

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO



1290005465



FE

TCC/UNICAMP K799o

Carolina Sanae Kobori

Organização e condições de trabalho de professoras – “mal-estar” docente e permanência no emprego: estratégia defensiva?

PREZADO LEITOR
Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.
A DIREÇÃO

Campinas, dezembro/2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

201130625

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

Carolina Sanae Kobori

Organização e condições de trabalho de professoras – “mal-estar” docente e permanência no emprego: estratégia defensiva?

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Professora-Doutora Aparecida Neri de Souza.

Campinas, dezembro/2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

| | |
|--------------|----------|
| UNIDADE: | FE |
| Nº CHAMADA: | TCC |
| | K7990 |
| V: | EX: |
| Tombo: | 5465 |
| PROC: | 130/11 |
| C: | D: X |
| PREÇO: | 11,00 |
| DATA: | 14/04/11 |
| CÓD. TÍTULO: | 795715 |

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

K7990 Kobori, Carolina Sanae
Organização e condições de trabalho de professoras -- "mal-estar"
docente e permanência no emprego: estratégia defensiva? / Carolina Sanae
Kobori. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientadora: Aparecida Neri de Souza.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Trabalho docente. 2. Professores – Condições de trabalho. 3.
Organização do trabalho docente. I. Souza, Aparecida Neri de. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-301-BFE

Aos meus pais, pelo amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família a qual não tenho palavras para descrever o quanto vem sendo importante na minha vida.

À minha orientadora, professora Dra. Aparecida Neri de Souza, pela ajuda fundamental e, principalmente pela paciência em me orientar, apesar das dificuldades.

Aos meus amigos, pela constante preocupação com o meu bem-estar e pelos incentivos nos momentos mais difíceis.

Às professoras entrevistadas, minhas colegas de trabalho, sem as quais este trabalho não seria possível, pela coragem de mostrar seus desejos e angústias na profissão docente.

À professora Dra. Renata Sieiro Fernandes pelos conselhos acadêmicos e por gentilmente aceitar participar como segunda leitora deste trabalho.

A todos os professores que mesmo inconformados com as condições de trabalho no magistério, continuam lutando por um ensino de melhor qualidade.

RESUMO

Análise das relações entre a organização e as condições de trabalho de professoras das séries iniciais da educação fundamental, em escola pública municipal na cidade de Jundiaí, no estado de São Paulo, com a produção de situações de "mal-estar" no trabalho e com a permanência ou não desses profissionais no magistério. As técnicas utilizadas pela pesquisa – observações, entrevistas, questionários e análise de documentos – apoiaram-se na metodologia da história oral. Essa metodologia permitiu trabalhar com relatos orais, tentando recuperar as narrativas das professoras. Assim, foram coletados depoimentos restritos ao tema. As entrevistas com as quatro professoras foram analisadas buscando responder a questão central: por que permanecem no magistério a despeito das precárias condições de trabalho. Dois autores foram fundamentais para a análise sobre por que as professoras permanecem na docência a despeito das precárias condições de trabalho. São eles Christophe Dejours e Manuel Esteves. Ambos relacionam organização e condições de trabalho com saúde psíquica na docência. Também ambos permitem uma aproximação com a sociologia do trabalho. A intenção deste estudo é permitir à pesquisadora e às professoras envolvidas a reflexão sobre as condições do exercício do trabalho docente.

Palavras-chave: *trabalho docente, condições de trabalho docente, organização do trabalho docente, relações de gênero, professoras municipais, mal-estar docente.*

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Professores da escola municipal - 2010

Gráfico 2 – Formação Profissional

Gráfico 3 – Formação em nível superior

Gráfico 4 – Ensino superior: tipo de instituição frequentada

Gráfico 5 – Idade dos professores

Gráfico 6 – Tempo de trabalho na escola

Gráfico 7 – Tempo de trabalho no magistério

LISTA DE SIGLAS

- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- GEPEDISC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-cultural
- DECISE – Departamento de Ciências Sociais na Educação
- PDU – Plano de Desenvolvimento da Unidade Escolar
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- MTE – Ministério do Trabalho e do Emprego
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- Rais – Relatório Anual de Informações Sociais
- Pnad – Pesquisa Anual de Amostra por Domicílios
- Banestado – Banco do Estado do Paraná
- Cesumar – Centro Universitário de Maringá
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- PEC – Programa de Educação Continuada
- Bradesco – Banco Brasileiro de Descontos
- CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- PEA – População Economicamente Ativa
- OCT – Organização Científica do Trabalho

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| RESUMO | 1 |
| LISTA DE GRÁFICOS..... | 2 |
| LISTA DE SIGLAS..... | 3 |
| INTRODUÇÃO..... | 5 |
| 1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... | 9 |
| 2. A ESCOLA COMO LOCAL DE TRABALHO..... | 24 |
| 2.1. A escola, bairro e seus alunos..... | 24 |
| 2.2. A escola: os professores..... | 30 |
| 2.2.1. Professores: escolaridade e formação profissional..... | 33 |
| 2.2.2. Professores: faixa etária e tempo de trabalho docente..... | 38 |
| 2.2.3. Professores: sexo..... | 41 |
| 2.2.4. Professores: tempo de trabalho docente e outros empregos..... | 41 |
| 2.2.5. Professores: jornada de trabalho..... | 43 |
| 2.2.6. Professores: contratos de trabalho..... | 45 |
| 2.2.7. Professores: salários..... | 49 |
| 3. DOCÊNCIA: TRABALHO DE MULHERES?..... | 53 |
| 3.1. Mercado de trabalho e atratividade da carreira docente..... | 53 |
| 3.2. Docência: mercado e trabalho de mulheres?..... | 56 |
| 4. CONDIÇÕES E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE..... | 65 |
| 4.1. "Mal-estar" e sofrimento docente..... | 67 |
| 4.2. Organização e condições de trabalho docente..... | 72 |
| 4.3. Permanência no trabalho: estratégia defensiva?..... | 85 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 93 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 100 |
| ANEXOS..... | 102 |

INTRODUÇÃO

Diante das pressões sociais e psicológicas na carreira, muitos são os casos de professores que abandonam a profissão docente, como nos mostra a pesquisa realizada por Flavinês Rebolo Lapo e Belmira Oliveira Bueno (2003). Segundo os dados obtidos pelas pesquisadoras, houve um aumento de 300% no número de pedidos de exoneração de cargo no magistério público no estado de São Paulo no período de 1990 e 1995, sendo que a maior parte dos professores alegou a baixa remuneração como justificativa do abandono da profissão. Entretanto, na minha experiência como professora, apesar das precárias e desiguais condições de trabalho e salariais do magistério público no Brasil, há professores e professoras que permanecem trabalhando.

Ainda que permaneçam, há aqueles mais antigos no magistério que se mostram angustiados e decepcionados com as atuais condições de trabalho. Na minha experiência profissional como professora, percebo que há diferentes situações consideradas negativas na profissão, que dificultam e desestimulam, em muitos momentos, a realização do trabalho. Essas situações estão diretamente vinculadas com as condições nas quais se realiza o trabalho de ensinar, entre elas o salário. Como afirmam Gatti e Barreto (2009), "como se verifica, os salários recebidos pelos professores não são tão compensatórios, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas" (p.247). Essa situação atinge também os professores mais novos que parecem perceber da mesma maneira as condições de trabalho no magistério. Contudo, estes parecem estar "deixando de lado" tais preocupações por meio do discurso de "amor pelos alunos", independentemente das condições de trabalho.

A partir dessas observações, pergunto-me: diante de tal contexto de insatisfação com o trabalho realizado, o que leva esses professores e professoras a continuarem trabalhando na docência?

Lapo e Bueno (2003), ao analisar os dados obtidos em sua pesquisa concluem que “a questão salarial, ainda que se mostre como preponderante, não é um fator que, isolado, tenha desencadeado a saída da rede pública, pelo menos na maior parte dos casos” (p.73).

Se o salário não é determinante no abandono da profissão no magistério, o que levaria os/as professores/as a abandonarem ou não do trabalho docente?

A pesquisa de Souza (1997) nos informa que os professores permanecem na profissão sob o argumento de que se trata de uma profissão portadora de projetos de transformação social; assim, a “paixão pela profissão” é a maior razão para a permanência no magistério. A autora, com base em Dejours (1992), analisa os mecanismos de defesa que os professores constroem face às precárias condições de trabalho, atribuindo significados de mudança social à docência. E as professoras com as quais convivo, que estratégias constroem para permanecerem a despeito da decepção?

A partir desta interrogação, surgem outras: como as condições de trabalho produzem o “mal-estar” na profissão docente? Mesmo vivenciando esse “mal-estar”, por que os professores continuam neste ofício? Como os salários dos professores podem ou não influenciar na escolha por essa profissão, sua satisfação ou insatisfação na mesma e, conseqüentemente, na permanência do profissional docente no exercício da profissão?

Assim, constitui o projeto de Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (TCC) com o objetivo de analisar as relações entre as condições de trabalho de professores das séries iniciais da educação fundamental, em escola pública municipal na cidade de Jundiaí, no estado de São Paulo, com a produção de situações de “mal-estar” no exercício deste trabalho e com a permanência ou não desses profissionais no magistério. A intenção deste estudo é permitir à pesquisadora e às professoras envolvidas a reflexão sobre as condições do exercício do trabalho docente.

O texto aqui apresentado como “trabalho de conclusão curso” está organizado em quatro capítulos.

Capítulo 1. Procedimentos metodológicos – apresenta os caminhos da pesquisa, como os dados foram coletados e analisados, além de um breve retrato dos professores entrevistados.

Capítulo 2. A escola como local de trabalho – descreve a escola pesquisada com seus alunos e professores; com base nos questionários, descreve os professores quanto à formação profissional e escolaridade, a faixa etária, tempo de trabalho como professores, sexo, se possuem outros empregos, as jornadas e os contratos de trabalho e os salários. O objetivo desta apresentação é compreender quem são os professores que trabalham na escola. O capítulo dialoga com as pesquisas realizadas por Bernadete Gatti e Eiba S. S. Barreto (2009).

