desse modo, 116 (68%), de 170 professores respondentes, confirmam que “não se sentem pressionados” no trabalho. Este é um dado de extrema importância diante das inúmeras atividades que resultam da sobrecarga de trabalho destacadas pelos próprios docentes na categoria anterior desta pesquisa, sobre os fatores de intensificação do trabalho. Compreendendo o termo “pressão”, que entre outros significados pode representar “tensão ou influência constrangedora”, ficam alguns questionamentos: Será que o termo “pressão” foi bem entendido pelos professores? Outra palavra que se aproximasse mais da compreensão do professor poderia ter sido utilizada no questionário? É um termo muito contundente e que deixou o professor na defensiva para esta resposta? Ou realmente os professores pesquisados, em sua maioria, não se sentem pressionados?

Já os docentes que sentem pressão no trabalho, na quantidade de 50 (29%), identificaram “quais são as exigências” aos destacarem:

- Pressão por resultados de alfabetização e índices de aprendizagem (IDEB).

- Desempenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, conseguir lidar com a indisciplina e a (des)motivação por parte dos estudantes.
- Avaliação: a sistemática de aprovação x reprovação, bem como trabalhar as dificuldades dos alunos na recuperação de estudos.
- Cobrança dos pais por resultados; superproteção aos filhos e ausência familiar.
- Cumprir com a quantidade de conteúdos do currículo.
- Atividades extras exigidas como: projetos inadequados, envolvimento em campanhas externas e outras ações agregadas à escola que não condizem com os objetivos propostos no planejamento das aulas.

Os professores que identificaram o sentimento de pressão revelam que, no cotidiano de trabalho, eles vivenciam situações que resultam em sofrimento, e sinalizaram como ponto forte as exigências de alfabetização. A esse respeito, a pressão por aumentar a nota do IDEB e alfabetizar todos os alunos como imposições da sociedade e da Secretaria contribui para esse conflito. Nesta encruzilhada, um fator de pressão indicado pelos professores trata-se de prestar contas aos pais, à direção e à Secretaria sobre “o porquê” de os alunos continuarem com dificuldade de aprendizagem e desempenho abaixo do esperado no decorrer do ano letivo. Compreender todas as dificuldades do aluno, encontrar meios para que possam aprender, progredir e, concomitantemente, lidar com a indisciplina sem o auxílio da família e de outros profissionais são situações apontadas como desafiadoras pelos professores.

No relato de P158, os motivos de pressão na profissão foram relacionados:

Hoje o professor tem que educar o aluno (que deveria ser papel dos pais). As crianças conhecem muito seus direitos e desconhecem seus deveres. Os pais não se dedicam no aprendizado dos seus filhos. Além disso, os profissionais (Orientadores e Supervisores) que poderiam auxiliar o professor não conseguem cumprir o seu papel na escola, devido à falta de professores, eles acabam indo para as salas de aula, não exercendo sua função de auxiliar o professor e o aluno. (P158)

A repercussão dos fatores que resultam na pressão no ambiente de trabalho, para 50 (29%) dos docentes pesquisados, pode causar sentimento de insegurança,

desgaste emocional e frustração profissional. Destaca-se que 29% dos professores tem sentido a pressão, mas tem se dado conta que não podem estar apenas sobre a sua responsabilidade a complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

O segundo aspecto do contexto da escola refere-se às *condições pedagógicas* apresentadas nos itens “materiais didáticos” e “número de alunos em sala de aula”.

As condições pedagógicas serão esclarecidas a partir de dois conceitos: “prática pedagógica e recursos pedagógicos”. O primeiro, “prática pedagógica”, com o auxílio de Caldeira e Zaidan (2010) e com base em Kosik (1976), pode ser entendido na perspectiva dialética por meio de múltiplas relações do contexto. Nesse sentido, a realidade é concebida como uma totalidade concreta, como um todo que se desenvolve e se cria. Esse todo é analisado a cada momento, como uma etapa de um processo. Para as autoras, do ponto de vista metodológico, os envolvidos nesse processo analisam os acontecimentos, as relações e cada momento como parte de um todo. Por sua vez, segundo as autoras, o conceito de prática pedagógica pode ser ampliado com Vasquez (1977), defendida a unicidade “teoria e prática” numa relação de interdependência e autonomia relativas.

O segundo conceito, “recursos pedagógicos”, conforme Eiterer e Medeiros (2010) encontra-se além da materialidade, quer dizer, todo recurso a que se recorre na escola com finalidade pedagógica, objetivando o conhecimento e tendo em vista o processo ensino-aprendizagem, define-se como recurso pedagógico.

Considerando esses conceitos, apresentam-se alguns pontos que favorecem as condições de trabalho no município de Joinville. Primeiro, refere-se ao material didático, se a escola disponibiliza ou não, com uma terceira opção: às vezes. As respostas de 115 (68%) dos professores confirmam que há disponibilidade de “materiais didáticos” para a prática pedagógica. Já as respostas “não” totalizam 4 (2%) e “às vezes”, 50 (29%).

Outra prevalência que faz diferença no processo ensino-aprendizagem é a média de alunos por turma/sala de aula. Neste item, os professores tinham as seguintes opções: adequada, excessiva, reduzida e comentários. Para 126 (74%) professores, a média de alunos em sala de aula é adequada, pois ressaltam nos comentários que a Secretaria (SEC) orienta-se pelo que exige a legislação. Nesse caso, o Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de

Joinville (2011, p. 65) sobre a composição das turmas está contido no Art. 170 com os seguintes critérios:

- I - 1º ano: de 20 a 25 alunos;
- II - 2º e 3º anos- 20 a 28 alunos
- III - 4º e 5º anos: de 20 a 35 alunos;
- IV - 6º ao 9º anos: de 20 a 35 alunos;
- V - salas de reforço escolar: até 10 (dez) alunos por grupo;
- Parágrafo único - Quando a composição das turmas exceder o número de alunos estabelecido, caberá à unidade escolar gerenciar a demanda em consonância com as orientações da Secretaria de Educação;

Contudo, 41(24%) dos professores são contrários às respostas de adequação e comentam sobre a necessidade de se repensar o número de alunos por turma no 1º e 2º ano para 20 (no máximo), devido à atenção que devem dispensar durante o processo de alfabetização, de acordo com as peculiaridades de cada aluno.

O terceiro aspecto, referente ao contexto da escola, trata-se das condições de infraestrutura divididas nos itens de “infraestrutura das instalações físicas e das salas de aula” e “segurança no local de trabalho”.

Neste levantamento, os professores tinham três opções para assinalar: adequada, parcialmente adequada e não adequada. Em seguida, apresenta-se o Quadro 6, indicando o número de vezes (a frequência) que o item foi assinalado pelos professores.

Quadro 6. Infraestrutura (da escola e das salas de aula)

Instalações físicas da escola				
Nº	Itens	Adequado	Parcialmente Adequado	Não Adequado
1	Acessibilidade	57	86	27
2	Banheiro	77	76	21
3	Biblioteca	72	79	17
4	Espaço externo	48	74	43
5	Ruído	26	73	61
6	Sala dos professores	66	72	16
7	Sala de Informática	62	63	23
Infraestrutura das salas de aula				
1	Ruído	29	87	50
2	Arejada	70	75	22
3	Iluminação	96	64	09
4	Metragem da sala	77	63	29
5	Mobiliário	62	86	21

Fonte: Questionário: “Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2012). Resultados do Programa SPSS.

Analisando os dados anteriores, primeiramente sobre o item “instalações físicas da escola”, pretende-se apresentá-lo na sequência dos itens deste eixo, ou seja, começar-se-á pelo item acessibilidade, banheiro etc.

Sobre o primeiro item, “acessibilidade”, no eixo “instalações físicas da escola”, considera-se este tema emergente na atualidade. As respostas permaneceram entre “adequadas” e “parcialmente adequadas”. Esse dado ressalta que o município tem se preocupado em adequar-se à legislação. Para tanto, vale-se da Lei 7.335, de 10 de dezembro de 2012, sob responsabilidade do município em proporcionar “acessibilidade arquitetônica” nas edificações, instalações e inclusive nos mobiliários e equipamentos em todas as unidades escolares.

Os itens: “banheiro”, “biblioteca”, “sala dos professores” e “sala de informática”, na avaliação dos professores, suas condições físicas e estruturais são parcialmente boas, reafirmando-se que para as condições de funcionamento dessas dependências, a gestão pública segue as normas previstas de construção, manutenção e fiscalização.

Entretanto, ainda na avaliação dos professores sobre as instalações físicas da escola, ressalta-se a questão do “espaço externo” e o “ruído” no ambiente escolar, que precisam de urgentes melhorias.

Sobre a situação de ruído, a Lei Complementar n.º 84, de 12 de janeiro de 2000, institui um código de posturas para o bem-estar e regras sobre o som excessivo e incômodo de qualquer natureza. Outras legislações tratam também sobre o ruído, como a lei municipal 5530/81 e a Lei 815/2010.

Existem leis e normas que tratam da poluição sonora, porém, para auxiliar na fiscalização e regulamentação de um padrão aceitável sobre a questão de saúde pública, a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT dispõe em duas de suas normas, a NBR 10151 e 10152, quais áreas e limites em decibéis (dB) são permitidos. Tais normas objetivam a avaliação de ruídos em áreas habitadas, visando ao conforto acústico e à permanência do sossego urbano, entre outros espaços.

Na escola, a questão do ruído pode ser ainda mais agravada de acordo com a área construída dos espaços de recreação, quadra sem cobertura para a prática de educação física, a localização do espaço para a alimentação dos alunos, bem como a proximidade da escola com ruas de fluxo intenso de veículos, estacionamentos,

praças, comércio, parques infantis etc. Tais situações podem acarretar dificuldades de concentração, irritabilidade e estresse nos professores, alunos e demais funcionários da escola.

Sobre o espaço externo disponível para a realização de atividades com os alunos, os professores afirmaram que há necessidade de investimento e planejamento adequado do local por parte da Escola, Conselhos e Secretaria do Município.

Sobre o segundo eixo, “infraestrutura das salas de aula”, a análise dos professores aparece como parcialmente adequada e não adequada sobre o aspecto “ruído” representando 137 (68%) das respostas, ou seja, novamente essa questão foi apontada como problemática.

Conforme os dados, as condições das salas de aula nos itens: “arejada”, “iluminação”, “metragem da sala” e “mobiliário” são pertinentes e adequadas para a realização do trabalho docente.

Assim, sobre a “metragem da sala” e o número de alunos, já mencionado acima, os dados indicam que a Rede Municipal de Ensino cumpre o Regimento das Unidades Escolares – Resolução n.º 0169/2011/CME, em seu Art. 116: O número de crianças deverá respeitar a metragem da sala, conforme a Resolução 061/2008-CME

Reafirma-se na avaliação dos docentes, de forma geral, que as condições de infraestrutura da escola e das salas de aula são favoráveis; porém, em contraposição, os resultados da organização do espaço físico e do ruído em ambas as avaliações compreende imediata reestruturação para o trabalho pedagógico e a convivência escolar.

Neste sentido, sobre a escola como um espaço público, segundo a recomendação da Organização Mundial da Saúde – OMS, a intensidade sonora considerada adequada para a saúde humana é entre 40 a 50 decibéis (dB), ou seja, nível baixo, moderado dentro dos limites de tolerância, numa escala que varia de 10 a 140 decibéis. Além disso, faz-se necessário que a gestão pública, sobre a infraestrutura das escolas e seus ambientes, priorize também espaços para os docentes, de modo que existam salas apropriadas para planejamento, estudo e pausa laboral, bem como de atenção para a construção de prédios escolares a partir de normas técnicas.

Compreende-se, portanto, que para avançar ainda mais na questão da infraestrutura das escolas por meio de condições objetivas de trabalho, chama-se a atenção para a organização da estrutura física como um espaço educativo. Concorda-se com Nascimento (2009, p. 379) quando diz que:

[...] ao discutir o projeto político e pedagógico da escola, nem sempre levamos em consideração a importância da biblioteca, do auditório e dos recursos tecnológicos existentes, como parte integrante das atividades no processo educativo escolar.

De forma geral, estes dados indicam uma leitura panorâmica dos docentes sobre as condições de infraestrutura (da escola e das salas de aula), com ênfase no resultado negativo sobre o excesso de “ruído” no ambiente escolar. Nesse caso, vale ressaltar a necessidade de reavaliação da gestão de recursos do município e do funcionamento da escola para atender o que está contido no Sistema Municipal de Educação, pela Lei 5629/2006, quanto ao dever do município com a educação em seu Art. 10, inciso V, que prevê “condições físicas dos prédios e equipamentos adequados para o bom funcionamento das Unidades Escolares”(JOINVILLE, 2006).

O item “segurança do professor”, ainda discutido nas condições de infraestrutura, revela que 103 (61%) professores dizem se sentir seguros no ambiente de trabalho. No entanto, deve-se levar em conta que 54 (32%) dos professores assinalaram o item “parcialmente seguros” e 11 (7%) disseram que não se sentem seguros em seu ambiente de trabalho, neste caso, a escola.

As respostas implicam em diferentes interpretações, entre os que dizem ter segurança, como P56: *“Nossa comunidade é tranquila e não temos violência”*, e o relato de situações extremas, conforme alerta P42: *“Trabalho numa escola muito próxima ao presídio e há constantes fugas de presidiários, o que nos coloca numa situação vulnerável”*, ou a ênfase de P149 ao escrever: *“Por ser uma região onde tem muita invasão de famílias e tráfico de drogas, o perigo é constante”*.

Já 46 (27%) dos professores comentaram sobre a segurança e deixaram transparecer os pontos positivos e falhos. Partindo desses comentários, resume-se como “Local de trabalho inseguro” pelo número de vezes que a situação de insegurança foi citada, totalizando 24 (14%). Por outro lado, 17 (10%) das respostas argumentam que há segurança no local de trabalho, por investimentos viabilizados

pelos gestores na infraestrutura da escola, como portão eletrônico, câmeras de filmagem no pátio externo e até uma pessoa responsável para cuidar de entradas e saídas.