Capítulo 3. Docência: trabalho de mulheres – o mercado de trabalho no campo do ensino é marcado pela presença massiva de mulheres. O capítulo analisa as consequências desta dinâmica do mercado de trabalho sobre as condições de trabalho das professoras. Assim, analisa as relações entre mercado de trabalho e atratividade da carreira, a docência como espaço de trabalho de mulheres, com

base nos estudos de Helena Hirata (2007), Lais Abramo (2007), Cristina Bruschini e Maria Rosa Lombardi (2007) e Gabriela Moriconi (2008).

Capítulo 4. Condições e organização do trabalho docente – com base nos estudos sobre a psicopatologia e psicodinâmica do trabalho procura-se compreender as relações entre as condições e a organização do trabalho das professoras e a saúde. A partir da compreensão do “mal-estar” e do sofrimento no trabalho se discute quais os mecanismos e estratégias de permanência no magistério. Essas análises são realizadas com base nos estudos de Christophe Dejours (1992; 2009a; 2009b).

CAPÍTULO 1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o caminho percorrido pela pesquisadora ao longo da pesquisa, as técnicas e procedimentos metodológicos utilizados, as categorias de análise e um breve retrato dos professores entrevistados.

A pesquisa teve início em março de 2010, quando participei da minha primeira reunião no “Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-cultural” (GEPEDISC), do Departamento de Ciências Sociais na Educação (DECISE), da Faculdade de Educação Unicamp. Mas o interesse em estudar as condições de trabalho dos professores, principalmente do sistema público de ensino, surgiu em 2009, período este em que me encontrava no 3º ano do curso de graduação em Pedagogia, e no quarto ano de exercício no magistério público do município de Jundiaí. Elaborei um pré-projeto de pesquisa para a disciplina “Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação I”. Também iniciei o processo de levantamento bibliográfico acerca do que já fora pesquisado, nos últimos cinco anos, sobre as condições de trabalho, com destaque para as condições salariais dos/as professores/as da escola pública que trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental.

Na pesquisa a situação dos professores no magistério é tratada generalizadamente, uma vez que no estudo optou-se pela análise das condições de trabalho dos professores de uma escola específica. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Jundiaí, estado de São Paulo, na qual a pesquisadora trabalha. A decisão de escolha da escola deve-se ao fato de que a pesquisa e elaboração do texto do trabalho de conclusão de curso são realizadas em apenas um ano e a

pesquisadora estuda à noite e trabalha durante o dia. Dadas as condições concretas decidiu-se pelo estudo desta escola, com os cuidados de problematizar o que se observa, para não fazer inferências a priori.

Nesse período, conversando com alguns professores da escola onde trabalho, percebi que muitos deles poderiam colaborar de maneira significativa para o estudo do tema em questão, por meio de suas trajetórias de vida profissional.

Lang (2001) afirma que a utilização do método de história oral,

[...] permite conhecer a realidade presente e o passado ainda próximo pela experiência e pela voz daqueles que viveram. Não se resume a uma simples técnica, incluindo também uma postura, na medida em que seu objetivo não se limita à ampliação de conhecimentos e informações, mas visa conhecer a versão dos agentes. Permite conhecer diferentes versões sobre um mesmo período ou fato, versões estas marcadas pela posição social daqueles que os viveram e os narram (LANG, 1996 citada por LANG, 2001, p. 96).

Optei por trabalhar com os relatos orais de quatro professores da escola onde trabalho e, então, iniciei o processo de seleção dos docentes a serem entrevistados. Realizei uma conversa informal durante uma reunião dos professores da escola ("Hora de Estudo"), em que pude expor aos presentes o tema de minha pesquisa, os objetivos e as contribuições que a mesma traria à comunidade geral. Todos se mostraram bastante interessados com a pesquisa, não havendo, assim, nenhuma oposição à participação nas entrevistas por parte dos professores que ali estavam. Durante esta mesma reunião foi entregue um questionário de perguntas fechadas aos professores de ambos os períodos da escola. Alguns deles não puderam responder ao questionário por não estarem presentes no momento da reunião.

Para selecionar a amostra com quatro sujeitos que atendessem aos objetivos da pesquisa, um questionário foi elaborado para levantar as características gerais dos docentes: idade, estado civil, quantidade de filhos, formação profissional, série em que leciona, tempo de trabalho no magistério, tempo de trabalho na

instituição, salário, tipo de contrato de trabalho (efetivo ou temporário) e percursos em diferentes ocupações e/ou locais de trabalho. Os dados tabulados são apresentados no capítulo 2 (A escola como local de trabalho).

Sobre este procedimento, Bogdan e Biklen (1994) afirmam,

Sem dúvida alguma, o *questionário fechado*, de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa. Às vezes, o pesquisador dessa última linha de estudo precisa caracterizar um grupo de acordo com os seus traços gerais (atividades ocupacionais que exercem na comunidade, nível de escolaridade, estado civil, função que desempenham nas associações de mães de vila, etc.) (p.137, meu grifo).

A partir do questionário, foram selecionados os professores que tivessem mais ou menos: tempo de trabalho no magistério; contrato de trabalho efetivo e temporário. Sendo assim, dos 11 professores que responderam ao questionário, foram escolhidos três professores com contrato de trabalho efetivo e um com contrato temporário; sendo que, dos efetivos, um é funcionário do governo estadual de São Paulo; dois possuem mais de 20 anos de trabalho no magistério e 2 possuem menos de 10 anos de experiência na docência.

Havia interesse em entrevistar professores com diversidade de tempo no magistério. Quais as diferenças entre novos e antigos? Entre temporários e efetivos?

Após a seleção dos sujeitos a serem entrevistados, como dito anteriormente, foi elaborado um roteiro semi-estruturado e flexível, visando abordar as questões que respondessem aos objetivos da pesquisa, assim como permitir a contribuição espontânea dos entrevistados com novos aspectos relevantes ao tema.

No que se refere às entrevistas semi-estruturadas, define Trivinos (1992),

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral aquela que parte dos certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (p.146, meu grifo).

As entrevistas tiveram como foco investigar, na opinião dos professores, a atratividade e a permanência na profissão docente, isto é, o que leva as professoras ao magistério e porque se mantêm como docentes. Para tanto, o roteiro abordou as condições socioeconômicas; a formação para a profissão docente; as trajetórias ou carreiras profissionais; as relações de gênero; as condições em que trabalham; a organização do trabalho da escola; e como a organização e as condições de trabalho interferem em situações de "mal-estar". A noção de "mal-estar" docente cunhada por Manuel Esteves "é incondicionalmente ambígua [...] sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por que" (ESTEVES, 1992, p.12).

Inicialmente, a intenção era realizar as entrevistas na casa dos entrevistados ou em outro lugar fora da escola. Esse procedimento, ao invés de realizar as entrevistas no ambiente de trabalho, permitiria não só conversar com a pesquisadora no período noturno ou aos finais de semana, como também tornar a entrevista um momento mais amigável e confortável para as entrevistadas. Contudo, no decorrer da pesquisa, uma das entrevistadas apresentou dificuldades de se encontrar comigo fora de seu período de trabalho. Sendo assim, realizei uma das entrevistas na própria escola, no dia em que as professoras realizavam o conselho de ciclo, dia este em que não havia aula para os alunos. A entrevista ocorre no momento quase no final do dia, quando esta professora já havia terminado todos os seus afazeres.

A forma encontrada para iniciar as entrevistas foi aquela descrita por Trivinos (1992):

Em primeiro lugar, em relação aos objetivos da entrevista, porque, naturalmente, o encontro se realiza de forma amigável e familiar, o entrevistado deve saber, em geral, o que é que se deseja dele e qual pode ser sua contribuição para o esclarecimento da situação de interesse (p.148).

Optou-se pela entrevista gravada, sendo que houve um intervalo de aproximadamente três a quatro semanas entre a realização dos três primeiros encontros. Somente a última entrevista foi realizada num intervalo maior entre as demais, tendo em vista a disponibilidade da entrevistada em realizar o encontro somente após o mês de julho.

O tempo de três a quatro semanas entre a realização das entrevistas foi utilizado pela pesquisadora para a transcrição das gravações, uma vez que tal processo é indispensável à análise do conteúdo das entrevistas e continuidade das mesmas.

As ideias expressas por um sujeito numa entrevista, *verbi gratia*, imediatamente analisadas e interpretadas, podem recomendar novos encontros com outras pessoas ou a mesma, para explorar aprofundadamente o mesmo assunto ou outros tópicos que se consideram importantes para o esclarecimento do problema inicial que originou o estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.137, grifo do autor).

É importante ressaltar a diferença existente entre os termos tradução e transcrição, descritos por Queiroz (1983), e que possibilitou à pesquisadora a escolha do segundo e o abandono do primeiro termo. No processo de tradução, segundo a autora, a preocupação está na expressão do pensamento de maneira que este possa ser melhor compreendido, adaptando-se, assim, termos da linguagem de origem e pouco prendendo-se à reprodução literal. "Por transcrição se entende, por sua vez, a reprodução num segundo exemplar, em plena e total conformidade com sua primeira forma, em total identidade, sem nada que o modifique" (*Ibidem*, p.81). A escolha pelo termo transcrição se deve ao fato de que os sujeitos possuem características próprias que são expressas também por meio da maneira como se utilizam da linguagem oral; e tais aspectos devem ser considerados quando da análise do conteúdo das entrevistas. Foram corrigidos apenas alguns aspectos de concordância verbal, compreensíveis quando se trata do

processo de relato oral, tendo em vista não comprometer a imagem do professor entrevistado.

Depois de transcritas, as entrevistas foram tematizadas e analisadas. Os resultados desta análise encontram-se nos capítulos 3 – Docência: trabalho de mulheres; e 4 – Condições e organização do trabalho docente. A análise realizada foi fundamentada em Christophe Dejours (1992; 2009a; 2009b), a partir da psicopatologia do trabalho. Este autor afirma que os estudos sobre as condições de trabalho devem ser feitas levando-se em consideração a organização do trabalho e os diferentes tipos de sofrimento físico e psíquico a que estão submetidos os trabalhadores.

Finalmente, convém ressaltar que para manter a privacidade das professoras os nomes aqui utilizados são fictícios.

Durante as entrevistas e o período de transcrição das mesmas, fez-se também o levantamento, seleção e estudo da legislação produzida pelo poder público municipal que organiza o trabalho dos professores na cidade de Jundiaí, buscando compreender como os professores são recrutados e selecionados; como é a carreira docente (quanto ganham e como evoluem); como é a jornada de trabalho; quais os direitos vinculados ao trabalho. Tal levantamento foi feito por meio de documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí e através de documentos encontrados na própria instituição pesquisada. Na busca por informações referentes aos professores e demais funcionários, e sobre o espaço físico da escola foi utilizado o Plano de Desenvolvimento da Unidade Escolar¹, também fornecido pela instituição.

¹ O Plano de Desenvolvimento da Unidade Escolar (PDU) é um documento elaborado anualmente por todas as escolas do município. Nele devem constar informações sobre: os funcionários que trabalham na instituição (situação funcional, atribuição das tarefas, nível de escolaridade); o número de alunos atendidos pela escola e o perfil sócio-econômico dos mesmos; o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados pelas diferentes séries.

Os dados estatísticos referentes às condições de trabalho dos professores no Brasil foram coletados por meio das informações contidas no documento elaborado em 2009 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)².

A seguir, apresentarei brevemente as quatro professoras entrevistadas na pesquisa.

PROFESSORA KARINA

Karina tem 25 anos, é casada há aproximadamente 5 anos e não possui filhos. Seus pais não moram no Brasil, bem como sua irmã. Seu pai, formado em Teologia, trabalha no exterior como professor da seita religiosa à qual pertencem, e sua irmã também está fazendo um curso específico para exercer a função docente no país em que vive. Karina possui nível Superior, sendo formada no curso de Pedagogia. Contudo, esta professora possui uma carreira profissional diferente das demais professoras entrevistadas, uma vez que o exercício docente não foi sua primeira opção de trabalho.

Karina se formou no ensino médio numa escola pública do município de Itatiba, no estado São Paulo, e na época não pensava em seguir carreira no magistério. Sua intenção era fazer um curso de Jornalismo. Karina começou a trabalhar logo após se formar no ensino médio, num escritório de contabilidade em Jundiaí, estado de São Paulo, cidade próxima daquela em que morava. Durante este tempo, se inscreveu para o curso de Jornalismo, mas perdendo o dia da matrícula, desistiu temporariamente de suas intenções nesta área. Karina descreve o período

² O relatório foi elaborado com base nas informações contidas no banco de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE), do Ministério da Educação (MEC), e pelos levantamentos realizados pelo Relatório Anual de Informações Sociais (Rais) e pelas Pesquisas Anuais de Amostra por Domicílios (Pnads), referente ao ano de 2006.

em que trabalhou neste escritório de contabilidade como sendo um período de muito estresse e cansaço mental, em decorrência das pressões constantes de seu chefe. Após uma situação de desentendimento com um deles, Karina desistiu do emprego. Logo em seguida, conseguiu trabalho como secretária de um escritório de arquitetura e engenharia, também em Jundiaí. Ela descreve positivamente este ambiente em que trabalhou durante 5 anos; possuía uma boa relação com os clientes, com os demais funcionários e com seu chefe. Foi nesse período que Karina desistiu definitivamente do curso de Jornalismo e resolveu tentar outra área. Estando casada e intencionando ter filhos, ela achou que a carreira no Jornalismo não seria possível de ser conciliada com os cuidados da família. Karina, então, optou pelo curso de Pedagogia, mas sem a intenção de trabalhar numa escola ou com crianças pequenas. Ela objetivava trabalhar em consultórios na área de Psicologia.

Apesar do ambiente agradável, Karina diz que não concordava com a ética do trabalho que realizava no escritório de arquitetura. Sendo assim, logo depois de terminar o curso de Pedagogia, Karina abandonou seu emprego como secretária e decidiu fazer um concurso para trabalhar como professora temporária da prefeitura de Jundiaí. Ela ingressou na carreira do magistério em março de 2010, como professora de uma classe de 2º ano da rede pública do município. Karina ficará nesta escola até o final do ano, quando seu contrato terminará, mas depois disso, ela diz que não sabe se continuará exercendo o trabalho docente. Não por falta de gosto pela profissão, mas por sua necessidade de sempre mudar os rumos de sua vida.

PROFESSORA LÍLIAN

A professora Lílian nasceu no estado do Paraná e veio para Jundiaí, estado de São Paulo, há aproximadamente 5 anos. Sua carreira profissional é marcada por constantes mudanças, mas sempre na área da educação.

Lílian tem 28 anos, é casada e não possui filhos. Seu pai fora funcionário do Banco do Estado do Paraná (Banestado), e sua mãe trabalhou como professora e diretora de escola da rede municipal de Goioerê, também no Paraná. Hoje ambos são aposentados. Seu irmão é formado em Engenharia Têxtil e seu marido em Processamento de Dados, pelo Centro Universitário de Maringá (Cesumar), no Paraná.

A mãe de Lílian começou a lecionar quando ainda cursava o ensino técnico, habilitação no Magistério. Deu aulas inicialmente numa escola rural e também fora professora da própria Lílian quando esta era criança. Apesar de nunca ter cursado o ensino superior, a mãe de Lílian continuou dando aulas e, mais tarde, foi chamada para ser diretora de uma das escolas do município de Goioerê. Lílian conta que sua mãe foi uma das incentivadoras de sua carreira docente.

Lílian, contudo, não fez o ensino técnico com habilitação no Magistério, porque na época de seu ingresso, o sistema educacional do estado do Paraná passou por reformulações e os cursos profissionalizantes haviam sido extintos. Lílian, então, fez o ensino médio numa escola pública de Goioerê, período este em que se interessou em cursar a graduação em Psicologia.

Ela se inscreveu em vários vestibulares de faculdades públicas de seu estado, almejando o curso de Psicologia. Em uma das faculdades, porém, ela se inscreveu para o curso de Pedagogia, tendo em vista que a faculdade não oferecia a graduação que ela desejava e havia semelhança do currículo dos dois cursos.

Lílian passou no vestibular da faculdade de Pedagogia, e começou a cursar a graduação, tencionando, no ano seguinte, fazer exames novamente para ingressar no curso de Psicologia. Contudo, ela adquiriu gosto pelo magistério e, então, desistiu de suas antigas intenções.

Lílian trabalhou primeiramente como funcionária da Caixa Econômica Federal, enquanto cursava os dois primeiros anos da faculdade de Pedagogia; depois conseguiu um emprego como monitora do laboratório de informática de uma escola particular e, quando estava próxima de se formar, conseguiu trabalho como professora de música, devido a sua formação nessa área.

Em 2004, depois de terminar o curso de Pedagogia, Lílian se casou e se mudou com seu marido para a cidade de São Paulo – São Paulo, por causa de exigências do trabalho dele. Lá, ela conseguiu emprego numa escola particular chamada Projeto Vida, que funcionava dentro de um clube, na zona norte da cidade. Trabalhou durante 6 meses como auxiliar de classe quando, então, Lílian passou no concurso no estado do Paraná, sendo chamada para ocupar o cargo de professora e supervisora do curso técnico do Magistério (nessa época, os cursos técnicos voltaram a ser oferecidos no estado). Dessa experiência, Lílian traz boas recordações, principalmente porque se tratavam de pessoas adultas com as quais ela lidava, e que queriam seguir carreira no magistério. Lílian é uma grande incentivadora da profissão.

Ela trabalhou como professora e supervisora do curso do Magistério durante 6 meses, quando, porém teve que voltar pra São Paulo, em virtude da impossibilidade de seu marido em se mudar para o Paraná definitivamente. Lílian foi, então, morar na cidade de Jundiaí – São Paulo, e começou a trabalhar como funcionária pública do município de Cajamar – São Paulo, próximo à Jundiaí.

Trabalhou aproximadamente 6 meses como professora de educação infantil numa creche em Cajamar, e nesse tempo, Lílian fez pós-graduação em Psicopedagogia e abriu um consultório particular em Jundiaí, para atender crianças com dificuldades de aprendizagem. Em agosto de 2006, Lílian passou no concurso público para professores da rede municipal de Jundiaí e foi trabalhar na cidade, exonerando seu cargo na creche em Cajamar.

Em Jundiaí, Lílian passou por três escolas diferentes deste que ingressou na carreira docente do município e difere as experiências principalmente pelo tipo de organização escolar as quais vivenciou, e pela relação que estabeleceu com os diretores das escolas, algumas de forma negativa, outras de forma positiva. Atualmente Lílian leciona como professora substituta na escola onde trabalham as demais professoras entrevistadas nesta pesquisa e, provavelmente no próximo ano, voltará à sua sede de trabalho, mesmo não sendo este o seu desejo.

PROFESSORA MARTA

Marta é professora titular do governo estadual de São Paulo, tem 59 anos, leciona a mais de 30 anos no ensino fundamental e trabalha a 15 anos na mesma escola. Tem dois filhos, é divorciada, e, neste sentido, sempre teve que sustentar sozinha os dois. Sua filha mais velha tem 31 anos, é formada em Fisioterapia e possui diploma de pós-graduação nesta mesma área. Já quis seguir a carreira no magistério, mas Marta não a incentivou, da mesma forma como fez com o filho, formado em Educação Física.

Filha de pai e mãe operários do setor de construção, Marta ingressou na carreira do magistério ainda jovem, por volta de 17 anos, como professora de uma escola particular. Mas desde cedo, quando ainda estava no ginásio (atualmente,

últimas séries do ensino fundamental), já ajudava suas colegas de classe a estudar. Para Marta fora muito difícil frequentar o curso de Magistério, tendo em vista as baixas condições financeiras de seus pais.

Enquanto estudante no ensino médio era chamada diversas vezes para substituir as professoras do curso nas escolas na qual lecionavam para o ensino fundamental.