Os relatos dos docentes evidenciam que a escola é insegura em virtude do acesso livre dos pais e de outras pessoas às salas de aula sem identificação, bem como situações que resultam na agressividade dos alunos e os diversos recursos que a escola necessitaria oferecer para manter a segurança. Seguem alguns relatos:

Acho o acesso dos pais às salas de aula muito aberto. Quando estão exaltados não considero seguro. (P136)

Alguns pais são agressivos, os valores morais estão se perdendo. O professor não é valorizado e os pais transmitem automaticamente aos seus filhos. (P72)

Nossa escola está interditada, devido às más condições do local. (P 39)

Têm-se, então, um breve retorno do que os docentes pesquisados sentem em relação à segurança, e nesta discussão, na pesquisa de Jorge e Kowalski (2008, p. 267) sobre o posicionamento que adotam diante de situações de conflito no local de trabalho, há um:

[...] forte descrédito por parte desses docentes em denunciar as agressões e/ou buscar reparações nas autoridades competentes ou acionar o sistema jurídico, o que contribui para deteriorar ainda mais as condições de trabalho docente na atualidade.

Os dados dos professores pesquisados retrataram os aspectos relacionais, pedagógicos e de infraestrutura das escolas. Evidenciou-se o ótimo relacionamento entre os profissionais, o cumprimento da legislação quanto ao número de alunos e alguns itens de infraestrutura da Rede Municipal de Ensino. Ressalta-se a preocupação de 24 (14%) professores que chamam a atenção da gestão pública sobre a facilidade de acesso ao ambiente de trabalho das escolas.

Como já mencionado, apenas a questão do excesso de ruído em relação aos espaços externos foi recorrente nas falas dos professores, o que traz uma situação complicada de trabalho no interior das salas de aula.

Na continuidade da análise, apresentam-se os aspectos referente às condições da carreira, por meio dos itens: valorização do trabalho, satisfação salarial e conhecimento sobre a legislação do servidor público, entre outras legislações do município.

Para entender melhor o conceito de carreira docente, apoia-se em Ferreira (2012, p. 347 *apud* VIEIRA, 2007), fala que:

Debater a carreira não é só tratar questão salarial, duração da jornada de trabalho, evolução funcional; significa examinar todas as interfaces da organização do processo educacional, tendo como ponto de partida a carreira como condição favorável à dedicação profissional.

Nesse propósito, apresentam-se as respostas da questão: *Você se sente valorizada (o) pelo seu trabalho docente? Comente.* Os comentários foram agrupados entre os que sentem a valorização, os que não se sentem valorizados de nenhuma forma e os que dizem serem parcialmente valorizados. Deste modo, por recorrência nas respostas, os professores enfatizam seus anseios e justificam seus posicionamentos resumidos no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7. Valorização do trabalho docente

Análise dos docentes sobre a valorização do trabalho			
Posição	Respostas	Ocorrências	Justificativas
1º	Sentem-se parcialmente valorizados	65	O que dificulta o reconhecimento do trabalho docente concentra-se no aspecto financeiro (salário) e na valorização da sociedade e dos governantes.
2º	Não se sentem valorizados	50	Aspectos determinantes: - Desrespeito por parte dos alunos, pais, sociedade (comunidade), governantes e os baixos salários. - O professor não é visto como “pessoa”. - Culpabilização ao professor pelo fracasso na educação. - Falta de condições de trabalho de um modo geral.
3º	Sentem-se valorizados	43	- Sentem-se valorizados por realização pessoal e profissional no decorrer da aprendizagem e perante a motivação dos alunos. - São respeitados pelos alunos, pais e equipe pedagógica.

Fonte: Questionário da pesquisa: “Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (2012).

Na primeira posição, “sentem-se parcialmente valorizados”, um dos aspectos que contribui para a justificativa, além da questão financeira, que será minuciosamente analisada adiante, é a falta de reconhecimento da sociedade e dos governantes. Nesse aspecto, os professores apontam, por meio de relatos, que a profissão poderia ser vista com mais atenção pelo poder público e a sociedade como um todo, isto é, pelos dirigentes e políticos responsáveis por políticas públicas diretamente relacionadas às condições de trabalho na escola.

Entre os professores que não se sentem valorizados, os fatores que foram mencionados estão relacionados aos pais, alunos e comunidade. Um aspecto preocupante é o sentimento de desrespeito e a culpabilização ao professor, constante nos comentários sobre a valorização.

Assim, vale resgatar a afirmativa de Nóvoa (2009) de que o professor não é visto como pessoa, quando alerta que nos últimos anos têm-se dito e repetido que o professor é pessoa, e a pessoa é professor. Para o autor, o professor obriga-se, em sua atividade relacional, a ser uma pessoa, e nesta interação, é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa.

Cabe ainda registrar a culpa que os professores mencionam sobre os fracassos da educação. Nesse sentido, deixam transparecer não somente as dificuldades de aprendizagem dos alunos e a indisciplina, mas também falam sobre os cursos de formação que recorrem ao discurso de que o professor é responsável, quase que unicamente, pelas mudanças na educação.

Em articulação com as análises dos professores, múltiplos fatores são apontados que constituem a valorização do trabalho docente. Gatti (2013, p. 155) esclarece que: “À gestão pública da educação tem faltado, em seus vários níveis, um projeto articulado de formação docente e de trabalho nas escolas, com política bem estruturada, organizada e planejada”.

Apesar de a gestão pública nem sempre ser comprometida com a melhoria da educação, os docentes evidenciam situações de valorização. Essa situação pode ser constatada pelos depoimentos dos professores pesquisados, quando expressam que:

Em partes me sinto valorizada por minha família (porque estes sabem realmente o que é a vida de professor), por alguns pais que sabem

reconhecer e pelos colegas de trabalho. Mas, me sinto muito desvalorizada pelos governantes quando vejo meu salário. (P62)

Em relação ao local de trabalho, sim, sou valorizada. Em relação à sociedade, não. A sociedade vê o professor como um "prestador de serviços". Perdemos o direito de voz e de vez, muitas vezes ridicularizados infelizmente dentro da própria classe. (P131)

Sim, sou respeitada pelo trabalho que desenvolvo, pois meus colegas muitas vezes me requisitam para dar opinião em relação as suas dificuldades e a supervisão confia no meu trabalho, pois fazemos sempre um trabalho de parceria. (P63)

Desta forma, a partir das recorrências das respostas dos professores expostas no quadro anterior e, sobretudo, dos comentários apresentados, pode-se observar que há certa valorização a esses profissionais no município de Joinville. Justifica-se a presente valorização no percentual das ocorrências das respostas, ou seja, sentem-se parcialmente valorizados 65 (38%) e sentem-se valorizados 43 (25%), somando 63%. Já o índice dos professores que não se sentem valorizados é de 50 (25%).

Dentre os aspectos mais sensíveis que se evidenciaram nos dados quantitativos (numéricos) e nos comentários dos docentes pesquisados sobre as condições da carreira, pautadas pelas “condições favoráveis” ao seu exercício, enfatiza-se a questão salarial.

A culminância ocorreu no levantamento dos dados com a pergunta sobre a satisfação salarial. De 170 professores, 115 (68%) estão parcialmente satisfeitos e 45 (27%) totalmente insatisfeitos com a remuneração. Apenas 9 (5%) satisfazem-se com a remuneração que recebem pelo trabalho.

Os nove professores satisfeitos com o salário são do sexo feminino, trabalham na rede de 7 a 25 anos, com uma exceção de 3 a 6 anos. De maneira geral, as professoras que optaram pela resposta de satisfação salarial, são casadas, possuem dois filhos e não se sentem pressionadas na profissão. Destaca-se que sete professoras trabalham 40 horas semanais em uma única escola e duas trabalham em duas escolas (20 horas em cada escola). Um dado relevante é que das nove professoras, seis não consideram a possibilidade de sobrecarga de trabalho e, nos momentos de lazer, ocupam-se com várias atividades como a leitura, internet, passeio/viagem e televisão. Também responderam que se sentem

valorizadas na profissão. Pondera-se que sendo as professoras casadas, com dois filhos, com tempo para o lazer, não teriam uma situação socioeconômica favorável? Será que a renda do cônjuge não contribui fortemente para esta situação, sendo que as professoras disseram se sentir satisfeitas com o salário?

Nesta etapa, cabe ressaltar a Lei Complementar n.º 338, de 22 de junho de 2011, submetida à Lei n.º 2.303, de 29 de dezembro de 1988, que instituiu o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Joinville, alterando os vencimentos dos professores. Desta forma, pela lei (em 2011) os vencimentos para o Professor I (Nível-Médio) em início de carreira, 40 horas semanais, chegou a R\$1.292,80; Professor II (Licenciatura Curta): R\$1.613,14; Professor III (Licenciatura Plena): R\$1.933,48; Professor IV (Especialização): R\$ 2.253,82 e Professor V (Mestrado ou Doutorado): R\$ 2.574,16.

A nova redação da Lei Complementar n.º 338 (2011), no Art. 5º, sobre o Art. 12 do Plano de Carreira Lei nº 2.303 (1988), determina:

A promoção por merecimento é a progressão horizontal, em face da comprovação pelo membro do magistério, por ter ministrado ou participado de curso de atualização ou aperfeiçoamento na área de sua formação e/ou atuação, sendo que cada 40 (quarenta) horas de curso dará direito a uma nova referência, que é a condição para obtenção desta vantagem. (JOINVILLE, 2011).

Sendo assim, o professor continua de dois em dois anos, por comprovação de horas de curso, a atingir uma nova referência, o que implica na progressão e aumento da remuneração.

Os dados da Secretaria de Educação em 2012 informam o vencimento dos docentes, conforme nível inicial, carga horária (40 horas semanais) e habilitação, além de outras vantagens ou adicionais que compõem a remuneração. No caso do Professor I (Nível-Médio): R\$1.517,76; Professor II (Licenciatura Curta): 1.893,83; Professor III (Licenciatura Plena): R\$ 2.269,90; Professor IV (Especialização): R\$ 2.645,97; Professor V (Mestrado ou Doutorado): R\$ 3.022,05.

Em seguida, conforme dados da Prefeitura Municipal de Joinville (maio de 2013), o salário do Professor I (nível médio): R\$ 1.578, 47; Professor II (licenciatura curta): R\$1.969,59; Professor III (Licenciatura Plena) R\$ 2.360, 70; Professor IV (Especialização) R\$2.751,81 e Professor V (Mestrado ou Doutorado): R\$ 3.142, 94.

Percebe-se que, no ano de 2012, os professores tiveram um reajuste salarial no município, porém, conforme a pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil - TDEBB (2010)”, segundo Brito (2012), ocorreu um “achatamento” dos salários no decorrer dos anos, que pode ser visualizado na Tabela 20, a qual expõe sobre reajuste salarial da CNTE (2010):

Tabela 20. Reajustes salariais do PSPN-CNTE

Reajustes do PSPN - CNTE			Reajustes do PSPN - Lei nº 11.738/2008-MEC		
Ano	Índice (%)	Valor (R\$)	Ano	Índice (%)	Valor (R\$)
2008	-	950,00	2008	-	950,00
2009	19,2	1.132,40	2009	-	950,00
2010	15,93	1.312,85	2010	7,86	1.024,67
2011	15,29	1.513,58	2011	15,29	1.181,34

Fonte: Tabela salarial - CNTE (2010) conforme Brito (2012, p.198).

As consequências dessa defasagem é a insatisfação dos professores em todo país, uma vez que, mesmo que em 2011 o reajuste de 15,29 tenha atendido os parâmetros da Confederação dos Trabalhadores em Educação – CNTE, em 2009 não houve nenhum acréscimo ao salário dos professores. Outra observação é o reajuste concedido em 2010, bem abaixo da tabela pretendida pela CNTE.

Nesse contexto, em 2011, um professor I (Nível-Médio), início de carreira, 40 horas semanais, chegou a R\$1.181,34 (MEC), abaixo da reivindicação dos sindicatos. Em Joinville, conforme tabela salarial divulgada pela Lei Complementar n.º 338/2011, que alterou o Plano de Carreira, concedeu ao professor I (Nível-Médio), nas mesmas condições, o valor de R\$1.292,80 de remuneração, ou seja, contemplou o reajuste do MEC.

Com efeito, ao analisar os dados coletados da pesquisa TDEBB (2010) sobre a diversidade de políticas salariais, Brito (2012, p. 200) presume que:

Essa variação pode ser atribuída aos vencimentos dos docentes que se diferenciam em função da carreira, do contrato de trabalho, efetivo ou temporário, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, das gratificações incorporadas e da titulação.

De acordo com Pinto (2009, p. 60), “[...] quando se fala em valorização salarial, contudo, há que se ter claro de que a medida não é, necessariamente, um

valor muito acima, mas, simples e tão somente, o que já é pago por outras profissões”.

Para ilustrar essa interpretação, o autor, com base em dados da Pesquisa Nacional de Amostra a Domicílio (Pnad) pela Fundação Getúlio Vargas – FGV³⁰, mostra os salários iniciais de algumas profissões e conclui que professores que trabalham no ensino médio (que exige formação superior) possuem remuneração inferior de boa parte das profissões de nível técnico ou da área de vendas.

No Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Joinville (Lei Complementar n.º 266, de 05 de abril de 2008), sobre os acréscimos aos vencimentos, o Art. 85 define: “[...] O servidor perceberá acréscimos ao vencimento segundo seu desenvolvimento funcional, nos termos estabelecidos no Plano de Carreira”, entre outros direitos, normas e atribuições. Dessa maneira, é primordial que os docentes conheçam esse documento, que legaliza a situação de trabalho do servidor público. Outro direito previsto no Art. 87 e estabelecido no estatuto é o Adicional por Tempo de Serviço – ATS, que estabelece que, a cada 3 anos de trabalho, os professores recebam um reajuste de 6% incorporado aos vencimentos.

Salienta-se o Art. 54 do estatuto sobre a remuneração do servidor do quadro permanente, que compreende:

III – vantagens individuais:

- a) as decorrentes da evolução funcional, ou seja, os acréscimos aos vencimentos por merecimento e tempo de serviço;
- b) adicional por tempo de serviço;
- c) adicional pelo exercício anterior de cargo em comissão, função de confiança ou cargo de agente político;
- d) gratificação de função;
- e) adicional de função e gratificação por produtividade;
- f) gratificação pela ministração de aulas de capacitação; (JOINVILLE,2008)

A Lei n.º 6.945, de 01 de junho de 2011, concedeu o auxílio-alimentação aos servidores do município de Joinville, fornecido na forma de vale, ticket ou cartão, para compra em estabelecimentos conveniados, no valor de R\$ 150,00 para os servidores que recebem até R\$ 1.500,00. O auxílio não foi concedido aos servidores que ultrapassam o valor de R\$ 1.500,00, tendo em vista as vantagens individuais contidas no Estatuto do Servidor em seu artigo 54, da Lei

³⁰ Dados divulgados no site Gloss. Disponível em: <<http://www.gloss.abril.com.br>>, em 14 jan. 2008.