Depois de formada no Magistério, Marta casou-se, trabalhou como professora substituta do governo estadual de São Paulo e, logo depois, se efetivou, indo trabalhar numa escola na cidade de Francisco Morato, estado de São Paulo. Passado algum tempo, Marta resolveu fazer faculdade de Pedagogia, segundo ela, porque estava com receio de que com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que exigia que os professores fossem formados em nível superior, ela não pudesse mais lecionar. Tencionava estudar em Marília, mas, como já tinha dois filhos pequenos e um marido ausente, segundo depoimento dela, não pode ir. Formou-se na Faculdade São Francisco, na cidade de Bragança Paulista, próxima à Jundiaí, também no estado de São Paulo, no curso de Pedagogia, recebendo habilitação para trabalhar também no ensino médio, como professora de Didática, Sociologia e Estrutura. Contudo, seu interesse mesmo era trabalhar nas primeiras séries do ensino fundamental.

Marta fez a faculdade com muito sacrifício, pois já era professora efetiva do estado, tinha dois filhos, ia e voltava todos os dias da faculdade, estudando sempre no período noturno.

Lecionou em várias escolas públicas estaduais de Jundiaí, foi diretora, vice-diretora, temporariamente. No entanto, após o processo de municipalização das escolas estaduais de Jundiaí, foi obrigada a trocar de instituição, vindo lecionar

nesta em que se encontra atualmente. Para Marta, foi um período de desrespeito aos professores da rede estadual de São Paulo, que até hoje, segundo ela, são discriminados pela prefeitura de Jundiaí.

Se fosse escolher outra profissão, Marta afirma que gostaria de ser advogada. Porém, diante das condições financeiras de seus pais, seria impossível estudar em tal curso. Marta diz ter uma afinidade “natural” para lecionar, motivo este que a fez continuar por tanto tempo no magistério. Contudo, está desmotivada com as condições de trabalho no qual se encontra inserida, não vendo mais razões para permanecer. Marta está para se aposentar e não incentiva novos professores a continuar na profissão, uma vez que acredita ser este um trabalho desvalorizado e pouco remunerado. Porém, em vários momentos destaca seu desejo de continuar trabalhando como professora, se as condições de trabalho forem como as de “antigamente”.

PROFESSORA SUELI

A professora Sueli é funcionária efetiva da prefeitura de Jundiaí – São Paulo, tem 49 anos, é casada, tem dois filhos, 30 anos de trabalho no magistério, e há 3 leciona na escola onde se encontra atualmente.

Sueli sempre deu aulas para crianças da educação infantil, e se recusa a chamar a antiga classe de “pré” – alunos de 6 anos –, série em que leciona atualmente, de 1º ano, pois não concorda com a incorporação desses alunos no ensino fundamental.

Quando era criança Sueli queria alguma profissão que estivesse relacionada ao cuidado com as crianças, e seu pai lhe sugeriu, então, que fosse professora. O pai também a incentivou, porque disse que seria uma profissão pela

qual Sueli poderia conciliar a vida doméstica com o trabalho na esfera pública. Ao entrar no ensino médio, Sueli fez o curso técnico de habilitação no Magistério numa instituição particular, e logo que se formou, começou a trabalhar como professora substituta em escolas públicas de Jundiaí, em regime de jornada dupla, devido aos baixos salários. Fez o curso de graduação em Pedagogia, porque queria aumentar sua pontuação no processo de escolha de classes na prefeitura. Sueli diz não ter gostado do curso de Pedagogia, afirmando ter aprendido mais quando cursou as aulas do Magistério, no ensino médio.

Tanto a escolha pela profissão como a permanência de Sueli na docência foram influenciadas pela necessidade que a professora tinha de cuidar do trabalho doméstico. Sueli cogitou a possibilidade de fazer o curso de Veterinária, desde que pudesse abrir uma clínica onde os horários de trabalho fossem flexíveis, uma vez que, para ela, sua presença em casa durante pelo menos um período era essencial. Foi também por esse motivo que Sueli não quis prestar concursos para ser diretora. Segundo ela, teria que ficar oito horas fora de casa, não podendo, assim, dar mais atenção à família.

Sueli, assim como Marta, trabalhou em diferentes escolas do município e chegou, certa vez, a trabalhar como diretora da escola onde lecionava. Esta escola não tinha diretor, e as professoras se alternavam de ano para ano para assumir o cargo. Sueli destaca que as melhores diretoras são aquelas que já foram professoras durante um bom tempo, pois estas sim entendem as necessidades da escola e apóiam o trabalho dos professores.

A professora passou por grandes mudanças nos últimos três anos. A escola onde lecionava antes, onde trabalhou durante um longo período, fechou algumas salas e ela teve que se transferir obrigatoriamente para a escola onde se

encontra atualmente. Sueli não se sentiu acolhida nessa nova instituição e constantemente entra em conflito com a direção por discordância de ideias e pelo sentimento de falta de apoio que esta lhe passa.

Em seu depoimento, Sueli critica a postura dos pais nos dias de hoje como sendo o principal motivo pelo qual o trabalho docente está tão difícil. A professora sente que sua profissão é desvalorizada pela família dos alunos, pela direção da escola e por sua própria família, e atribui tal característica ao fato de trabalhar com “crianças pequenas, em fase de alfabetização” e de receber um baixo salário, quando comparado aos ganhos do marido.

Assim como Marta, Sueli também está para se aposentar, mas mesmo assim diz que gosta muito de lecionar e que pretende ficar mais um ano para se “desgastar” da profissão. Teme o que irá acontecer com ela depois que parar de trabalhar.

As técnicas utilizadas pela pesquisa – observações, entrevistas, questionários e análise de documentos – apóiam-se na metodologia da história oral. Essa metodologia permitiu trabalhar com relatos orais, tentando recuperar as narrativas das professoras. Assim, foram coletados depoimentos restritos ao tema. Zeila de Brito Fabri Demartini (1992) chama os depoimentos como “histórias de vida inacabadas” ou “histórias de vida sumárias”. As entrevistas com as quatro professoras – Karina, Lílian, Marta e Sueli – foram analisadas buscando responder à questão central: por que permanecem no magistério a despeito das precárias condições de trabalho? Essas professoras, com seus nomes fictícios, permitiram a construção do TCC apresentado.

CAPÍTULO 2. A ESCOLA COMO LOCAL DE TRABALHO

A escola pode ser observada como espaço educativo e como espaço de trabalho para professores. O Trabalho de Conclusão de Curso indaga sobre as condições de trabalho de professores dentro de unidades escolares e sobre a maneira como os professores, mais especificamente as professoras, experimentam e compreendem o trabalho docente. A partir de observações realizadas sobre o contexto em que os professores realizam seu trabalho, de documentos produzidos pela escola e pela Secretaria Municipal de Educação, de estatísticas sobre o professorado apresentaremos, neste capítulo, a escola como local de trabalho de professores.

2.1. A ESCOLA, O BAIRRO E SEUS ALUNOS

A escola selecionada é organizada e mantida pelo poder público municipal, e oferece educação fundamental de primeiro ciclo às crianças, de forma geral, na faixa etária entre 5 e 10 anos de idade. Portanto, ali trabalham professores e professoras polivalentes, isto é, não são especializadas por campo disciplinar, como suas colegas de outros níveis de ensino.

A escola está localizada num bairro tradicional da cidade de Jundiaí – São Paulo, com uma configuração social heterogênea, ou seja, as condições sócio-econômicas da população residente não nos permite identificar uma só classe social.

Podemos falar de uma "classe" quando: 1) certo número de pessoas tem em comum um componente causal específico em suas oportunidades de vida e na medida em que 2) esse componente é representado exclusivamente pelos interesses econômicos da posse de bens e oportunidades de renda, e 3) é representado sob as condições de mercado de produtos ou mercado de trabalho. [Esses pontos referem-se à "situação de classe", que podemos expressar mais sucintamente como a oportunidade típica de uma oferta de bens, de condições de vida exteriores

e experiências pessoais de vida, e na medida em que essa oportunidade é determinada pelo volume e tipo de poder, ou falta deles, de dispor de bens ou habilidades em benefício de renda de uma determinada ordem econômica. A palavra "classe" refere-se a qualquer grupo de pessoas que se encontrem na mesma situação de classe] (WEBER, 1971, p. 212).

Assim, pelo tipo de moradia, algumas são mais antigas e modestas, provavelmente de classes médias de baixa renda; outras moradias são em prédios novos, provavelmente de classe média alta, erguidos um após o outro, num curto espaço de tempo; podemos dizer que se trata de um bairro de composição heterogênea. Nas proximidades da escola, encontram-se o hospital universitário e a nova rodoviária da cidade. Contudo, a rua onde se localiza a instituição é pouco movimentada, não havendo nenhum elemento que cause barulho externo e que comprometa as condições de trabalho de professores.

Por se tratar de um bairro tradicional da cidade, é residido em sua maioria por pessoas idosas, segundo o relato de algumas professoras. Tal fato explica, em partes, o baixo número de alunos matriculados na instituição (aproximadamente 300 alunos nos dois períodos)³.

Uma das professoras entrevistadas indica a situação de classe dos estudantes como pertencendo a um segmento social que se diferencia daqueles que vivem em contextos sociais precarizados.

A clientela das duas escolas é bem diferente. A clientela na escola "X" é uma clientela de crianças bem mais, bem mais humildes, de crianças, assim, até de favela, que a gente quase não tem aqui (Professora Lílian).

Os alunos residem, em sua maioria, no próprio bairro. Contudo, a instituição também atende algumas crianças que habitam em bairro periférico da

³ Na cidade de Jundiá, atualmente, existe uma "política educacional" que estabelece que as escolas devem atender prioritariamente os alunos residentes em suas proximidades, evitando grandes deslocamentos. O que ocorre, porém, é que existem bairros com um grande número de alunos, mas com poucas escolas para atender esse alunado. Disto resulta a superlotação de algumas salas; em outros casos, o bairro possui poucos alunos e um maior número de escolas para atendê-los. É o que está acontecendo na instituição estudada, onde, desde 2007, já foram fechadas duas salas de aulas em decorrência do baixo número de alunos.

cidade, o que nos permitiu inferir que a população que frequenta a escola é heterogênea na perspectiva da situação de classe.

A instituição atende crianças de 5 anos em educação infantil ou pré-escola e alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Há, no total, 12 classes na escola, em dois períodos diários, das quais uma é de crianças com 5 anos, três são de 1º ano, duas são de 2º ano, duas de 3º ano, duas de 4º ano e duas de 5º ano.

A escola tem dois pavimentos, com sete salas de aula – duas delas localizadas no piso superior. As salas contam com algumas adequadas condições para o exercício do trabalho docente: possuem televisores com aparelhos de vídeo e DVD, com exceção de uma que não possui o aparelho de DVD; esses equipamentos são guardados em mobiliário próprio. Embora haja computadores em todas as salas; apenas em duas salas eles funcionam. Nestas há, inclusive, impressoras, e os equipamentos estão guardados em móveis apropriados. Nas demais salas, os equipamentos estão desligados pelas dificuldades de instalação e uso, como não há um mobiliário adequado os componentes estão amontoados. A existência de equipamentos não se traduz em condições de trabalho adequadas.

As salas possuem quadros brancos e ventiladores localizados na parte da frente da sala. Nas janelas há venezianas, mas a maioria encontra-se quebrada. Em decorrência disso, há pouca proteção contra a luz do sol e os ventiladores são insuficientes para amenizar o calor, tanto dos alunos como dos professores. O sol e a alta temperatura prejudicam as condições de aprendizagem dos alunos pela dificuldade em enxergar o quadro branco e pela irritabilidade que retira a concentração no trabalho. Os professores identificam, também, sintomas como dores de cabeça nos alunos. Os professores afirmam que além do calor provocado pela exposição ao sol, no verão, há quedas de pressão arterial.

As salas do piso superior apresentam outro agravante, como as janelas ficam próximas ao telhado produzido com material que irradia o calor, as temperaturas são mais altas. Nestas salas o teto de madeira está deteriorado, com cupins e ripas caindo. As condições de trabalho nestas salas são explicitadas pela professora:

É, nos dias de verão, nos dias que tava um sol muito grande, assim, eu tive até que trocar de posição da classe, tirar as crianças da janela pro lado oposto, porque o sol... nem a cortina vencía. As cortinas também estão num estado deplorável. Então é tudo isso, eu tinha que reorganizar a classe pra que as crianças não ficassem com a cabeça no sol (Professora Lílian).

Nas salas do piso inferior há mais barulho pela sua disposição geográfica: elas ficam localizadas próximas ao pátio da merenda e da quadra. Em determinados horários com vozes e ruídos mais intensos o professor precisa elevar a voz para ser ouvido.

A quantidade de alunos nas salas de aula varia entre 20 e 28 alunos, portanto não é excessiva; mas calor, sol e barulho dificultam a realização do trabalho docente. A disposição das carteiras individuais, para os alunos da 1ª à 5ª série, em uma sala de aula não permite colocar todos os alunos a mesma distância do professor e da lousa. Alguns possuem dificuldades para visualizar o que está escrito na lousa e isso provoca intensa movimentação na classe em busca de uma melhor carteira, por vezes há disputa por um bom lugar. De forma geral, os professores gostariam que seus alunos não se movimentassem.

Além das salas de aula, há uma biblioteca, que funciona também como uma sala de informática. Além dos livros, há neste ambiente uma lousa digital e mini computadores ("mobos") que permitem o acesso à Internet e podem ser utilizados pelos alunos. Esse uso é auxiliado por uma monitora de informática. Além desse espaço há também uma sala de informática propriamente dita, com seis

computadores, nos quais estão embutidas seis mesas-alfabeto⁴, outra sala para as aulas de inglês e mais outra utilizada para realizar as atividades de artes. De forma geral, como se observa pela descrição, a escola conta com um conjunto de equipamentos e espaços para o trabalho dos professores. Entretanto as condições de uso, por vezes, não são adequadas, como pode ser observado na sala de artes: nela, as estantes, pias, mesas e bancos são muito altos, impedindo sua utilização pelos alunos menores.

A quadra coberta, dois pátios externos, uma sala de brinquedos e um parque permitem a realização das atividades educacionais e recreativas. Embora a quadra tenha sido reformada recentemente, o ambiente é escuro (apesar dos refletores), frio e com uma acústica favorável à quantidade de ruído produzido no local. Segundo os funcionários da escola, em períodos de chuva intensa, como a água invade a quadra, esta fica impossibilitada para a realização de quaisquer atividades educacionais.

Os dois pátios externos apresentam limitações no seu uso. O primeiro, localizado nos fundos da escola, é um risco à segurança dos alunos. O muro da escola foi derrubado há cerca de dois anos por uma chuva forte que atingiu a região, e na casa vizinha há dois cachorros protegidos somente por uma cerca de arame. O outro pátio tem reduzido o espaço de uso, além de localizar-se próximo ao portão de entrada da escola. Em ambos os espaços, o piso é irregular com riscos para as atividades desenvolvidas pelos alunos. A proximidade com as salas de aula também acaba por impedir seu uso: se as crianças brincam, atrapalham outras crianças no estudo:

E, assim, na recreação, a quadra dá muito eco e eu vi que as crianças ficam muito mais agitadas [...] o [pátio] da frente, ali, é muito próximo das salas de

⁴ Trata-se de um suporte acoplado ao computador que é acompanhado por cubos de letras móveis e de um software de atividades para alfabetização.

aula, atrapalha as outras, quem tá em classe, quem tá pra fora, tá fazendo barulho. Atrapalha. E na frente, lá tem um espaço muito inadequado pra brincar. É pequeno, não tem muito espaço. No espaço lá de trás, perto da sala de artes, tem o fator do cachorro, né, que aquilo ali é muito perigoso no ambiente de criança. Até na minha classe, o dono do cachorro estuda comigo [...] Mas eu vejo assim, que as crianças, se ficar lá perto, é muito perigoso. Então, você tem que sair. Até sexta-feira, ontem, eu saí lá no pátio de trás porque eu não agüento ir na quadra, por causa do barulho [...] eu já fui algumas vezes lá na frente. Mas eu acho muito pequeno o espaço. Eles começam a se pendurar no portão, naquele lugar, naquela rampa, naqueles bancos. Eu acho mais perigoso ficar ali. Outro dia tinha gente no portão bisbilhotando. Eu tenho medo de adultos e coisas erradas lá fora, dar algumas coisas pras crianças. Então eu achei melhor brincar lá atrás mesmo, com o cachorro, porque eu, daí eu orientei antes de sair da classe que nós iríamos brincar lá, mas tinha que ficar longe do cachorro, tinha que brincar assim, assim, assado. Mas também atrapalha a sala da Ellen, porque você tá bem na janela da sala dela, né. Tem tudo isso (Professora Lílian).

A área destinada ao trabalho coletivo dos professores e às atividades de coordenação está localizada no piso inferior. Há uma sala específica para a coordenadora pedagógica, com possibilidades de reuniões com pais e professores, com computador e armários próprios. Há outra sala para o trabalho coletivo, utilizada pelos professores para a preparação das aulas, reuniões de estudos; nesta sala há três computadores, duas impressoras multifuncionais (funcionam como máquinas de xerox) e uma impressora matricial. Nesta sala há dois banheiros necessitando de reformas e de limpeza mais constante.

No piso superior fica a parte administrativa, a cozinha dos professores, além dos espaços educacionais, propriamente ditos. Lá estão sala da direção e da secretaria com um banheiro privativo utilizado, em grande parte, pelos funcionários que trabalham na/com a diretora e secretária. A cozinha possui uma geladeira, um forno microondas e uma mesa, e ocupa o lugar de um antigo almoxarifado.

A escola possui uma outra cozinha de uso exclusivo para a preparação da merenda dos alunos, e esta não pode ser utilizada pelos funcionários para fins pessoais.

2.2. A ESCOLA: OS PROFESSORES

Além dos professores, que serão descritos em tópico à parte, a escola conta com uma diretora, uma coordenadora pedagógica, e uma secretária, além de três auxiliares de serviço e duas merendeiras.

O diretor da escola, segundo o Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Básica de Jundiaí, trabalha mais no plano burocrático do que pedagógico. Ele autoriza matrículas e transferências de alunos, organiza horários de aulas, assina documentos oficiais, representa a escola em atos oficiais; além das tarefas de administração de pessoal, financeira e de material.

Ao Coordenador Pedagógico cabe, dentre outras atribuições, coordenar as atividades de planejamento; acompanhar e avaliar as diferentes atividades dos alunos, selecionar e fornecer material didático, discutir, propor e acompanhar os processos avaliativos.

O secretário tem a função de organizar as atividades pertinentes à secretaria e a supervisão de sua execução: organizar e manter atualizados os prontuários dos alunos e documentos, manter registro de levantamento de dados estatísticos, preparar relatórios e comunicados, registrar e controlar a frequência do pessoal docente, técnico e administrativo.

Os auxiliares de serviço são responsáveis por realizar as atividades de limpeza e manutenção da escola, auxiliar no atendimento e organização dos educandos nos seus diferentes horários fora da sala de aula (entrada, saída, refeição).

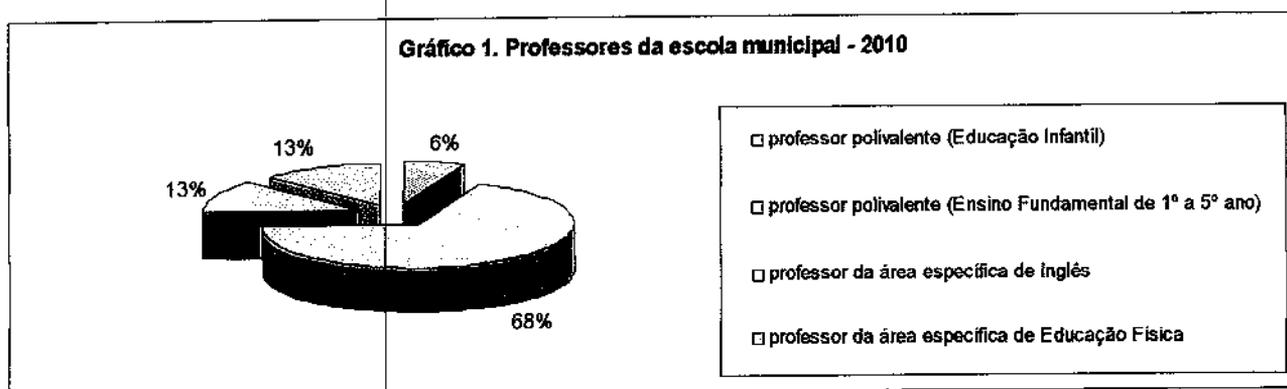
As merendeiras preparam e servem as refeições, segundo as orientações determinadas pela Diretoria de Alimentação e Nutrição do município.