Complementar n.º 266, inciso III, nas alíneas "c", "d", "e", "f", "g". No caso dos servidores do magistério que não ultrapassam o referido valor, estes foram beneficiados, conforme módulo de jornada semanal, ou seja, de 30 a 40 horas semanais, conforme o salário, na faixa estipulada, de R\$ 150,00; já para aqueles que cumprem 20 horas, o valor concedido ao vale foi de R\$ 93,75, e 10 horas, R\$ 56,25. Em outras palavras, o professor com uma jornada de trabalho de 40 horas semanais ultrapassa o valor estipulado de R\$ 1.500,00 e, por consequência, não foi contemplado com esse benefício. Assim, apenas recebe o vale-alimentação em 2012 o professor que trabalha abaixo de 40 horas. Outro fator é que, em caso de falta injustificada, ocorre o desconto na remuneração.

Essas vantagens incidem sobre os vencimentos dos docentes, conforme a publicação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação- CNTE, "Políticas e Gestão da Educação Básica" (2013, p. 96), referente à Lei do Piso Nacional n.º 11.738/2008, ao defender que as vantagens não sejam incorporadas ao *vencimento* geral da carreira, porém que sejam incluídas na *remuneração*, para fins de aposentadoria. Sobre as expressões vencimento e remuneração no âmbito do serviço público, definem-se como "vencimentos" a soma do vencimento básico mais o valor global das vantagens permanentes e gerais. Já o termo remuneração apresenta-se como a totalidade das espécies possíveis de pagamento ao servidor público (PEREIRA, 2010).

Assim, é possível afirmar que a remuneração, além do vencimento básico e das vantagens estabelecidas em lei, pode ampliar-se.

Sancionada em 16 de julho de 2008, a Lei n.º 11.738 instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN do magistério, à época, R\$ 950,00, como vencimento inicial da carreira implementada a partir de janeiro de 2009, com carga horária de, no máximo, 40 horas semanais, garantindo dois terços do tempo para atividade com os alunos, sendo reservado, no mínimo, um terço do tempo para atividades extraclasse, como já mencionado no capítulo anterior, a chamada hora-atividade. Já em 2012, o piso salarial nacional foi atualizado para R\$ 1.451,00.

O Art. 5º da Lei n.º 11.738, referente ao PSPN, prevê a atualização do piso anualmente e, no mês de janeiro, explicita de que forma:

Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. (BRASIL, 2008).

A lei nº 11.494/2007 refere-se ao FUNDEB, desta forma, o Art. 1º, inciso II, visa à obrigatoriedade, entre outras esferas dos Municípios, de destinar pelo menos 25% de impostos e transferências em favor da manutenção e desenvolvimento do ensino. Frente a isso, no Art. 2º, os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores da educação, incluindo sua condigna remuneração, observada no disposto dessa Lei.

Sobre o “o valor anual mínimo por aluno”, a LDB-9394/96 inseriu o conceito de “custo aluno-qualidade” nos artigos 3º, 74 e 75. O art. 3º, inciso IX, estabelece “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”. Outra determinação da lei, no art. 74, refere-se ao custo mínimo que será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano seguinte, considerando variações regionais no custo dos insumos e das diversas modalidades de ensino.

Para Brito (2012, p. 195):

O “custo aluno-qualidade” representa uma forma de especificar o que seria gasto com despesas essenciais ao sucesso do processo de educação com qualidade e incidiria também na remuneração do magistério. O custo-aluno, em 1997, foi estabelecido em R\$ 300,00. A quantia fixada, no entanto, não representou o que dispunha a lei.

Segundo Pinto (2012), tomando por base o ano de 2011, em 2012, com o complemento da União, o valor por aluno nos anos iniciais do ensino fundamental (valor mínimo nacional) foi de R\$ 1.729 por ano. Contudo, sem o complemento da União, o valor por aluno foi de apenas R\$ 915,00 por ano. Desta forma, o FUNDEB, com a ampliação do complemento da União, teve um efeito positivo na redução das disparidades entre os estados.

Retomando, segundo o Art. 6º da Lei nº 11.738/2008, os Municípios tinham como prazo o ano de 2009 para elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e

Remuneração do Magistério, tendo em vista o cumprimento do PSPN, conforme o parágrafo único do Art. 206 da Constituição Federal.

Para isso, existem diretrizes a serem observadas conforme observação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, que atenta para os dispositivos das Resoluções n.º 2, de 2009, e n.º 5, de 2010, da Câmara de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação, que fixam diretrizes para os Planos de Carreira e a Remuneração dos Profissionais do Magistério Público da Educação Básica.

É importante dizer que, no caso do município de Joinville, a revisão dos planos de carreira do magistério perpassa pela análise do estatuto dos servidores (LC 266/2008), principalmente sobre a jornada de trabalho dos professores no Art. 42, inciso 1º, que estabelece:

A jornada de trabalho do quadro de pessoal do Magistério será de 10 (dez), 20 (vinte), 30 (trinta) ou 40 (quarenta) horas semanais, ministrando 8 (oito), 16 (dezesesseis), 24 (vinte e quatro) ou 32 (trinta e duas) horas-aula, respectivamente, de acordo com a carga curricular dos estabelecimentos de ensino, o que corresponde ao percentual de 20% (vinte por cento) de hora-atividade extra-classe, os quais deverão ser cumpridos na unidade escolar.(JOINVILLE, 2008).

Leis importantes que valorizam o trabalho docente foram instituídas, como a Lei do Piso Salarial e as Diretrizes da Carreira Profissional. Porém, os municípios não cumprem na sua totalidade. Em Joinville, por exemplo, o percentual para as atividades de estudo, planejamento e avaliação deveria ser de 33,33%, situação que ainda não ocorre na Rede Municipal de Ensino.

É com base nessas legislações que estados e municípios devem criar ou reformular os planos de carreira dos profissionais da Educação Básica.

Diante disso, a edição da revista “Políticas e Gestão da Educação Básica” da CNTE, sobre a Lei n.º 12.014, de 2009, que altera o artigo 61 da LDB e estende o conceito de quem são os chamados “profissionais da educação”, permite remunerar, formar ou qualificar os servidores da educação em efetivo exercício com a seguinte redação:

Art. 61 [redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009]: Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I- Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II- Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III- Trabalhadores em educação portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (CNTE, 2013, p. 102)

Dessa forma, o piso salarial é para todos os profissionais da educação na função, o que consiste na articulação dos sistemas de ensino para que cumpram a legislação. Então, para a CNTE, “as diretrizes permitiram a inclusão dos demais profissionais da educação, tendo como prioridade diretrizes nacionais de carreira reconhecendo esse conjunto de profissionais” (2013, p. 106). Nesse processo, é importante estabelecer uma carreira com expectativas de promoção, de formação e remuneração compatível que incentive todos os profissionais envolvidos no processo educativo.

Sendo assim, com o objetivo de desvelar o conhecimento que os docentes pesquisadores tinham sobre a legislação do servidor público, indagou-se: *Você conhece o Estatuto dos Servidores Públicos do Município? Em caso afirmativo, o que destacaria?*

As respostas objetivas à questão foram assim agrupadas: 136 (80%) responderam que sim, 24 (14%) disseram não conhecer e 10 (6%) docentes não responderam ao questionamento, ou seja, deixaram em branco a questão.

Agrupou-se, por recorrências, alguns aspectos importantes apresentados em forma de síntese, a seguir:

- O que está previsto no estatuto precisa ser efetivamente cumprido pela gestão pública;
- A revisão de direitos por meio da atualização do documento;
- A dupla interpretação da lei (estatuto) sob diferentes ângulos impede a unidade da categoria;
- O estatuto trabalhado em partes e não na sua totalidade, prejudicando o entendimento do documento na íntegra.

Os professores apontam a estabilidade dos servidores na carreira em regime de trabalho, mas não explicitam quais são esses direitos com clareza, o que pode ser constatado no relato abaixo:

Acho que muitos servidores não têm acesso e poucos sabem de seus direitos. Também acho o texto confuso e sugere diferentes interpretações. (P 107).

Assim, pode-se inferir que, para a melhoria das condições objetivas e subjetivas de trabalho que possam encaminhar os anseios dos docentes, exige-se estudo, diálogo, participação na carreira e na própria formação.

O terceiro e último aspecto a ser discutido nesta categoria refere-se ao *contexto de formação*, contemplando as discussões sobre as condições de aprendizagem dos docentes dos anos iniciais. Dessa forma, será apresentada a análise dos resultados sobre a troca de informações/experiências entre os docentes e o conhecimento da legislação referente às diretrizes educacionais do município.

Para buscar dados sobre esta discussão, a seguinte questão foi elaborada: “A sua escola oportuniza troca de informações/experiências entre os professores?” Nesse caso, os professores poderiam assinalar: sempre, frequentemente, raramente ou nunca. No agrupamento de respostas, 73 (43%) docentes disseram que frequentemente, 50 (29%) assinalaram sempre; 46 (27%) raramente. Os docentes identificaram os momentos de interação como: reuniões pedagógicas; hora-atividade; conselho de classe e outras oportunidades no decorrer do intervalo das aulas, como também na sala dos professores, corredores e biblioteca.

Pela análise desses dados, os resultados revelam momentos em que ocorre a troca de experiências na seguinte frequência: reunião pedagógica (125); hora-atividade (49); conselho de classe (9). Dos 170 professores, 31 não responderam à pergunta.

Sobre as oportunidades de trocas entre os professores, de maneira formal, percebe-se que ocorrem aquelas previstas estritamente no calendário escolar. No entanto, a hora-atividade é valorizada pelos professores dos anos iniciais, e estes declaram que poderia ser mais bem aproveitada a formação profissional.

O Parecer do CNE/CEB n.º 9, de 14 de abril de 2012, ao tratar sobre a implantação do PSPN, destaca a formação inicial e continuada, a carreira, as condições de trabalho e a participação docente em outras instâncias ao fazer o seguinte questionamento:

O que significa, então, valorizar o professor? Em primeiro lugar, estabelecer com ele uma relação de respeito a suas necessidades como profissional e como cidadão, sempre tendo em perspectiva a qualidade do ensino. Isto passa pela sua formação inicial, com qualidade; formação continuada no local de trabalho como política estruturante de Estado para a formação permanente do professor; carreira justa e atraente; salários e condições dignos; condições de trabalho; participação efetiva na gestão do projeto político-pedagógico de sua unidade escolar e na definição das políticas educacionais.(BRASIL, 2012).

Acredita-se que os docentes do município de Joinville consideram os momentos de troca com seus pares, o que denota um processo de aprendizagem contínua, em serviço, implicando manter um perfil de participação, produzido nos processos interativos e continuados (GATTI, 2013, p. 161 *apud* SUBIRATS, 1993, p. 256).

Nesse perfil, a autora ressalta a avaliação participativa e institucional, constituindo-se como “aprendizagem social” que agrega valor, permeada por diálogo, troca de informações, concepções, interpretações e reações.

Nesses argumentos, a proposta pedagógica da escola poderá nortear e possibilitar espaços de discussão e aprendizagem, permitindo a reavaliação das diretrizes da escola, estendendo-se ao trabalho docente e às políticas públicas.

Com esse objetivo, o Plano Municipal de Educação – PME de 2005, elaborado de forma articulada com a rede estadual e a sociedade civil, apresenta o diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e as metas da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Já a Lei 5629, de 16 de outubro de 2006, estabelece as diretrizes do Sistema Municipal de Educação. Ambos tratam da formação e valorização profissional do magistério.

O PME (2005, p. 65) expressa, em síntese:

- A valorização dos docentes implica, sobretudo, na formação, nas condições de trabalho, no salário e no plano de carreira;

- Criar condições que mantenham o entusiasmo e a dedicação nos resultados do trabalho pedagógico;
- Que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e continuidade de sua formação;
- Rotinas de avaliação de desempenho dos profissionais com vistas aos resultados;
- Melhoria da infraestrutura das escolas; formulação da proposta pedagógica e adequação do plano de carreira e da remuneração.

Nesse sentido, este documento faz referência à situação de trabalho e à formação dos professores, bem como admite avaliação fundamentada em resultados.

Sobre essas diretrizes educacionais para o município, 92 (54%) dos docentes responderam que não conhecem o documento na íntegra; 67 (40%) dizem conhecer seu conteúdo; 11 (6%) não responderam a questão. Os docentes que afirmaram conhecer o PME e o SME destacam que este conhecimento é parcial.

O desafio, nesse contexto de leis, é que os docentes e os gestores da Rede Municipal de Ensino organizem-se para estudar, debater e focar sobretudo na melhoria das condições de formação e valorização do magistério público municipal, em consonância com o Plano Nacional de Educação e o Piso Salarial Profissional Nacional.

Na perspectiva de condições propícias de formação, carreira e de trabalho na escola, a I Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília, em 2010, organizou-se em seis eixos temáticos, possibilitando espaços de discussão e deliberação sobre prioridades para a área educacional. Dessas prioridades, uma delas era a valorização profissional. No ano de 2012 foi aprovado um documento-referência pelo Fórum Nacional de Educação – FNE para a II CONAE (a ser realizada em fevereiro de 2014), precedida neste ano (2013) por conferências livres, municipais, intermunicipais, estaduais e distritais.

Por fim, Dourado salienta que o documento pressupõe um sentido mais concreto ao Eixo VI (da valorização profissional). Dessa forma, “pensar a valorização dos profissionais requer a discussão articulada entre formação, remuneração, carreira e condições de trabalho” (DOURADO, 2012, p. 297).

Diante dos dados apresentados sobre os contextos escola, carreira e

formação, pode-se perceber que as condições de trabalho dos professores possuem fatores que auxiliam o trabalho na escola e outros que dificultam a carreira e, por conseguinte, a formação. Pensar essas condições sob esse prisma, de que certas condições estão interligadas e podem tanto facilitar como prejudicar o trabalho na escola, é extremamente importante e retira dos ombros dos professores a responsabilidade única pelo eventual fracasso escolar de seus estudantes, ou seja, vai de encontro com a quase recorrente ideia de culpabilizar os professores pelas mazelas educacionais. Vale ressaltar que, quando oportunizadas boas condições de trabalho, a qualidade de vida dos professores também melhora, diminuindo seu sofrimento e, conseqüentemente, adoecimento.