Ainda segundo o Regimento, todos os funcionários da escola devem participar da elaboração do Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU) e das reuniões pedagógicas.

Dos funcionários que trabalham na escola, apenas um mora nas proximidades da instituição. Os demais moram em bairros mais afastados, quando não, localizados em outros municípios periféricos à cidade.

No contexto da educação no Brasil, no que se refere à distribuição dos docentes nos diferentes níveis de ensino, o ensino fundamental “provê quase três quartos dos postos de trabalho (1.551.160) para professores da educação básica, dada a obrigatoriedade desse nível de ensino e o seu grau de universalização no país” (GATTI e BARRETO, 2009, p.18).

Na escola estudada, atualmente, trabalham 16 professores, dos quais, 11 lecionam nas primeiras séries do ensino fundamental (1º ao 5º ano) como professores polivalentes; um trabalha na educação infantil, com alunos de 5 anos (Grupo 5), também como professor polivalente; e quatro lecionam em áreas específicas: dois dão aulas de Educação Física e dois são professores de Inglês (Gráfico 1).



Fonte: Plano de Desenvolvimento da Unidade Escolar. Elaborado pela pesquisadora.

O objeto desta pesquisa são os professores polivalentes da escola. Eles lecionam diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes.

Optou-se pelo estudo desses professores pela diferenciação dos mesmos quanto à valorização do trabalho docente em relação aos professores que trabalham de 6ª a 9ª séries, em disciplinas específicas. Os professores que trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental tem menos prestígio que os demais. "Eles não trabalham, brincam!"

Sempre houve esse preconceito na família... "Ah ela é professora do que hein?"; "Ah, é de criança pequena..."; "Ah, quantos anos?"; "5 anos, 6 anos"; "Ah... o que é que você ensina? Brincar? Você vai no parquinho, senta na areia?". Então, sempre teve um lado, mesmo da sociedade. Você vai no colégio particular "X" conversar com o coordenador, "Não, mas eu sou professora"; "Ah, é?!". Aí, tudo bem, já era um passo bom... Mas quando me perguntavam, "Você dá aula pra que série?"; "Ah é pré, é o pré"; "Uhm... ah, prezinho...", pronto, desqualificava, entendeu. [...] Porque você vai no colégio particular "X", no colegial, por exemplo, o coordenador é da Unicamp, os professores são todos da Unicamp; "A senhora faz o que?"; "Eu sou professora também, entendo o que o senhor tá falando..."; "Que série a senhora dá?"; "Ah, é pré"; "Ah... 'prezinho'..."; "É, mas eu alfabetizo"; "Ah tá...". Mas é outra realidade; eles falam, né, "Eu tenho outro estudo, eu faço pós", e eu não fiz nada disso... (Professora Sueli).

A professora Sueli evidencia a desvalorização de seu trabalho, porque trabalha com "crianças pequenas", em fase de alfabetização. Em seu depoimento ela enfatiza a ideia de que os demais níveis de ensino exigem maiores graus de formação e mais trabalho. Tal fato pode ser atribuído à diferenciação histórica entre a formação geral dada aos professores polivalentes das primeiras séries do ensino Fundamental, e a formação para um campo disciplinar oferecida aos demais professores de áreas específicas do conhecimento – como é o caso dos professores de Inglês e Educação Física da escola.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), na história dos cursos de formação dos professores, temos que, no final do século XIX, as chamadas Escolas Normais eram responsáveis por formar professores que trabalhariam nas escolas de

“primeiras letras”⁵. As Escolas Normais correspondiam à formação do docente em nível Secundário⁶. Os professores que trabalhavam no ensino Secundário eram poucos devido à baixa oferta desse nível de escolarização. De forma geral, o ensino neste nível ficava sob a responsabilidade de profissionais liberais e autodidatas. O processo de industrialização no país no começo do século XX aumentou a exigência por maiores níveis de escolaridade dos trabalhadores. Como faltavam professores para trabalhar no ensino secundário e os professores deveriam ser formados em licenciatura no nível superior, acrescentou-se um ano de estudos em educação na formação de bacharéis, assim estes obtinham o título em licenciatura. Estando licenciados, poderiam lecionar como professores do ensino secundário. O ensino primário continuou sob a responsabilidade dos professores formados nas Escolas Normais.

A diferenciação entre o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor especialista, para as demais séries, fica assim, histórica e socialmente, instaurada, sendo vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e sobretudo nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica (*Ibidem*, p.38).

E qual é a formação dos professores da escola estudada?

2.2.1. PROFESSORES: ESCOLARIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O relatório da Unesco apresenta os dados sobre o tempo de escolaridade dos professores no Brasil.

Na educação infantil se encontra a menor média: 13 anos, seguida do ensino fundamental: 14 anos. O ensino médio, ao contrário, registra em média 16 anos de estudo dos seus docentes e, o mais importante, a escolaridade mínima de 12 anos, expressivamente maior quando comparada à escolaridade média mínima dos docentes da educação infantil e do ensino fundamental (um ano de estudo, informada pelos professores leigos) (*Ibidem*, p.26).

⁵ Primeiras séries do atual ensino fundamental

⁶ Últimas séries do ensino fundamental e ensino médio, atualmente.

No caso da escola onde foi realizada a pesquisa em questão, todos os professores possuem o ensino médio completo.

Segundo o Plano de Carreiras do Magistério do município os professores com nível de escolaridade equivalente ao ensino médio poderão trabalhar nas áreas de recreação, educação infantil, ensino fundamental (ciclos 1 e 2), educação de jovens e adultos e educação especial (Artigo 5º, parágrafo 1º). Já os professores com ensino superior poderão trabalhar nos ciclos 3 e 4 do ensino fundamental e no ensino médio, “fazendo jus ao adicional de nível universitário” (Artigo 5º, parágrafo 2º). Os adicionais referentes à este artigo estão presentes na tabela do Anexo II.

As professoras da escola estudada, na sua maioria possuem nível superior, sendo que apenas uma tem nível médio. Dos professores que fizeram o ensino superior, 6 cursaram a Habilitação Magistério (Gráfico 2).



Fonte: Plano de Desenvolvimento da Unidade Escolar. Elaborado pela pesquisadora.

Como nos dizem Gatti e Barreto (2009), na história da formação docente, durante o período da ditadura militar, com a instauração da lei 5.692/71, extinguiram-se as Escolas Normais e estabeleceu-se que a formação dada por elas passaria a ocorrer por meio de uma Habilitação presente no ensino de segundo grau chamada Magistério. Assim, a formação de professores para as primeiras séries do ensino

fundamental foi incorporada ao nível de ensino profissionalizante. Segundo Libâneo (2003), esse período provocou mudanças nas condições do trabalho docente.

A industrialização crescente, especialmente nos anos 50 e 60, levou a adoção da política de *educação para o desenvolvimento*, com claro incentivo técnico-profissional. O golpe de 1964 atrelou a educação ao mercado de trabalho, incentivando a profissionalização na escola média, a fim de conter as aspirações ao ensino superior. A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, ampliou a escolaridade mínima para oito anos e tornou profissionalizante, obrigatoriamente, o ensino de segundo grau. A evolução quantitativa do primeiro grau – 100% na primeira fase do primeiro grau e 700% nas suas últimas séries em apenas 10 anos – não foi acompanhada de melhora qualitativa. Ao contrário, a expansão da oferta de vagas, nos diversos níveis de ensino, teve como consequência o comprometimento da qualidade dos serviços prestados, em razão da crescente degradação das condições de exercício do magistério e da desvalorização do professor (p.144, grifo do autor).

Até a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a Habilitação Magistério em nível médio era suficiente para o exercício da profissão docente no ensino primário. Essa lei estabeleceu a formação em nível superior:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A Habilitação Magistério no nível secundário foi extinta com a nova LDB (1996) e fixou-se um prazo de dez anos para que os sistemas educacionais pudessem fazer as adaptações necessárias.

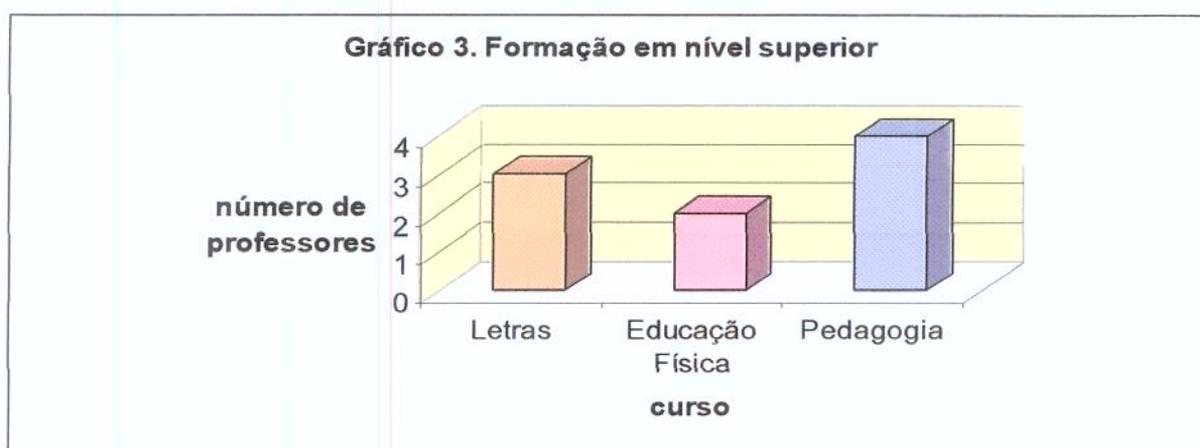
Esse prazo foi importante na medida em que no Brasil, nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido (GATTI e BARRETO, 2009, p.43).

É importante ressaltar que foram os professores polivalentes que trabalham nas primeiras séries do ensino fundamental os que mais sofreram alterações no que se referem à formação necessária para o exercício da docência, quando comparados aos professores dos demais níveis da educação básica.

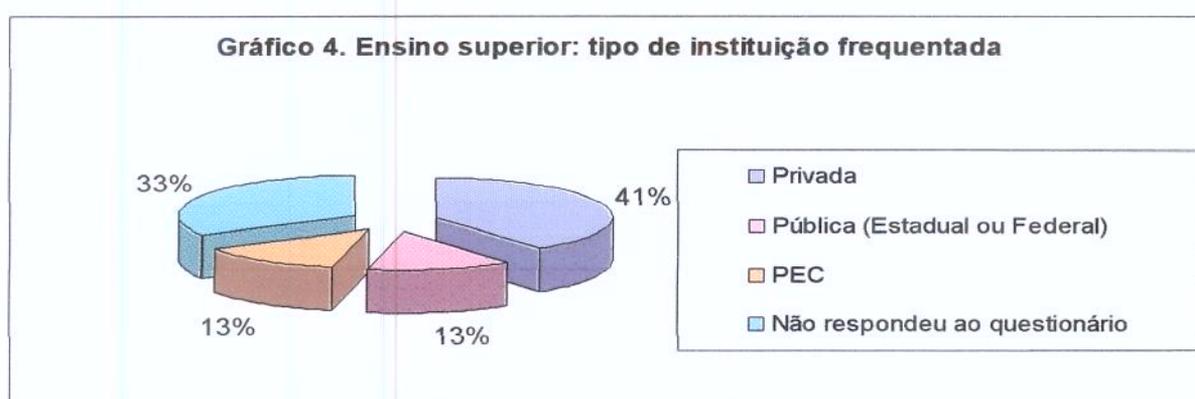
Dentre os professores estudados na pesquisa que possuem nível superior, três são licenciados em Letras e dois em Educação Física; os demais são

graduados no curso de Pedagogia (Gráfico 3). Dos professores com nível superior, 6 cursaram o nível superior em instituições particulares; 2 cursaram Pedagogia por meio do Programa de Educação Continuada (PEC)⁷, 2 estudaram em uma instituição pública durante o ensino superior, e 4 não responderam ao questionário (Gráfico 4). Esses dados são semelhantes aos dados nacionais

A maior parte (81,5%) [dos professores] frequenta cursos superiores, sobretudo os docentes da educação infantil e do ensino fundamental. Mas merecem ser destacados os 9,3% que fazem mestrado e/ou doutorado, em que sobressaem os do ensino médio (37,8% dos docentes desse nível de ensino que se declararam estudantes) e, na outra ponta, outros 9,2% que fazem cursos de nível médio ou mais baixo. Neste contingente pesam os professores do ensino fundamental, 11,5% dos quais frequentavam nível médio ou mais baixo (*Ibidem*, p.27).



Fonte: Plano de Desenvolvimento da Unidade Escolar. Elaborado pela pesquisadora.



Fonte: Questionário. Elaborado pela pesquisadora

⁷ O Programa de Educação Continuada (PEC) foi realizado no Estado de São Paulo, durante o período de 1996 e 1998, apresentando uma proposta de trabalho baseado em novas dinâmicas de formação em serviço. Desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado é destinado a atender inicialmente os professores de ensino fundamental do estado. O programa ocorria de maneira descentralizada, dividido em vários pólos no estado, e propunha uma formação em nível superior aos professores num sistema presencial. O programa foi realizado por meio de parcerias feitas com universidades e instituições capacitadoras, e os pólos de formação possuíam autonomia para elaborar as propostas e materiais didáticos utilizados, com base numa plataforma comum. Posteriormente, o PEC foi estendido para os professores das redes municipais de ensino.

Dentre os profissionais da escola de Jundiaí estudada 6 professores possuem nível de pós-graduação; portanto estamos diante de um coletivo de professores qualificados.

O processo de formação continuada dos professores da rede municipal de Jundiaí, com o Plano de Cargos, Empregos, Carreiras e Remuneração da prefeitura do município, foi estabelecido por um programa de “capacitação” e aperfeiçoamento dos servidores municipais como um todo. Ele redefiniu alguns aspectos da “capacitação” já oferecida aos funcionários da área de educação pela Secretaria de Educação⁸. Segundo o novo Plano:

Art. 25. Serão quatro os tipos de capacitação:

I – de integração, tendo como finalidade integrar o servidor no ambiente de trabalho, através de informações sobre a organização e o funcionamento da Prefeitura;

II – de aperfeiçoamento, objetivando dotar o servidor de conhecimentos e técnicas referentes às atribuições que desempenha, mantendo-o permanentemente atualizado e preparando-o para a execução de tarefas mais complexas;

III – de adaptação, com a finalidade de preparar o servidor para o exercício de novas funções quando a tecnologia absorver ou tornar obsoletas aquelas que vinha exercendo até o momento;

IV – de atualização, para reforço do conteúdo de diretrizes e normas relativas à atuação funcional.

O curso de “capacitação” oferecido pela Secretaria de Educação do município e destinado a todos os funcionários que trabalham na área é de caráter obrigatório e os professores são remunerados pelas horas de participação no curso. Neste ano, os docentes da rede municipal de ensino da cidade participam de forma esporádica de encontros que visam “capacitá-los” quanto ao uso dos novos materiais adotados pelas escolas. Esses materiais foram adquiridos de uma empresa privada que desenvolveu um sistema de ensino baseado em apostilas.

⁸ O Plano de Cargos, Empregos e Carreiras da prefeitura do município de Jundiaí foi criado em 2007, enquanto que o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira do Sistema Municipal de Ensino de Jundiaí foram criados em 1997.

Esse novo material didático adotado pelo município – “Educa+Ação”⁹ – foi elaborado pela Fundação Bradesco (Banco Brasileiro de Descontos)¹⁰ e está sendo utilizado por todas as escolas de ensino fundamental de Jundiáí.

O material didático dos alunos, os procedimentos a serem realizados nas aulas e o treinamento dos professores são administrados pela empresa privada.

Nas orientações da Fundação Bradesco para a prática docente é proibido o uso de outros materiais como livros didáticos e apostilas nas aulas diferentes dos fornecidos pela empresa. Há divulgação de vídeos contendo depoimentos de alunos e professores sobre experiências bem sucedidas nas escolas administradas pela Fundação, e mostrando os benefícios do método educacional utilizado. Há também avaliação periódica dos alunos, segundo critérios estabelecidos pela empresa e que levam em consideração, principalmente, o aspecto comportamental das crianças.

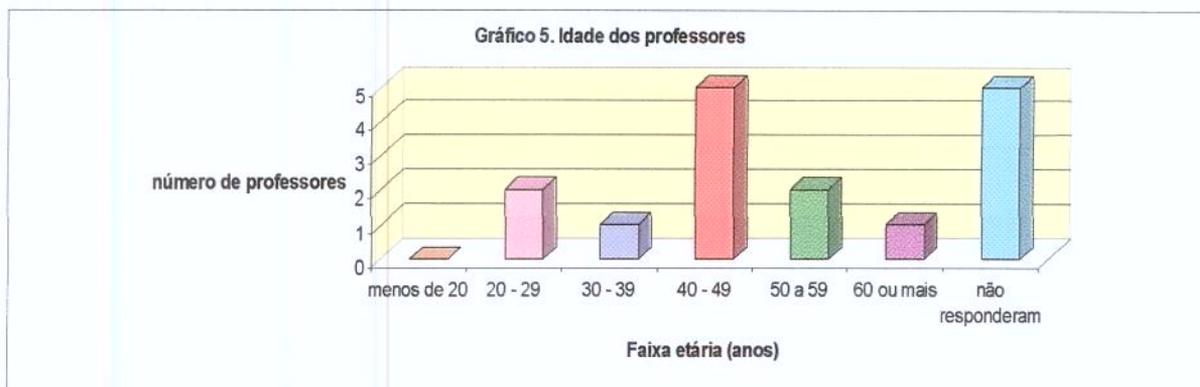
Essa formação, tendo em vista a incorporação dos princípios elaborados pela empresa por educadores e alunos, pressupõe que ambos sejam “domesticados”. Assim, os cursos de formação e “capacitação” de professores do município estão tendo mais um caráter disciplinador, de preparação para a implementação de uma “reforma educativa”, do que a formação continuada dos professores.

2.2.2. PROFESSORES: ESCOLARIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A maioria dos professores possui mais de 40 anos de idade, conforme pode ser observado no gráfico abaixo (Gráfico 5).

⁹ No ano de 2010, a Secretaria de Educação de Jundiáí implantou nas escolas de ensino fundamental de 1º a 5º ano, apostilas referentes aos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. O material elaborado pela Fundação Bradesco atende pelo nome “Educa+ação”.

¹⁰ A primeira escola da Fundação Bradesco foi criada em 1962, mas foi a partir de 1971, com a Reforma do Ensino proporcionada pela implantação da lei 5.692/71, que o Bradesco intensificou o processo de formação e qualificação da sua própria força de trabalho, com a ampliação do número de escolas financiadas e administradas pela Fundação. As escolas, chamadas de Centros Educacionais, eram localizadas principalmente em regiões caracterizadas por um nível elevado de pobreza (SEGNINI, 1988).



Fonte: Questionário. Elaborado pela pesquisadora

Os dados encontrados por Motter (2007) mostram que a maior parte dos professores, segundo o Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, situa-se na faixa etária entre 25 e 45 anos, o que difere dos dados encontrados na escola do município de Jundiaí. Os dados de Gatti e Barreto (2009) também indicam que os professores de ensino fundamental e educação infantil são jovens.