4.4 Ações da Rede Municipal de ensino e as proposições dos docentes para melhoria das condições de trabalho

Para a discussão em torno das ações e proposições consideradas como prioridade para a melhoria das condições de trabalho, adentra-se no conteúdo das “falas” e “sinalizações” dos docentes. Salientam-se, nesse contexto, as orientações de Frigotto (2012) ao comentar sobre o andamento das pesquisas educacionais como “um movimento real”, inserido em conexões, mediações e contradições dos fatos que apontam para a problemática da pesquisa. Dessa maneira, no que concerne às condições de trabalho, os docentes esclarecem o que foi realizado e o que poderia ser propiciado para a melhoria do trabalho docente.

Mediante a composição de análise dos dados visualizados em números (percentuais) e a partir do que está implícito no significado que os docentes atribuem aos assuntos levantados, houve certa complementaridade entre as informações das questões fechadas e abertas. Com base nessas reflexões, desencadeou-se minuciosa análise no sentido de expor as ações da Rede Municipal de ensino e as proposições que os docentes trazem para a melhoria das condições de trabalho.

Partindo do princípio da complementaridade dos dados, como fonte inicial, apresentam-se *“as alternativas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de*

*Educação*³¹ que, na opinião dos docentes, auxiliam na melhoria das condições de trabalho”. As respostas foram de múltipla escolha, possibilitando mais de uma opção aos docentes, assim, as informações geradas pelo programa SPSS por meio de tabelas e gráficos foram compiladas e quantificadas pelo número de alternativas demarcadas. Os resultados, conforme as opções assinaladas pelos docentes, em ordem da maior para a menor frequência, evidenciam-se no Quadro 8.

Quadro 8. Alternativas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação

Alternativas desenvolvidas pela SME que auxiliam na melhoria das condições de trabalho	Nº de respostas	%
Realização de cursos de formação continuada	112	66
Plano de carreira	59	35
Liberação para participação em eventos/congressos	47	28
Nenhum dos itens anteriores	36	21
Plano de saúde	33	19
Democratização da gestão escolar	26	15
Ajuda de custo para participação em eventos/congressos	25	15
N/A	6	4

Fonte: Dados Estatísticos do Programa SPSS – Questionário da pesquisa “Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (2012).

Interpretando os dados, 112 (66%) professores indicam a “realização de cursos de formação continuada” como uma iniciativa da rede que incentiva a melhoria das condições de trabalho nos anos iniciais.

Nesta direção, é relevante abordar a pesquisa de Menslin (2012) sobre as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental no município de Joinville. Os dados desta pesquisa pontuam, do total de 166 respondentes, que 150 (91%), quando questionados sobre a qualidade do formato dos cursos oferecidos a eles, revelam que há necessidade de maior ampliação da oferta de formação continuada na rede. Ainda sobre esta avaliação do formato dos cursos, Menslin (2012, p. 95) indica que:

[...] há certo descrédito dos professores no modelo de formação continuada utilizado para o desenvolvimento profissional. O modelo de formação

³¹ Na Resolução n.º 0169/2011/C.M.E, de 2011, que aprovou o Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville, no Art. 1º, respeita-se a terminologia “Secretaria de Educação”, com a função de administrar as unidades escolares do município de Joinville, nos termos da legislação supracitada e das normas do Conselho Municipal de Educação.

continuada baseia-se quase que exclusivamente em cursos de curta duração, envolvendo muitos professores a cada encontro.

Os cursos, conforme Menslin (2012), servem para a progressão na carreira e restritamente aos processos de financiamento, quando por outro lado, poderiam ser canalizados para o desenvolvimento da docência. Menslin (2012, p. 97) enfatiza que “[...] grande parte dos professores revelou que os cursos de formação continuada estão muito distantes de suas necessidades”.

Dentre os programas para os anos iniciais destacam-se: Acompanhamento de Alfabetização e Letramento e o Pró-Letramento (mobilização pela Qualidade da Educação) realizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, com estados e municípios. Seu objetivo é a aprendizagem da leitura/escrita e da matemática. Os cursos oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas, com encontros presenciais e atividades individuais. Para Gabardo (2012, p. 70), na pesquisa sobre os professores iniciantes na Rede Municipal de ensino de Joinville, a “[...] grande parte dos programas informados pela Secretaria faz parte das ações do Governo Federal para a formação dos docentes, excluindo-se, apenas, as oficinas ofertadas por área de conhecimento”.

As explicações dos docentes da presente pesquisa endossam a importância da Secretaria Municipal de Educação intensificar a formação continuada para a prática docente; porém, indicam a revisão da metodologia de trabalho:

Na minha opinião, a SEC deveria todo ano ministrar cursos de alfabetização, para o professor estar sempre em contato com inovações do ensino de 9 anos. (P149)

São poucas as vezes que saímos para cursos e o que ouvimos não é novidade. Geralmente é sempre a mesma coisa. Outra coisa chata são os trabalhos que temos que fazer após estes cursos. Haja tempo. (P85)

Infelizmente, os cursos oferecidos são raros para nós que já temos dois períodos, são anos iniciais e já temos muitas atividades do trabalho para realizar em casa, fazer cursos nos finais de semana é excesso. (P121)

Apesar disso, as menções acima denotam que os docentes, mesmo indicando a viabilização da formação continuada como uma das ações da Secretaria

Municipal de Educação de extremo valor ao trabalho docente, apontam necessidade de mudanças no encaminhamento dos cursos em termos de conteúdos, objetivos e sistemática. Porém, é ponto pacífico afirmar a relevância desses cursos para o desenvolvimento profissional dos professores, pois, diante do excesso de atividades observado na fala supracitada por P121, há o reforço da formação continuada em serviço. Sobre este aspecto, exploram-se as condições adequadas para a realização da formação na escola. De acordo com Souza (2011, p. 10 *apud* PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p. 371), existe a responsabilidade de outros segmentos neste processo, a saber:

[...] a instituição escolar é o espaço principal onde acontecem e precisam acontecer os projetos e atividades de formação de professores. Entretanto, para isso são necessárias condições que os viabilizem como, por exemplo, a organização da gestão institucional na qual seja previsto o tempo e diversos recursos para sua realização. A escola não é a única responsável por esta formação, embora seja uma instituição educativa e/ou de formação de professores. O espaço escolar depende de relações com outras instâncias, como o próprio Estado em seus diferentes níveis, a família e todas as organizações instituídas socioculturalmente para que ela se desenvolva.

Percebe-se que, para os docentes, conciliar a formação continuada além da jornada de trabalho é inadmissível devido à carga de trabalho diária, ou seja, eis a problemática de participar de cursos fora do horário escolar. Para isso, a implementação da hora-atividade de 20% para 33,33%, conforme a legislação (Lei n.º 11.738, de 16/07/2008), fruto das reivindicações dos docentes, precisa ser repensada pelo poder público.

Recorre-se à pesquisa sobre as condições de trabalho dos docentes dos anos finais do ensino fundamental do município de Joinville de Lima (2013), que complementa a presente investigação, em consonância com as respostas dos docentes dos anos iniciais sobre o assunto. Dos 160 docentes dos anos finais que participaram da referida pesquisa, 85 apontaram a formação continuada como uma ação que foi oportunizada pela SE, benéfica às condições de trabalho. Nessa compreensão, Lima (2013, p. 138) colabora quando conclui em sua pesquisa que:

A implantação da hora-atividade talvez represente uma das mais importantes ações da Rede Municipal voltadas à melhoria das condições de

trabalho dos professores nos últimos anos, pois, contribui para a melhoria da qualidade da educação na medida em que estimula o estudo, o planejamento e a avaliação.

Diante disto, ressalta-se a importância da hora-atividade para a melhoria do processo de trabalho do professor, que requer uma séria organização e comprometimento dos envolvidos, bem como a elaboração um planejamento e objetivos da hora-atividade na escola.

Outro ponto coadunado às respostas dos professores dos anos finais é a importância do “plano de carreira”, destacado por 44 (27,5%) dos referidos profissionais. Segundo Lima (2013, p. 138), a Rede Municipal, “desde 1988, por meio da Lei nº 2.303, de 29 de dezembro de 1988, instituiu o plano de carreira do pessoal do magistério público municipal, em vigor até hoje”. Ressalta-se que o Plano de Carreira aparece na segunda posição como uma das alternativas mais assinaladas entre 59 (35%) docentes dos anos iniciais. Para melhor esclarecer, recorre-se ao artigo 67 da LDB (9.394/96) quando determina aos sistemas de ensino o dever de assegurar “estatutos e planos de carreira” para o magistério público. Para tanto, o conceito de “Estatuto dos Servidores Públicos” dispõe sobre um conjunto de normas que regulam a relação funcional dos servidores com a administração pública, ao tratar, por exemplo, sobre concurso, nomeação, posse, estágio probatório, estabilidade, regime de trabalho, exercício, direitos, deveres, vantagens e responsabilidades. Já o “plano de carreira” define as posições e regula as condições e o processo de progressão funcional em posições escalonadas dos servidores públicos de determinada categoria profissional, estabelecendo dessa forma a correspondente evolução da remuneração.

O Plano de Carreira do Magistério Público Municipal (Lei n.º 2.303, de 29/12/1988) foi um grande avanço, fruto da reivindicação dos docentes em 1988 e regulamentado pelo decreto n.º 6.122 em 1989. Assim, destaca-se o Art. 9º ao aprovar que o membro do magistério licenciado em pedagogia poderá participar do sistema de progressão por acesso para atuar na área de 1ª a 4ª série e pré-escolar (JOINVILLE,1989). Essa normatização contribuiu para o aumento do nível de escolaridade dos docentes dos anos iniciais do município de Joinville.

O Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Joinville, em seu Art. 20, Parágrafo único, determina que para a função de Magistério é assegurado desenvolvimento funcional que contemple:

- I - acesso, que é a passagem automática da categoria funcional a que pertence, para a classe inicial da categoria superior, mediante comprovação da habilitação necessária;
- II - antiguidade.

Nesse contexto, confirmam-se os dados já evidenciados na pesquisa sobre o perfil dos docentes dos anos iniciais, que também impulsionados pela progressão na carreira, 154 (90%) têm especialização (pós-graduação).

Assim, ainda conforme Lima (2013, p. 139) sobre o plano de carreira, sublinha-se: “Não há dúvida de que a implantação de um plano de carreira permitiu aos professores vislumbrarem perspectivas de crescimento profissional, de continuidade da formação e, conseqüentemente, melhores salários [...]”.

As demais informações obtidas quanto às ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação do município envolvem recursos orçamentários, pois nas respostas dos professores, 47 (28%) são liberados para participar de eventos/congressos, mas em contrapartida, apenas 25 (15%) frisam que recebem ajuda de custo para participar desses eventos.

Neste sentido, é preciso considerar o financiamento da educação, conforme foi discutido na Conferência Nacional da Educação (CONAE) ocorrida em Brasília entre os dias 23 e 27 de abril do ano de 2010, com ênfase no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos/das Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional (EC) n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e o Decreto n.º 6.253/2007, alterando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. Sobre esse recurso, a pesquisa de Stolf (2013, p. 114), referente ao financiamento da educação básica no Brasil e em âmbito do município de Joinville, conclui:

[...] a análise detalhada da participação do Fundeb nesse processo possibilitou visualizar o papel fundamental desse Fundo na execução da educação pública. No caso específico de Joinville, o Fundeb tem sido primordial na composição do pagamento do magistério, de modo que 75,76%, em 2010 e 77,88%, em 2011 dos valores pagos na folha de pagamento foram provenientes desse Fundo.

O Fundeb, sendo a principal fonte de recursos para as políticas públicas de aplicação exclusiva à educação básica, no documento final da Conferência Nacional da Educação (CONAE, p. 109), articula-se ao ensino de qualidade e às condições de trabalho, ao advertir que:

Urge aumentar os valores aplicados, por estudante, destinados à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública, para fazer face aos inúmeros desafios, tais como: a remuneração condigna dos/das profissionais da educação; a formação continuada e adequada dos/das trabalhadores/as em educação [...].

No cômputo das respostas, o item “plano de saúde” em 33 respostas (19%) e a democratização da gestão escolar em 26 (15%) aparecem como uma ação da Secretaria que beneficia o trabalho docente no município. No entanto, de forma implícita nas palavras dos professores, é retratado o descontentamento, entre outros fatores:

Acho que precisamos de muitas melhorias. Quando iniciei na educação eram oferecidos mais cursos com bons formadores, tínhamos até pouco tempo um plano de saúde com melhor qualidade e acessível a todos. Atualmente na gestão da minha escola está uma pessoa por indicação política, sem preparo para estar aqui, isso já é, para mim, uma vergonha para a "educação". (P114)

Formação continuada deveria ocorrer com mais frequência; Plano de carreira em reformulação; Plano de saúde muito caro e ainda temos que pagar co-participação. (P170)

Se essas alternativas fossem realmente desenvolvidas, com certeza as condições de trabalho seriam melhores. O professor mereceria tudo isso e muito mais, deveria ser um direito e praticado no dia a dia. (P76)

A “democratização da gestão escolar”, opção pouco destacada pelos professores, merece atenção. Sobretudo, devido a interpretação desse item, que

pode ter direcionado as respostas dando margem a situação do processo de escolha dos diretores de escola no município. Embora, existam outras instâncias/formas de participação, dentre estas, os conselhos de escola e a elaboração do projeto político-pedagógico.

Essas possibilidades de participação efetiva na escola, supõe, entretanto, a convivência e o diálogo. Para tanto, uma gestão escolar que prima pela democracia, proporciona o debate, o diálogo, reuniões de planejamento, ações coletivas ou seja, uma gestão compartilhada do funcionamento da escola.

Sobre o assunto, Paro (2003, p. 46), traz a seguinte reflexão:

Não há dúvida de que a democratização da escola deve estar no horizonte quando se procura providenciar o processo de escolha do diretor por meio de eleição. Todavia, é preciso ter presentes suas potencialidades, não se esquecendo de que este é apenas um dos fatores que concorrem para essa democratização.

Compreender esse processo de democratização da gestão escolar, caracteriza-se pela análise de limites e possibilidades, a partir de escolhas, responsabilidades e ações implementadas pela comunidade escolar.

Um outro aspecto, o “plano de saúde”, conforme a pesquisa de Lima (2013, p. 139), “Trata-se de uma parceria do governo municipal com empresa privada visando à cobertura das despesas decorrentes de assistência médica e hospitalar”. No entanto, é notório que o referido plano não está financeiramente condizente aos professores, como pode ser constatado no depoimento de P35: “ Socorro, precisamos de um plano de saúde!”.

Em relação à formação continuada, um programa da Prefeitura Municipal, em março de 2012, ofertou bolsa de estudos para os servidores da educação para cursos de especialização, mestrado e doutorado, a partir de edital e inscrição. Nesse caso, o critério da bolsa infere sobre o “grau de carência do servidor”, verificados pelo cadastro e a documentação.³²

³² Fonte: informações da página da Prefeitura Municipal de Joinville. Disponível em: <<http://www.joinville.sc.gov.br/noticia/3602Secretaria+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+oferece+bolsas+a+servidores+e+dependentes.html>>.

Cabe neste momento dimensionar ainda mais as palavras dos sujeitos da pesquisa, apresentando suas proposições e nessa intenção delinear o que “querem os docentes” para a melhoria das condições de trabalho.

Quando indagados sobre: “*O que melhoraria suas condições de trabalho?*”, os docentes destacam vários aspectos que se entrelaçam e contribuem diante dos desafios no cotidiano de trabalho dos 148 (88%), do total de 170, que responderam a questão.

É preciso articular as respostas dos docentes conjugadas ao contexto da escola, da carreira e da formação. Na ótica de Oliveira (2011), a escola deve ser pensada como um espaço público; isso implica em propiciar aos docentes um lugar mais justo de trabalho e condições dignas de vida.

Diante da diversidade de opiniões das prioridades enumeradas pelos docentes, elaborou-se o Quadro 9 para abarcar suas principais sugestões, expostas abaixo:

Quadro 9. O que melhoraria suas condições de trabalho?

Contexto	Destaques	Ocorrências
ESCOLA		
Infraestrutura: recursos e materiais pedagógicos, tecnologia e ruídos.	- <i>Mais laboratórios específicos. Espaços físicos mais planejados, para trabalhar fora da sala de aula. (P94)</i> - <i>Mais tecnologias disponíveis em sala de aula e uma mente aberta a novas ideias. (P112)</i>	83
Tempo para planejamento, pesquisa e avaliação.	- <i>Trabalhar com os alunos 5 horas e planejar 3 horas (com recuperação, e tirando dúvidas), assim o próprio professor terá tempo de planejar melhor, recuperar os alunos com dificuldades. Porque não adianta encaminhar alunos para outro professor recuperar, se é você que o conhece em sala de aula. (P57)</i>	48
Condições pedagógicas (nº de alunos, nº de profissionais na escola, substituição de professores, regras aos alunos indisciplinados e autonomia).	- <i>Que não falem na escola profissionais como: professores de artes, de inglês, educação física, pois não sou habilitada para suprir estes profissionais. (P161)</i> - <i>[...] uma ação mais efetiva com os alunos indisciplinados. (P09)</i> - <i>Mais autonomia nos conteúdos (matriz curricular) [...]. (P46)</i> - <i>A ajuda das famílias que não dão limites e cobram as atividades realizadas. (P30)</i>	36
CARREIRA		
Valorização profissional e salarial; compromisso da família; plano de carreira e plano de saúde.	- <i>Um salário mais digno, plano de saúde adequado. Diminuição na carga de 40 para 30 horas semanais. (P32)</i> - <i>Um pouco mais de respeito pelo profissional. (P06)</i> - <i>Maior valorização financeira para poder investir na minha profissão. (P21)</i>	112
FORMAÇÃO		
Formação continuada, grupo de estudos e relações interpessoais.	- <i>Maior oferta de cursos de formação continuada, apoio psicológico nas escolas [...]. (P167)</i> - <i>[...] trabalhar mais a autoestima do professor. (P77)</i> - <i>Mais cursos de capacitação de língua portuguesa e matemática, porque ainda sentimos necessidade de alguns esclarecimentos e ajuda. (P70)</i> - <i>Deveríamos ter mais tempo para estudar, desenvolver projetos de qualidade, pesquisar, tempo para troca de experiência, formação etc... (P144)</i>	32

Fonte: Adaptado das respostas do questionário da pesquisa “Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (2012).

As proposições que os docentes trazem estão mais centradas na carreira profissional, com 112 respostas sobre valorização profissional, reajuste salarial, compromisso da família com a educação de seus filhos, um plano de saúde mais adequado à remuneração que recebem, enfim, direitos estabelecidos no plano de carreira do magistério público. Para representar estes elementos que constituem a carreira profissional, a necessidade de ser valorizado é uma constante nas palavras dos docentes. Assim pronuncia-se um dos docentes (P86): “*Valorização pessoal quanto financeira!!*”. Outros docentes apontam tal situação:

Mais comprometimento das famílias na vida escolar dos alunos. Valorização salarial, pois todos os profissionais passam pelas mãos de um professor. (P114)

Um salário melhor nos motivaria a passar por todas as barreiras encontradas na educação. Mais presença dos pais. (P97)

As respostas que expõem vários itens que são entraves para a melhoria das condições de trabalho, ou seja, a “*Valorização do professor; Cursos de capacitação; Plano de cargos e salários; Méritos aos que vestem a camisa pela educação; Incentivos de forma geral*”, descritas por (P01), são comprovadas por Paro (2012, p. 602) quando fala sobre a política de incentivos adotada principalmente na questão da valorização salarial, a saber:

Neste caso, em vez de adotar uma política geral de reajuste dos salários, em reconhecimento a sua insuficiência, concedem-se prêmios de consolação para os poucos que já gozam das condições menos adversas (que lhes permitem ter melhores pontuações) ou àqueles que, de fato, não têm desenvolvido o mínimo que podem, premiando-se assim os que menos mereceriam tal prêmio. Em suma, num sistema bem administrado, com consciência das autoridades sobre a natureza do trabalho pedagógico, o aumento deve vir antes, como parte das condições propícias de trabalho [...]

Outra possibilidade compartilhada pelos docentes da presente pesquisa, em sintonia com 112 (66%) respostas da questão sobre as ações da SME, trata-se da formação continuada aliada a outros aspectos que “*todo professor almeja*”, ou seja, “*Apoio da família dos alunos, no que diz respeito ao aprendizado e na realização de tarefas, trabalhos; Melhores salários; Cursos*”. (P128)

Dessa forma, outros docentes deixam transparecer: “*Deveríamos ter mais tempo para estudar, desenvolver projetos de qualidade, pesquisar, tempo para troca de experiência etc.*” (P144). Nesse sentido, pode-se afirmar que as respostas voltam-se para a questão do tempo, ou mesmo, gestão do tempo. Os professores solicitam “*mais tempo*”, e, para isso, indicam valer-se do aumento da hora-atividade, como já mencionado anteriormente; porém, pedem mudanças na própria jornada de trabalho, o que implica no regime de trabalho.

Além disso, conforme menciona P38: “*[...] Mais escolas; Menos alunos em turmas; salário digno; E um sonho: dar aula 20 horas e pesquisar/hora-atividade por 20 horas*”. Esse sonho, vislumbrado pelo docente, pode ser praticado, nos

argumentos de Paro (2012, p. 610), ao propor um caminho para a formação em serviço:

[...] para que a formação em serviço esteja presente no dia a dia dos docentes, uma medida de grande valia seria a institucionalização dos grupos de formação de professores, por meio dos quais os professores estudariam e discutiriam textos de boa qualidade que tocassem nos temas relacionados à prática pedagógica e propiciassem a oportunidade importante de os docentes tratarem coletivamente de questões educativas.

Essa intenção também é externalizada pelo professor da Rede Municipal de Joinville, que reivindica: *“Grupos de estudos e formação continuada mensais”* (P36).

A infraestrutura é identificada pelos docentes como uma necessidade básica para a organização e funcionamento do ambiente escolar, desde investimentos e manutenção de materiais de consumo diário até equipamentos e materiais de uso permanente. Como mencionam os docentes:

Salas de pesquisa para os alunos, ter material didático para trabalhar (desde o papel sulfite até uma impressora). Unir escola e família; ter uma biblioteca com bons livros. (P169)

Sendo Joinville uma cidade com altas temperaturas, no mínimo salas climatizadas; Termos mais recursos como xerox, sala de artes, sala de ciências, sala informatizada decente. (P78)

Valorização do profissional da educação, com investimentos em tecnologia (vídeos, computadores, informatização da biblioteca, salas com TV, vídeos ligados à internet...). (P131)

Os investimentos em tecnologia são solicitados, segundo os docentes, em virtude de tornar as aulas mais atrativas aos alunos, pois o trio “lápiz, papel e lousa” passou nos últimos anos por mudanças aceleradas devido à infinidade de possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais. Vale ressaltar que as tecnologias têm exigido dos professores um prolongamento da jornada de trabalho, nos finais de semana, recessos e feriados.

Dentre outras observações dos professores, é comum eles dizerem que é minimamente necessário ao aprendizado a compra de mobiliário adequado aos alunos de 1º e 2º anos na fase inicial de alfabetização.

Na análise das respostas dos docentes frente ao contexto da escola, várias observações foram feitas, e, dessa forma, com o objetivo de “extrair o essencial” e o que era mais “premente” sobre o que é fundamental para ocorrer o processo ensino-aprendizagem, sobressaíram as condições pedagógicas da escola. Essa é uma questão que preocupa os docentes quando escrevem sobre o número excessivo de alunos no 1º e 2º ano dos anos iniciais para trabalhar as dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Outro aspecto, mesmo com a significativa interação com supervisores, orientadores e gestores constatada no decorrer da pesquisa, é a solicitação por parte dos professores de um número maior de profissionais de apoio para ajudar nos desafios da aprendizagem (recuperação de estudos) e da indisciplina dos alunos; assim, mais supervisores e orientadores aumentariam o quadro da escola. Quanto ao auxílio de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos, isso diz respeito às dificuldades encontradas, no primeiro caso, em relação ao “comportamento do aluno” e, no segundo, à dicção (pronúncia) na oralidade de alguns alunos em específico.

Também sobre a indisciplina dos alunos, os professores relembram as normas da escola, estas contidas na proposta pedagógica da instituição, como regulamento a ser seguido para convivência entre todos, que prevê um direcionamento para os gestores e professores, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069 de 13/07/1990).

Outro ponto é sobre a “substituição e/ou atendimento” das aulas dos professores de artes, educação física, inglês etc. Sobre essa situação, os docentes queixam-se das faltas desses profissionais, implicando na “quebra da rotina” escolar. Essa situação pode agravar-se ainda mais quando não há um planejamento partilhado entre professores de sala e demais professores da turma.

Ressaltam-se os dados obtidos sobre as ações da SME e as proposições que melhorariam efetivamente as condições de trabalho. Nesse emaranhado, as respostas alinham-se para a “autonomia e a democratização”. Tais sinalizações correspondem à autonomia dos docentes sobre currículos (conteúdos), escolha de diretores, formação continuada e até mesmo sobre listar materiais básicos de uso do aluno em sala de aula. Novamente, Paro (2007, p. 4) ajuda nesta discussão:

Como grupo social, a escola é dotada de um dinamismo que extrapola sua ordenação intencional, oficialmente instituída. As formas de conduta dos indivíduos e grupos que compõem a escola, suas contradições, antagonismos, interações, expectativas, costumes, enfim, todas as maneiras de conviver socialmente, nem sempre podem ser previstas pelas determinações oficiais.

As afirmações de Oliveira (2011) sobre a escola como “um espaço público” e de Paro (2007) definindo-a como “um grupo social” remetem ao contexto histórico e social no qual a escola e seus profissionais estão inseridos. Diante de tais posicionamentos dos referidos autores e dos docentes do município, concorda-se com Aguiar (2010, p. 180), com base em Contreras (2002), quando fala sobre a autonomia docente:

Os professores encontram-se, portanto, em meio a contradições, pois devem ser autônomos em suas responsabilidades profissionais e, de modo simultâneo, publicamente responsáveis. Tal fato gera um conflito entre a autoridade dos profissionais e a da sociedade.

Sobretudo devido à importância de temas como “autonomia e democratização”, ambos precisam ser debatidos pela escola pública, pois, para os docentes dos anos iniciais, são temas determinantes para a concretização das condições adequadas de trabalho. Nesse sentido, é importante contemplar momentos para conhecimento e discussão da legislação que referenda o processo democrático em reuniões pedagógicas, conselhos de classe participativos, trabalho contínuo com os alunos e reuniões com a comunidade e os dirigentes educacionais.

Neste sentido, para melhor entender o que significa “ter autonomia” para o professor no contexto de trabalho, segundo Contreras (2002, p. 89):

[...] se quisermos fugir de ideias simplistas relativas a essa noção, reduzindo-a a mera oportunidade de agir sem condicionantes quando o ensino é um trabalho irremediavelmente cheio de condicionantes, muitos deles justificáveis, dada a natureza social, pública, da educação.

Isso pressupõe que a autonomia requer análise e postura dos docentes, levando-se em conta todos os fatores imbricados nesse discurso. Porém, isso deve

ser feito considerando e reconhecendo as “convicções e as inseguranças” com outras pessoas (CONTRERAS, p. 211, 2002).

Retomando a questão sobre as ações da rede, na opinião dos docentes, indicou-se que a formação continuada deve prosseguir e ampliar-se. Nesse caminho, nas respostas dos professores quanto aos aspectos que melhorariam as condições de trabalho no município, é interessante a diversidade de elementos nos depoimentos destacados:

1º O sistema da educação; 2º As leis; 3º Comprometimento familiar. (P127)

Primeiro, aumento salarial; valorização, plano de saúde adequado, possibilidade de aperfeiçoamento, plano de carreira decente. (P111)

Mais democracia na unidade escolar; Mais subsídios da prefeitura com materiais; Um salário melhor; Mais incentivos para a formação continuada. (P104)

No mínimo, ser liberado para os cursos, ajuda de custo para congressos, melhoria no salário e mais recursos e materiais na escola. (P43)

É importante frisar o que está previsto no Plano Municipal de Educação (JOINVILLE, 2005, p. 66). Entre outros fatores de melhoria das condições de trabalho, destaca-se: “O plano de carreira em fase de re-elaboração, reforçará e se constituirá em importante instrumento de valorização do magistério”. Essa articulação proposta neste documento oficial pode ser implementada na Rede Municipal, juntamente com outras iniciativas elencadas, visando à reorganização e à valorização salarial e profissional que os docentes almejam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência [...]”

(Marx, 1979)

As condições de trabalho docente, subentendidas em seu contexto amplo, congregam aspectos relacionados à dimensão histórica e social do processo de trabalho. Na confluência dessas dimensões, a presente pesquisa propôs-se a conhecer as condições de trabalho dos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de ensino de Joinville.

Por essa razão, buscou-se nas contribuições de Oliveira e Vieira (2012, p. 156-157) as reflexões de que: “[...] as condições de trabalho não são dadas *a priori*, estão abertas a novos critérios e não são inerentes aos processos de trabalho, por serem marcadas pela sua historicidade”. Nesta análise, as autoras salientam que as condições de trabalho não se restringem a um conjunto de meios necessários para a consecução de uma atividade, mas contemplam relações diretas de exploração capitalista.

Neste sentido, existem condições de trabalho indissociáveis que compuseram o teor da pesquisa da cidade pesquisada, tais como: formação, carreira, escola, fatores de intensificação, e, por fim, as ações da rede e as proposições dos docentes para a melhoria das condições de trabalho.

Sendo assim, a análise dos dados indicou um panorama de aspectos favoráveis às condições de realização do trabalho docente no município, nos anos iniciais do ensino fundamental³³.

Desse modo, considerando os resultados da pesquisa, serão destacados pontos fundamentais que favorecem as condições de trabalho dos professores pesquisados.

³³ A gestão política e administrativa do município de Joinville/SC no período de 2009-2012 era do Partido dos Trabalhadores - PT. Nesse período, ocorreu a alteração dos vencimentos dos professores por meio da Lei Complementar n.º 338, de 22 de junho de 2011, submetida à Lei n.º 2.303, de 29 de dezembro de 1988, que instituiu o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Joinville.

A pesquisa realizada em 2012, com 170 (cento e setenta) professores efetivos (concursados), pedagogos/as e que atuam há mais de 3 (três) anos na rede, com percentual de questionários válidos de 24% e de devolutiva 29%, revela que os docentes:

- Têm, em sua maioria, o curso de Pós-Graduação: especialização – 154 (90%);
- Trabalham em dois turnos (40 horas semanais) na mesma unidade escolar;
- Têm uma média de alunos em sala de aula adequada, conforme a legislação;
- Sentem-se seguros no local de trabalho, no total de 103 respondentes (61%);
- Destacam a disponibilidade de material didático como fator positivo, segundo as respostas de 115 professores (68%);
- Referem-se ao ótimo relacionamento e troca de informações/experiências com gestores, colegas de trabalho e principalmente o apoio pedagógico do orientador educacional e supervisor escolar.
- Preocupam-se com planejamento significativo que leve em conta a aprendizagem de todos os alunos;
- Reconhecem a formação continuada como uma ação importante da Secretaria Municipal de Educação – SME;
- Valorizam a hora-atividade, ampliada de 10% para 20%, prevista desde 2008 no Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Joinville (Lei Complementar n.º 266).

Entretanto, constatou-se também outros elementos que para os docentes precisam de melhorias, tais como:

- Questão salarial que causa insatisfação entre os docentes, observando-se apenas 9 (5%) que estão totalmente satisfeitos com a remuneração recebida;
- A sensação de desvalorização do trabalho concentra-se na questão financeira e na falta de reconhecimento pela sociedade, dirigentes, pais e alunos;
- Utilização de 20% da hora-atividade para “Planejamento e Avaliações/Correções”, e sinalizaram o excesso de atividades da docência que extrapolam a jornada escolar;

- Carga de trabalho, para 93 (55%) dos respondentes, é desencadeada por exigências de comprometimento e das diversas responsabilidades atribuídas, ou seja, cobranças por resultados e índices de aprendizagem;

Desta forma, em concordância com os aspectos mencionados que desafiam as condições de trabalho, os docentes propõem no **contexto da carreira**, a valorização salarial e profissional. No **contexto da escola**, acrescentam a melhoria da infraestrutura referente ao ruído no ambiente escolar e espaços externos mais adequados. Outro item é o tempo para planejamento e recuperação de estudos com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. Já no **contexto da formação**, sugerem cursos voltados à alfabetização, língua portuguesa e matemática, bem como a organização de grupos de estudo em seus locais de trabalho.

Vale ressaltar que os dados revelam, entre outras informações, a clareza do compromisso e a preocupação que os docentes externam com a aprendizagem dos alunos e do que necessitam para melhoria das suas condições de trabalho.

Embora existam alguns avanços iniciais que favorecem o trabalho docente no município, a pesquisa confirma a relevância de condições no contexto da escola, da carreira e da formação que oportunizem:

- A revisão imprescindível do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, com base nas diretrizes nacionais;
- A reelaboração do Plano Municipal de Educação, com a participação dos docentes;
- A hora-atividade de 33,33% prevista na Lei n.º 11.738/2008, como necessidade primordial aos professores dos anos iniciais, que permanecem na escola integralmente com jornada de 40 horas semanais;
- O reajuste salarial conforme orientações da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (2010);
- A viabilização de estudos e discussões sobre a legislação municipal, a partir de assuntos como a vida funcional dos professores, as diretrizes educacionais do município por meio do Plano Municipal de Educação – PME, bem como as diretrizes da carreira dos profissionais da educação (Resoluções n.º 2/2009 e 5/2010 da CNE/CEB);

- No âmbito escolar, denota-se a necessidade de infraestrutura adequada para a realização das atividades com os alunos, a organização de tempos e espaços de aprendizagem contínuos e a possibilidade de um projeto de formação em serviço que reorganize o trabalho docente;

- Chama-se a atenção para as condições de trabalho e remuneração há muito tempo reivindicadas pela OIT/UNESCO (1966), segundo a qual estas deveriam ter especial prioridade nos orçamentos de cada país, estado e municípios, no entanto, posterga-se essa recomendação.

Neste momento de debates e coleta de dados das situações de trabalho dos docentes, salienta-se a pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” (2010, GESTRADO/UFMG) sobre as condições de trabalho docente em sete estados brasileiros, inclusive Santa Catarina.

Outras três dissertações vinculadas ao TRAFOR, recentemente defendidas, contribuem para os estudos das condições de trabalho, formação e início da docência dos professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino. Como resultados, no que se refere ao desenvolvimento profissional, Menslin (2012) observou a importância da sindicalização dos professores como garantia das condições de trabalho nos anos finais. Já Lima (2013), nos dados dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, alertou sobre a questão da hora-atividade como um espaço para a formação continuada e discussão coletiva. Por sua vez, os estudos de Gabardo (2012) mostraram a importância da formação específica para os professores em início de carreira na própria escola em que atuam.

Nessa perspectiva, as pesquisas realizadas indicam de maneira similar o interesse dos professores pesquisados em participar de sua própria formação, como uma ação efetiva de aprendizagem contínua articulada aos grupos de estudos, na escola e pela Secretaria de Educação do Município.

As pesquisas mencionadas se entrelaçam na conclusão de que para avançar ou propor melhorias, há de se considerar aspectos que envolvem as condições de trabalho, como a carreira e a formação. Dessa forma, esta pesquisa sobre as condições de trabalho alinha-se com a formação que atenda as expectativas dos professores; que avance na forma de acolhimento e acompanhamento, bem como na continuidade de ações de melhoria em prol do trabalho docente, propostas por Menslin (2012), Gabardo (2012) e Lima (2013).

Dentre outras, o objetivo desta pesquisa com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino era o de realçar as melhorias, as proposições e os desafios do contexto de trabalho.

Destaca-se à gestão pública, na condição de empregador, a necessidade de implementar os direitos estabelecidos na legislação nacional que beneficiam e valorizam os profissionais do magistério público municipal.

Aos docentes, o desafio é criar formas de participação e possibilidades de organização coletiva em grupos de estudos, conselhos, sindicatos e afins, como uma ação que represente uma intencionalidade de escola, de trabalho e de vida.

A aproximação com os dados desta pesquisa e, desta forma, com os professores pesquisados constitui-se em um sentimento compartilhado de vivências, histórias e situações referentes às condições de trabalho, principalmente nos anos iniciais, compactuados sobre o valor deste profissional para a educação pública do município de Joinville, realidade vivenciada outrora pela própria pesquisadora.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. O “ser” docente: processos de formação e profissionalidade. *In*: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; HOBOLD, Márcia de Souza; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de (Orgs.) **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville/SC: Editora Univille, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins. **Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 427-449, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 jul. 2012.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. *In*: SOUZA, João Valdir (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**. [online]. vol. 30, n. 107, pp. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 jul. 2012.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87-102.

_____. **Ensinar em condições precárias: efeitos sobre a saúde; relatório de estudo exploratório**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

BASTOS, Joseane Aparecida Quintão Romero. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

BRITO. Vera Lúcia Ferreira Alves de. **A remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais**. Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CALDEIRA. Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellata; VIEIRA, Livia Fraga (Org.).

Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/>> Acesso em: 9 nov. 2013.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick. **Perfil profissional e condições do trabalho docente: um estudo sobre os professores dos anos iniciais da RME de Curitiba.** 2011. vi, 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Tecnologia da Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2011.

CLARO, Genoveva Ribas. **Trabalho docente e saúde mental: um estudo de estresse no sistema de ensino municipal de Curitiba.** 2009. vi, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, Curitiba, 2009.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Políticas e Gestão da Educação Básica: concepções e proposições da CNTE.** 2ª Ed., Brasília-DF, 2013.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Iara Andrade; GABARDO, Claudia Valéria Lopes; FREITAS, Dúnia Anjos de. **Tempos de Educar: os caminhos da história do ensino na Rede Municipal de Joinville/SC: 1851/2000.** ISBN 85-87977-24-5, Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

CZEKALSKI, Rejane Aparecida. **Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba/Pr.** 2008. vi, 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

DUARTE, Adriana; AUGUSTO, Maria Helena. **Trabalho Docente: configurações atuais e concepções.** Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/03.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2012.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

_____. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987 a 2007. *In*: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 101-117, 2010. Editora UFPR.

_____. Intensificação do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Lívia Fraga (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/>> Acesso em: 2 fev. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação. **Retratos da Escola**, Brasília-DF: CNTE, v. 6, n. 11, p. 297-299, jul./dez.2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 8 nov. 2013.

EITERER, Carmem Lúcia; MEDEIROS, Zulmira. Recursos pedagógicos. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/>> Acesso em: 9 nov. 2013.

ENGUITA, Mariano Fernandes. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente**: análises comparado de La Argentina, Brasil, Peru y Uruguay.- La Ed. Buenos Aires: siglo XXI, Editores Argentina, 2005.

FANFANI, Emilio Tenti. Condição docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

FERNANDES, Danielle Cireno; SILVA, Carlos Alexandre Soares da. **Perfil do docente da educação básica no Brasil**: uma análise a partir dos dados da PNAD. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, p. 43-89, MG: Fino Traço, 2012.

FERREIRA, Gilmar Soares. Há riscos para o país com a desvalorização profissional. **Retratos da Escola**, Brasília-DF: CNTE, v. 6, n. 11, p. 339-353, jul./dez.2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 26 out. 2013.

FERREIRA JÚNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FICKER, Carlos. **História de Joinville**. Subsídios para a crônica da colônia Dona Francisca. 2 ed. Joinville: Letradágua, 1965.

FILHO, Heleno Araújo. Avaliação da educação básica: versões e projetos. **Retratos da Escola**, Brasília-DF: CNTE, v. 7, n. 12, p. 11-25, jan./jun.2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 20 out. 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber livro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: CIAVATTA, Maria. (Org.) **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Perfis da Educação, 6).

_____. CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GABARDO, Claudia Valéria Lopes. **O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino**. 2012. vi, 126 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores** - para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação. Porto - Portugal: Porto Editora LTA, 1999.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e auto-intensificação do trabalho docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 3 abr. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP**. ISSN 1984-5332 – vol. 1, n. 1, p. 90-102, maio. 2009.

_____. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. *In*: GATTI, Bernardete Angelina. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias** (Org.) Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

_____. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. *In*: GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. ISBN: 978-85-7652-151-8.

_____; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HADDAD, Cristhyane Ramos; SILVA, Daniel Vieira da. **A hora atividade como processo de formação continuada**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/641/555>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

HERKENHOFF, Elly. **Era uma vez um simples caminho**. Fragmentos da história de Joinville. Edição Fundação Cultural de Joinville. Março, 1987.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

JESUS, Saul Neves de; SANTOS, Joana Conduto Vieira. Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1 (52), p. 39-58, jan./abr. 2004.

JORGE, Marcos. KOWALSKI, Marcelle O. **O professor e os conflitos na escola: a indiferença ou o enfrentamento?** Roteiro, Joaçaba, v. 33, n. 2, p. 267-282, jul./dez. 2008. Disponível em: <editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/download/330/79> Acesso em: 20 ago. 2012

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 26 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LIMA, Fernando de. **Condições de trabalho dos docentes dos anos finais do ensino fundamental**. 2013. vi, 173 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, 2013.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

_____. O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1179-1201, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

_____; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAY, Tim. **Pesquisa social: Questões, Métodos e Processos**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago.2007.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Livro 1. O processo de produção do capital. Tradução: Reginaldo Sant'ana. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. **As condições de trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Final.pdf>>. Acesso em: jan. 2013.

MENSLIN, Mônica Schüler. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental:** as contribuições da formação continuada. 2012. vi, 157 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, 2012.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento da educação no Brasil numa perspectiva democrática. **Cadernos de Pesquisa**, n. 34, ago. 1980, p. 39-83. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n34/n34a05.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-37, 1999. Disponível em. <<http://cliente,argom.com.br>> Acesso em: 11 jan. 2013.

NASCIMENTO, Francisco das Chagas Firmino do. Da escola ao espaço educativo: o novo sentido pedagógico. **Retratos da Escola**, Brasília-DF: CNTE, v. 3, n. 5, p. 375-389, jul./dez.2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 23 out. 2013.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; CATANANTE, Ingrid Thais. **Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas:** considerações para o ensino fundamental de nove anos. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?>. Acesso em: 4 de ago. 2013.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>>. Acesso em: 20.out. 2012.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. RAMALHO, Betania Leite. **A profissionalização da docência:** um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653 n.º 46/9 – 10 de septiembre de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *et al.* Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 11, jul./dez. 2002.

_____. As reformas educacionais e suas consequências sobre o trabalho docente. *In:* OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20.jul.2012.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

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

_____. ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

_____. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBPAE-** v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr.2011. Disponível em: <seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19917/11557>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____; VIEIRA, Livia Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Sueli Mara de; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **O trabalho e o lazer como unidade dialética no processo de humanização**. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT09%20Trabalhos/GT09-1522_int.pdf>. Acesso em 2 de jun. de 2013.

OLIVEIRA, Eliana. **O processo de produção da profissão docente: profissionalização, prática pedagógica e associativismo dos professores públicos primários em Minas Gerais (1871 - 1911)**. 2011. vi 159 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) da Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG. Belo Horizonte, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Recomendação relativa à condição docente**. Tradução: Jeanne Sawaya, 1998. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org/imagens/0016/001604/160495por.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. 2. Ed. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Estrutura da escola e prática educacional democrática. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu. **Anais: 30 anos de pesquisa e compromisso social**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2007. CD-ROM. ISBN: 978-85-60316-

06-9. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780-Int.pdf>> Acesso em: jun. 2013.

_____. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 42, n. 146, p. 586-611, maio/ago. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000200014>. Acesso em: jun. 2013.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 557-569, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000300010>. Acesso em: 20.abr.2013.

PEREIRA, Luciano. Remuneração. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/>> Acesso em: 6 nov. 2013.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração adequada do professor. Desafio à educação brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília-DF: CNTE, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun.2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 3 nov. 2013

_____. Financiamento da educação básica: a divisão de responsabilidades. **Retratos da Escola**, Brasília-DF: CNTE, v. 6, n. 10, p. 155-172, jan./jul.2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 3 nov. 2013.

RABELO, Amanda O. **A remuneração do professor é baixa ou alta?** Uma contraposição de diferentes referenciais. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-46982010000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: abr. 2013.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2010.

RESENDE, Márcia Aparecida. **O trabalho docente na perspectiva da atividade: sentidos e significados atribuídos por uma professora alfabetizadora no contexto da rede pública estadual de Minas Gerais**. ANPEd, 2011.

ROSSO, Ademir José; CAMARGO, Brígido de Vizeu. As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. **ETD [online]**. 2011, v. 13, n. 01, p. 269-289. ISSN 1676-2592. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1676-25922011000300020&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 de jul. 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

SAMPAIO, Denise Teodoro. **O mal-estar no trabalho de professoras das séries iniciais do ensino fundamental de Porto Velho**. Disponível em:

<[http://www.mapsi.unir.br/menus_arquivos/1023_dissertacao_versao_final_pos_defesa_mesmo.\(denise\).pdf](http://www.mapsi.unir.br/menus_arquivos/1023_dissertacao_versao_final_pos_defesa_mesmo.(denise).pdf)>. Acesso em jan. 2013.

SAMPAIO, M. M.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 25, n. 89, set./dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v.14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 20.jul.2012.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 15, n. 45, p.422-590, set./dez. 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>> Acesso em: 20.jul.2012.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica: Durkheim, Weber e Marx**. Itajaí: Univali, 2001.

SILVA, Guilherme Leonardo Freitas; ROSSO, Ademir José. **As condições do trabalho docente dos professores das escolas públicas de Ponta Grossa**. Ponta Grossa: UEPG, 2008.

SILVA, Gleicy Kelly santos da; SILVA, Veronica Dantas da; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. **Bem-estar e mal-estar de docentes dos anos iniciais de uma escola municipal do Recife**. 2011. Disponível em: <www.ufpe.br/...1/bem-estar%20e%20mal-estar%20de%20docentes>. Acesso: fev. 2013.

SILVA, Sonia Smaniotto Gambeta Marcos da; VILLELA, Elisabeth Caldeira. **Tempo, saúde e docência**. UNIVALI. 2008. Disponível em: <www.portalanpedsul.com.br/.../2008/.../09_01_34_>. Acesso em: 26 fev. 2013.

SOLDATELLI, Rosangela. **O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo**. 2011. vi, 220 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SOUZA, Gabriela Reginato de. **As horas de trabalho pedagógico coletivo (HTTPCs) e a formação contínua na escola pública atual**. 3º Congresso Internacional de Educação, jan. 2011.

STOLF, Adelir. **Financiamento da educação básica no Brasil e sua qualidade: uma questão de recurso ou de gestão?** 2013. vi, 124 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. O que é o saber da experiência no ensino? *In*: ENS, Romilda Teodora *et alii*. **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. Ed. Curitiba: Champagnat, 2012.

TERNES, Apolinário. **História econômica de Joinville**. Joinville: Meyer, 1986.

TREVISAN, Anaide. **Um processo de formação continuada**: das necessidades formativas às possibilidades de formação. 2008. vi, 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola em debate: gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Retratos da Escola**, Brasília-DF: CNTE, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun.2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 20 out. 2013.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. **Mulheres e professoras**: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente”. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/16.pdf>>. Acesso em jan. 2013.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, [...]. Publicado no Diário Oficial da União de 17 de julho de 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Parecer CNE/CEB Nº 9/2012 de 12 de abril de 2012. Implantação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4167**, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009b**. Fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação - Documento Final. Conferência Nacional de Educação - CONAE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 3 de agosto de 2010**. Fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Estudo sobre a lei do piso salarial. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 fev.2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. **Relatórios do Fundeb**. Disponível em: www.fnde.gov.br Acesso em: out.2013.

JOINVILLE. Plano de Carreira. **Lei nº 2.303, de 29 de dezembro de 1988**. Instituiu o plano de carreira do pessoal do magistério público municipal.

JOINVILLE. Plano Municipal de Educação. **Resolução nº 021, de 08 de dezembro de 2004**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Joinville.

JOINVILLE. Sistema Municipal de Educação. **Lei nº 5.629, de 16 de outubro de 2006**. Estabelece as diretrizes do Sistema Municipal de Educação.

JOINVILLE. **Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Joinville**. Lei Complementar nº 266, de 05 de abril de 2008. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos do Município de Joinville, das autarquias e das fundações públicas municipais.

JOINVILLE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 0169, de 13 de dezembro de 2011**. Aprova o Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

APÊNDICE A– Questionário utilizado para a coleta de dados

Prezada professora ou prezado professor:

Convidamos você a participar, como voluntário (a) anônimo (a), da pesquisa desenvolvida pela mestranda Ana Silvia Jacques, vinculada à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

A presente pesquisa tem como objetivo central: “Conhecer as condições de trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, na Rede Municipal de ensino de Joinville.

As respostas dadas por você serão fundamentais para a escrita da dissertação “Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, que está sob orientação da Professora Doutora Márcia de Souza Hobold.

Para tanto, solicitamos seu precioso tempo para responder este questionário. Sua sinceridade será fundamental para o êxito da pesquisa.

Atenciosamente,

Ana Silvia Jacques e Márcia de Souza Hobold

QUESTIONÁRIO**EIXO 1: PERFIL DO PROFESSOR****1. Sexo:**

- a) () Feminino
- b) () Masculino

2. Idade:

- a) () 20 a 29 anos
- b) () 30 a 39 anos
- c) () 40 a 49 anos
- d) () 50 a 59 anos
- e) () 60 anos ou mais

3. Estado civil:

- a) () Solteira (o)
- b) () Casada (o)
- c) () Vive em união estável
- d) () Separada (o) / Divorciada (o)
- e) () Viúva (o)

4. Tem filhos?

- a) () Não
- b) () Sim. Quantos? _____

5. Em 2012, você leciona para:

- a) () 1º ano
- b) () 2º ano
- c) () 3º ano
- d) () 4º ano
- e) () 5º ano

6. Assinale o seu curso superior.

- a) () Pedagogia
- b) () Licenciatura
- c) () Outros cursos (Bacharelado)

7. Você cursou Pós-Graduação? Caso afirmativo, assinale abaixo:

- a) () Especialização
- b) () Mestrado
- c) () Doutorado

8. No momento, estou cursando:

- a) () Especialização
- b) () Mestrado
- c) () Doutorado
- d) () Nenhuma das alternativas

9. Em quantas escolas você trabalha?

- a) () Apenas nesta escola
- b) () Em 2 escolas

10. Há quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de Ensino?

- a) () Até 2 anos e 11 meses
- b) () De 3 a 6 anos

- c) () De 7 a 25 anos
 d) () De 25 a 35 anos
 e) () De 35 a 40 anos

**11. Assinale o que você costuma fazer nos momentos de lazer:
 (Assinale quantas opções desejar)**

- a) () Cinema
 b) () Teatro
 c) () Leitura
 d) () Passeio / Viagem
 e) () Televisão
 f) () Internet
 g) () Atividade Física
 h) () Outros: _____

EIXO 2: VOCÊ E A SUA PROFISSÃO

12. Assinale como é o seu relacionamento com:

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Direção				
Supervisão				
Orientação				
Professores				

13. A sua escola oportuniza troca de informações/experiências entre os professores?

- a) () Sempre
 b) () Frequentemente
 c) () Raramente
 d) () Nunca

Em que momentos?

14. Considerando a carga horária de 40 horas semanais, em média quantas horas, você necessita fora da escola, para dedicar-se às atividades da docência?

- a) () 1 hora
 b) () 2 horas
 c) () 3 horas

- d) () 4 horas
 e) () 5 horas ou mais

Qual(is) atividade(s):

15. Você se sente pressionada (o) em relação a sua profissão?

- a) () Sim
 b) () Não

Se afirmativo, qual(is) exigência(s)?

16. Você considera que, a média de alunos por turma nesta escola é:

- a) () Adequado
 b) () Excessivo
 c) () Reduzido

Comente: _____

17. Quanto às instalações físicas desta escola, assinale com um “X”:

	Adequado	Parcialmente adequado	Não adequado
Acessibilidade	A ()	B ()	C ()
Banheiro	A ()	B ()	C ()
Biblioteca	A ()	B ()	C ()
Espaço externo para realização de atividades com os alunos	A ()	B ()	C ()
Ruído	A ()	B ()	C ()
Sala dos Professores	A ()	B ()	C ()
Sala de Informática Pedagógica	A ()	B ()	C ()

18. Quanto à infraestrutura da(s) sala(s) de aula, assinale com um “X”:

	Adequado	Parcialmente adequado	Não adequado
Ruído	A ()	B ()	C ()
Arejada	A ()	B ()	C ()
Iluminação	A ()	B ()	C ()
Em relação à metragem da sala de aula e ao número de alunos	A ()	B ()	C ()
Mobiliário	A ()	B ()	C ()

19. Esta escola disponibiliza material didático para as suas aulas?

- a) () Sim
- b) () Não
- c) () Às vezes

20. Quanto ao seu salário você está:

- a) () Satisfeito
- b) () Parcialmente satisfeito
- c) () Insatisfeito

21. Você se sente seguro em seu local de trabalho?

- a) () Sim
- b) () Parcialmente
- c) () Não

Comente: _____

22. Assinale as alternativas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação que, em sua opinião, auxiliam na melhoria das condições de trabalho:

- a) () Realização de cursos de formação continuada
- b) () Ajuda de custo para participação em eventos / congressos
- c) () Liberação para participação em eventos / congressos
- d) () Plano de carreira
- e) () Plano de saúde
- f) () Democratização da gestão escolar
- g) () Outro(s).
- h) () Nenhum dos itens anteriores

Especifique: _____

23. Para você, tem aumentado a sua carga de trabalho?

a) () Sim b) () Não

Em caso afirmativo, em que sentido?

24. Você conhece o Plano Municipal de Educação e a Lei 5629/2006?

a) () Sim b) () Não

Em caso afirmativo, o que destacaria?

25. Você conhece o Estatuto dos Servidores Públicos do Município?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, o que destacaria?

26. Que atividades você desenvolve na sua “hora-atividade”?

27. Você se sente valorizada (o) pelo seu trabalho docente? Comente.

28. Para você, o que melhoraria as suas condições de trabalho?

Agradecemos a sua colaboração!

APÊNDICE B – Carta aos professores

PREZADA PROFESSORA OU PREZADO PROFESSOR:

Este envelope (branco), contendo um questionário a ser respondido, é destinado aos **professores, que no momento, lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 40h e que atuam há mais de 3 anos na Rede Municipal de Ensino.**

Este questionário destina-se à coleta de dados sobre o projeto de pesquisa intitulado “**Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**”, desenvolvido pela mestranda Ana Silvia Jacques, vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, sob a orientação da Professora Dra. Márcia de Souza Hobold.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e sigilosa.

Ao terminar de preencher o questionário, por favor, insira o documento no envelope branco e feche-o com a cola. Em seguida, entregue-o à secretaria de sua escola.

Agradecemos a sua contribuição!

APÊNDICE C – Planilha Excel por questionário (exemplo)

Professores	15. Considerando a carga horária de 40 horas semanais, em média quantas horas, você necessita fora da escola, para dedicar-se às atividades da docência? Qual(is) atividade(s):
P01	
P02	Correção de provas e planejamento.
P03	
P04	Planejamento, pesquisa, organização, correção de avaliações, trabalhos e cadernos, recuperação.
P05	Correção de exercícios, provas e procurar atividades.
P06	
P07	Planejamento, pesquisa, lançamento de notas, correção.
P08	Planos de aula, correção de provas e pesquisas.
P09	Planejamento, pesquisa de atividades, correção dos cadernos e trabalhos dos alunos.
P10	Correção, pesquisa e montagem de atividades.
P11	Planejamento, pesquisa em livros, internet.
P12	Planejamento, pesquisa.
P13	Planejamento, pesquisa, correção de cadernos, plano de atividades.
P14	
P15	
P16	Preparação de aulas, provas, trabalhos e pesquisas. Apesar de parte desse trabalho ser feito em hora atividade, ainda não é suficiente.
P17	Planejamento e pesquisa dos conteúdos. Correção de avaliações e trabalhos.
P18	
P19	Planejamento, pesquisa e impressão de materiais.
P20	
P21	Leitura
P22	
P23	
P24	Planejamento, pesquisa.
P25	
P26	Planejamento
P27	Preparar aula, pesquisa e estudo.
P28	Planejamento
P29	Planejamento
P30	Planejamento, correções, lançamento de notas no EVN.
P31	Planejamento, correções, pesquisa.
P32	Pesquisa para planejamento, organização de atividades.
P33	Planejamento das aulas, correções, cartões, mensagens, trabalhos artísticos (painéis a serem organizados).

P34	Selecionandomateriais.
P35	
P36	
P37	Elaboração de planos
P38	A pesquisa por atividades é constante.
P39	Correção de provas, planejamento e pesquisa.
P40	
P41	Planejamento, pesquisa, leitura.
P42	Planejamento,correção de atividades.
P43	Planejamento, projetos extras.
P44	Pesquisa, digitar atividades, redigir as provas, correção.
P45	Planejar as aulas da semana. Pesquisar conteúdos, livros de literatura infantil. Correção de cadernos, provas etc...
P46	Correção de provas, planejamento e pesquisa.
P47	Planejamento, pesquisa, correção de cadernos e avaliações.
P48	Correção, pesquisa para trabalhos,avaliações.
P49	Planejamento
P50	Planejamento (elaboração) pesquisa de materiais.
P51	Planejamento, pesquisa de outras atividades de aperfeiçoamento.
P52	Pesquisa, planejamento.
P53	
P54	Preparar aula, leituras, cursos.
P55	Pesquisa, informações, planejamento.
P56	Pesquisa, correção, seleção de atividades, análise de resultado, planejamento.
P57	Devido lecionar muito tempo não necessito de realizar nenhum trabalho em casa. Procuo fazer tudo na escola nas horas atividades.
P58	Planejamento e correção.
P59	
P60	Pesquisa de atividades a serem aplicadas. Confecção de material para entregar aos alunos. Planejamento.
P61	
P62	Planejamento e correções.
P63	Pesquisa, leitura,organização de planejamento e materiais a serem usados.
P64	Pesquisa e planejamento.
P65	Pesquisa de novas atividades, correção de provas, cadernos, cartazes.
P66	Correções, planejamento, digitação de avaliações.
P67	Correção, Planejamento, leitura.
P68	Tento fazer as tarefas de sala de aula (tento!)
P69	Planejamento, correção de cadernos, atividades, pesquisa, leitura.

P70	Quando não consigo terminar alguma atividade nas minhas horas atividades termino de fazer em casa, geralmente imprimir atividades.
P71	Planejamento, elaboração de atividades e avaliações, correções, relatórios.
P72	Planejamento de plano de aula, correções de provas.
P73	Correção de cadernos, avaliações, trabalhos, pesquisas e planejamento.
P74	Pesquisa, montagem de avaliações, trabalhos, planejamento das aulas, digitação de notas, entre outras coisas.
P75	
P76	Planejamento, pesquisa, leituras, correções, etc...
P77	
P78	
P79	Planejamento (seleção e elaborar atividades, pesquisa de atividades diferentes, criativas).
P80	Planejamento e pesquisa.
P81	
P82	Planejamento e correção das atividades.
P83	Preparação e pesquisas para atividades.
P84	Para pesquisar e elaborar os planos de aula. Correção de provas e trabalhos dos alunos.
P85	Precisamos fazer planejamento, pesquisar atividades e para o 1º ano preparar muitas atividades lúdicas e de trabalhos manuais.
P86	Planejamentos, leitura, confecção de materiais para trabalhar com os alunos.
P87	Planejamento e pesquisas.
P88	Planejamento, pesquisas, correções e outros.
P89	Construção de atividades, provas, correção de trabalhos e provas, digitar e imprimir provas, planejamento.
P90	Pesquisa, planejamento e correções.
P91	Pesquisa, correção e planejamento.
P92	Providenciar materiais apenas...
P93	Português, matemática, ed. religiosa, ciências, artes.
P94	Planejamento semanal, correções, informações necessárias, confecção material.
P95	Realizo os planejamentos, monto a maioria das atividades de alfabetização que utilizo e também confecciono cartazes e materiais de apoio (jogos).
P96	
P97	
P98	Geralmente na organização e preparação de conteúdos e correção de provas.
P99	Fazer planejamento e imprimir atividades.
P100	Elaboração de atividades para provas e impressão das mesmas.
P101	Leitura de outras experiências, busca de novas atividades.

P102	Pesquisa, elaboração do planejamento e correção de atividades.
P103	Planejamento, análise de sondagens, material didático.
P104	Procuro realizar meu trabalho nas horas de atividades na própria escola.
P105	Pesquisa, preparando aulas e planejamento.
P106	Pesquisa
P107	Os alunos precisariam de muitas atividades porém, não levo nada pra fazer em casa, mesmo tendo muito o que fazer, pois não recebo pra isso. (P107)
P108	
P109	
P110	Pesquisa de conteúdos e de atividades relacionadas aos conteúdos.
P111	Leituras, planos de aula, pesquisa dos conteúdos, planejamento de projetos, correção de provas e trabalhos.
P112	Preparação das aulas, separação de materiais, preparação de avaliação e correção de cadernos.
P113	Correção de provas, seleção de materiais, planejamento de aulas.
P114	Correção de cadernos, avaliações, planejamento, pesquisa para formação.
P115	Planejar, montar as atividades, pesquisa em diferentes materiais para tornar mais lúdica as aulas.
P116	Pesquisa de atividades e impressão as mesmas.
P117	Planejamento
P118	
P119	
P120	Planejamento, elaboração de materiais, planejamento de aulas de reforço, leituras complementares para aperfeiçoamento da prática escolar.
P121	Correção de avaliação, planejamentos, lembranças, materiais didáticos, leituras...
P122	Todas as que eu trabalho.
P123	Pesquisa de conteúdos.
P124	Planejamento, pesquisa de atividades, correção.
P125	Correções, pesquisas de textos e atividades diversificadas...
P126	Correção de provas, atividades práticas.
P127	Escolha de atividades, estudo de conteúdos, correção, elaboração de provas...
P128	Pesquisa de atividades, vídeos para abordagem em sala de aula.
P129	
P130	Pesquisa na internet de atividades para projetos da sala de aula. Atividades para realizar na sala de informática da escola.
P131	Leitura de livros didáticos. Pesquisa em livros para conteúdos futuros. Pesquisa na internet.
P132	

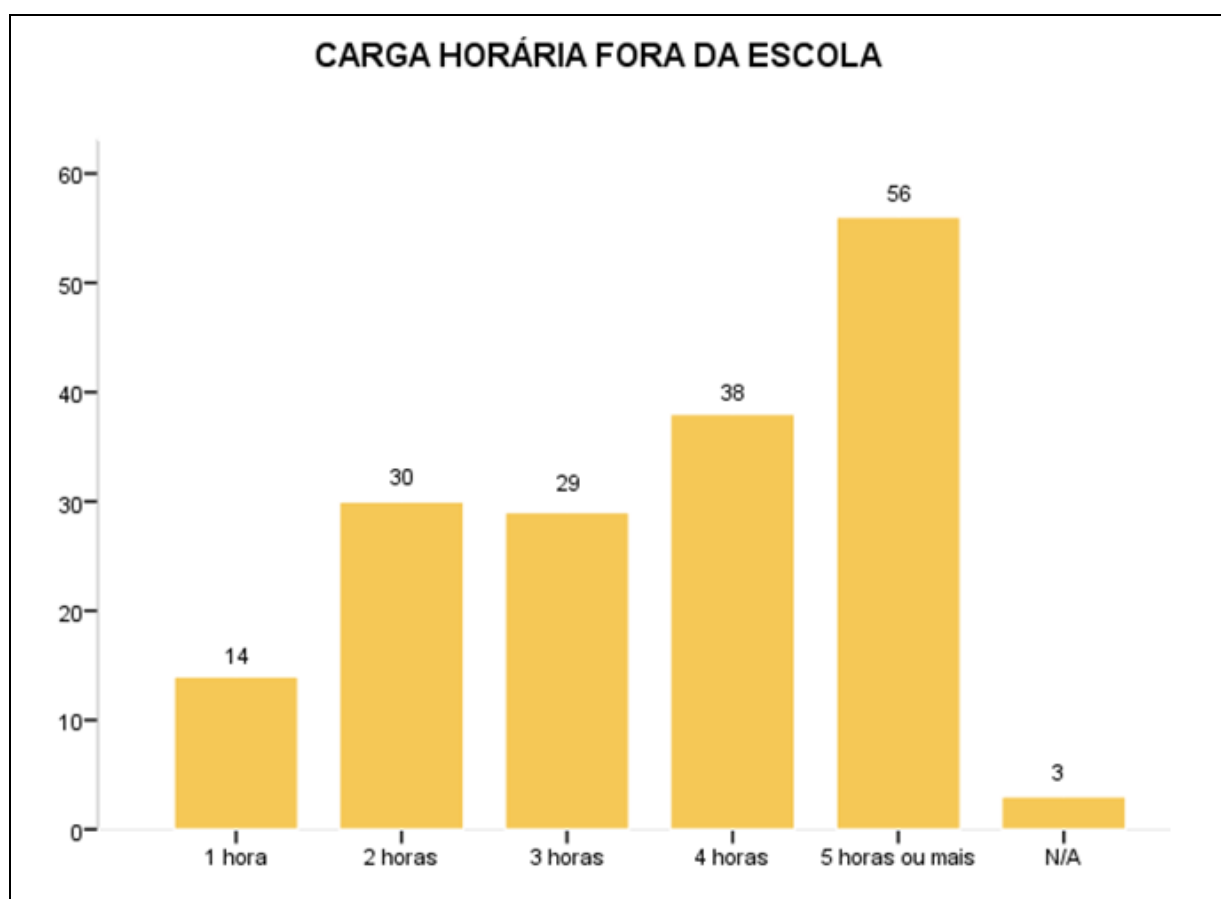
P133	Aula em curso de Pós-Graduação
P134	Nenhuma
P135	
P136	Planejamento, pesquisa, procura de atividades, correção, cartazes.
P137	Planejamento, preparar atividades.
P138	Busca de atividades diferenciadas, confecção de materiais, etc...
P139	Planejamento e preparação de atividades.
P140	Pesquisa, preparação de atividades. Elaboração de trabalhos avaliativos e correções.
P141	Planejamentos e correções.
P142	Correção de avaliações, seleção de materiais, planejamento, leitura.
P143	Pesquisa, leitura, correção, preparar planejamento, materiais didáticos.
P144	Pesquisa, leituras, estudos, etc...
P145	
P146	Realizo correção de produções textuais.
P147	
P148	Procurar atividades que sejam desafiadoras para os alunos. Leitura que possam enriquecer o meu trabalho. Cartões e lembrancinhas para os alunos.
P149	Preparar as aulas, tirar xerox,internet, correção de trabalho, prova, fazer cartaz.
P150	Correção de provas,planejamento de aula, confecção de materiais.
P151	Pesquisa de novas atividades que tragam significado positivo para meus alunos.
P152	
P153	Planejamento e pesquisa.
P154	Confecção de materiais tais como (jogos pedagógicos, estudo sobre como ajudar alunos com mais dificuldades, etc...
P155	Obs: Aprendi depois que fiquei doente que tenho que otimizar meu tempo dentro da escola. As vezes pesquiso e corrijo provas fora da escola.
P156	Para pesquisar atividades diversificadas.
P157	Planejamento semanal das aulas.
P158	Pesquisas, correção de trabalhos novos, digitação e organização de atividades.
P159	
P160	Pesquisa de materiais na internet.
P161	Pesquisas de conteúdo, planejamento de aula e confecção de materiais didáticos.
P162	Pesquisa, leitura, planejamento.
P163	Planejamento de aula, pesquisa de conteúdos, confecção de materiais necessários.
P164	
P165	Planejamento, pesquisa, leitura.

P166	Planejamento, pesquisa, correções.
P167	Planejamento das atividades, correção de atividades, confecção de material de apoio (cartazes, jogos, etc).
P168	Português, matemática, ed. religiosa, ciências, estudos sociais.
P169	Planejamento de atividades, pesquisa.
P170	Em média uma hora quando necessário, pois procuro realizar minhas tarefas enquanto educadora nas horas atividades.
	Destaque por recorrência e significado:
	Planejamento, correção e pesquisa: 128 (75,2%)
	Confecção de materiais didáticos: 31 (18%)
	Leitura: 19 (11%)
	Elaboração e digitação de provas/avaliações: 16 (9%)
	Outros: 04 (2%)
	Total: 170
	Responderam: 136 (80%)
	Não responderam: 34 (20%)
	Quantidade de respostas obtidas: 198

APÊNDICE D – Modelo de quadro e gráfico gerados pelo Programa SPSS

CARGA HORÁRIA FORA DA ESCOLA					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 hora	14	8,2	8,2	8,2
	2 horas	30	17,6	17,6	25,9
	3 horas	29	17,1	17,1	42,9
	4 horas	38	22,4	22,4	65,3
	5 horas ou mais	56	32,9	32,9	98,2
	N/A	3	1,8	1,8	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Fonte: Quadro da questão objetiva Programa SPSS.



Fonte: Gráfico da questão objetiva Programa SPSS.

ANEXO A – Parecer nº.166/2012 do Comitê de Ética em Pesquisa - UNIVILLE

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - FURJ
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE



Joinville, 18 de setembro de 2012

OFÍCIO N.º 407/2012 - PRPPG/ CEP

Para Prof. Ana Silvia Jacques
Dissertação – Mestrado em Educação
UNIVILLE

ASSUNTO: Parecer Processo nº 166/2012

O Projeto de pesquisa **"CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL"** e seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de sua responsabilidade, foram **APROVADOS** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE, após terem sido analisados e verificados que atendem plenamente aos parâmetros descritos na Res. CNS 196/96 e complementares, e Res. 19/07 CEP/UNIVILLE, conforme parecer em anexo.

Lembramos que, ao finalizar a pesquisa, deverá ser encaminhado ao CEP/UNIVILLE o relatório final.

Atenciosamente,

Eleide Abril Gordon Findlay

Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE



Campus Joinville
R. Paulo Machado de Carvalho, 15 - Zona Industrial
CEP: 89212-710 - Joinville/SC
Fone: (47) 3461-8300 - Fax: (47) 3473-0131
www.univille.br

Unidade Centro - Joinville
R. do Município, Calçadão, 437 - Centro
CEP: 89202-207 - Joinville/SC
Fone: (47) 3472-3023

Unidade São Francisco do Sul
Rodovia Duque de Caxias Km 0,8 Poste 130 - Ivoicoba
CEP: 89340-000 - São Francisco do Sul/SC
Telefone: (47) 3442-2577

Campus São Bento do Sul
R. Norberto Eduardo Wasmann, 210 - Central
Cruz Alta Postal 41 - CEP: 89250-000 - São Bento do Sul/SC
Telefone: (47) 3611-9130