A maior porcentagem de docentes jovens está na educação infantil (41% com até 29 anos de idade). No ensino fundamental, por sua vez, a distribuição segundo faixas etárias mostra-se mais equilibrada, com aproximadamente um quarto dos docentes em cada uma, enquanto no nível médio prevalecem docentes com mais de 30 anos (80,7%), cerca de 30% deles com 46 anos e mais (p.26).

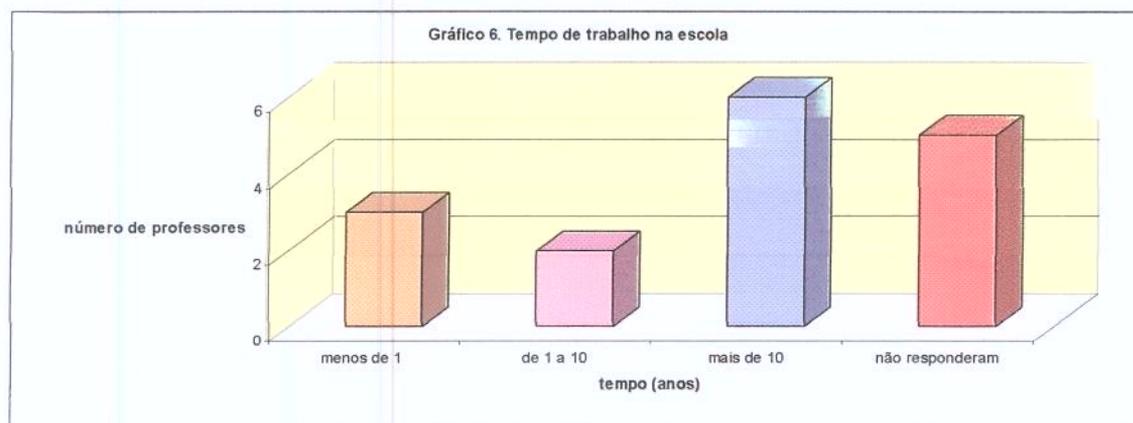
Desta forma, a maioria dos professores possui mais de 10 anos de magistério na escola, indicando certa estabilidade no copo docente e corroborando com a noção de que os professores são mais antigos e não há rotatividade de professores.

Ainda segundo Motter (2007), a faixa etária dos professores da educação básica também se reflete no tempo de trabalho desses profissionais. O tempo de trabalho no magistério é o cômputo geral dos anos de trabalho docente diferente do tempo de trabalho na escola.

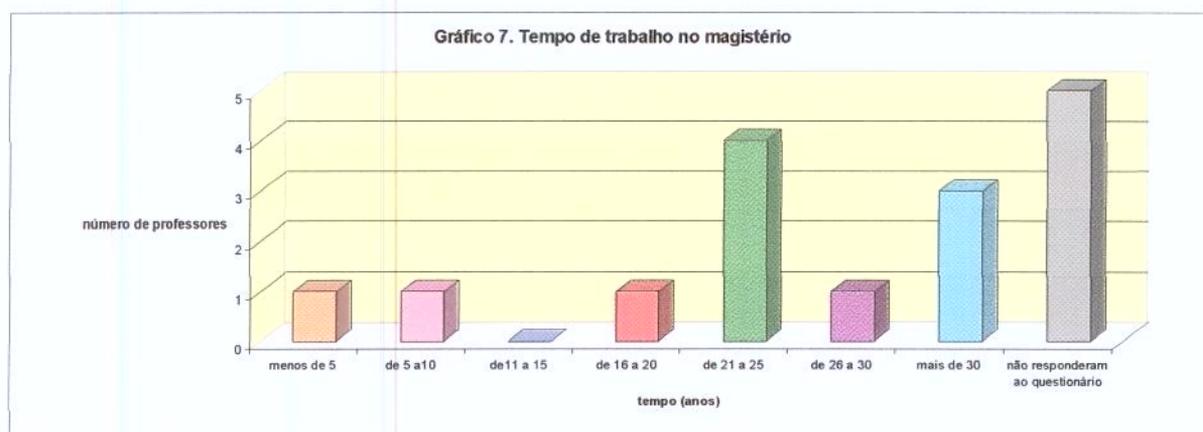
Na escola municipal, 3 professores trabalham há menos de 1 ano na escola; 2, há menos de 10 anos, e 6 estão há mais de 10 anos trabalhando na escola. Dois professores apresentam até 5 anos de tempo de serviço no magistério; 4 possuem de 15 a 25 anos de exercício na função docente. Chamam a atenção 4

professores que poderiam estar aposentados (Gráficos 6 e 7). Contudo, que motivos levam esses professores a continuar trabalhando no magistério mesmo depois de muitos terem excedido o tempo mínimo para a aposentadoria? O fator da estabilidade seria o único responsável pela longa permanência dos docentes no magistério público? O relatório da Unesco indica que no setor público encontram-se professores mais estáveis.

Existe uma relação entre tempo de casa e setor em que o trabalho é desenvolvido, sendo a tendência encontrar professores com maior número de anos de casa no setor público (nove anos) do que no privado (três anos). O setor público traz vantagens de estabilidade no emprego, aposentadoria integral, atendimento de saúde e carreiras estruturadas, benefícios que costumam ser valorizados pelos trabalhadores. E isso se reflete em maior estabilidade no emprego [...] (GATTI e BARRETO, 2009, p.31).



Fonte: Questionário. Elaborado pela pesquisadora



Fonte: Questionário. Elaborado pela pesquisadora

Ainda segundo Gatti e Barreto (2009), o tempo de trabalho prolongado dos professores deve-se ao fato de que muitos começam a trabalhar muito cedo – por volta dos 17 anos de idade. Das quatro professoras entrevistadas durante a

pesquisa, duas ingressaram por volta dos 18 anos na profissão docente, tendo a carreira do magistério como a primeira experiência profissional, mesmo antes de se formar no ensino médio.

Veremos nos capítulos posteriores que tanto o ingresso, quanto à permanência do profissional no exercício da profissão docente esbarram em outras questões, que vão além da estabilidade proporcionada pelo serviço público. Dentre elas, destacam-se as diferenças de gênero e as responsabilidades atribuídas ao papel social da mulher.

2.2.3. PROFESSORES: SEXO

Os dados da Unesco revelam que 77% dos professores são mulheres.

Todos os professores que responderam ao questionário são mulheres. Na escola, há apenas um docente do sexo masculino e este trabalha com aulas na área de Inglês. Tal fato mostra que ainda há uma prevalência de mulheres atuando na educação básica, principalmente na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental. Ainda temos que as mulheres são responsáveis pela manutenção na família.

Cruzando a condição na família com o sexo do docente, coerentemente, repete-se a prevalência do sexo feminino em todas as condições, embora mereça ser destacada a importância das mulheres entre as pessoas de referência nas famílias dos professores da educação básica (69% eram mulheres e 31% homens), indício de uma parcela importante de chefes de família entre as professoras. Quando se observam essas estatísticas por nível de ensino, constata-se que as professoras chefes de família estão concentradas, principalmente, na educação infantil e no ensino fundamental (*Ibidem*, p.28).

2.2.4. PROFESSORES: TRABALHO NO MAGISTÉRIO E EM OUTROS EMPREGOS

Gatti e Barreto (2009) também nos informam que de acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (Pnad), em 2006, dos 2.866.514 indivíduos que trabalhavam como professores 92,8% possuíam a docência como

trabalho principal, e apenas 7,2% disseram fazê-lo como trabalho secundário. Ou seja, para a maior parte dos professores, o trabalho no magistério não é encarado como uma atividade complementar, que contribui na renda familiar.

Todas as professoras que responderam ao questionário não tem outro emprego além da docência naquela escola. Os dados “corroboram a centralidade do trabalho docente na vida desses indivíduos, que a exercem, na sua grande maioria, como trabalho principal, quer dizer, como a profissão escolhida para se inserirem no mercado de trabalho” (*Ibidem*, p.21). Somente a professora Marta já desenvolveu outras atividades, juntamente com o trabalho no magistério:

E eu nunca pude contar com ninguém. Então eu sempre me fiz por mim, e por mim, eu também ajudei sempre eles [os filhos], não só lecionando, mas dando aula particular, e fazendo muitas outras coisas, trabalhando com vendas de produtos, como eu sempre trabalhei. Sempre costurei, fiz comida, fiz salgadinho pra fora, fiz doce... (Professora Marta).

Neste caso, a flexibilização da jornada de trabalho proporcionada pelo exercício do magistério permite que o profissional desta área possa desempenhar outras atividades que complementem o salário recebido como professor. Assim, flexibilidade e condições de trabalho precárias são associadas.

A palavra 'flexibilidade' tem conotação ideológica, mascarando sob um termo neutro ou mesmo de conotação positiva (adaptabilidade, maleabilidade, repartição mais adequada) práticas de gestão da mão-de-obra em que a flexibilidade e precariedade andam frequentemente juntas no âmbito do mercado de trabalho. A degradação importante das condições de trabalho, de salários e de proteção social seria, assim, disfarçada por um termo positivo (HIRATA, 2007, p.91).

Para a mesma autora, existem formas diferentes de flexibilidade: a flexibilidade interna que corresponde à polivalência, à rotação de tarefas, à integração e ao trabalho em equipe; e a flexibilidade externa, referente aos empregos precários, ao trabalho de tempo parcial, aos horários flexíveis, à anualização do tempo de trabalho. Na primeira forma de flexibilidade predominam os homens, enquanto que na segunda, as mulheres, o que confirma a ideia de que a flexibilidade é sexuada e é uma construção social.

2.2.5. PROFESSORES: JORNADA DE TRABALHO

A jornada de trabalho dos professores da escola de Jundiá é estabelecida pelo Estatuto do Magistério e Plano de Carreira do município, criado em 1997. É importante ressaltar que os dados encontrados pelo relatório da Unesco dizem que apenas 23% dos planos de carreira examinados datavam de anos anteriores a esta data. Segundo as autoras do relatório:

A existência de planos de carreira para o magistério é um princípio que foi consolidado na Constituição de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em seu artigo 67 estabelece que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, por estatutos e planos de carreira que garantam: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento remunerado para isso, piso salarial, progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, e condições adequadas de trabalho. (GATTI e BARRETO, 2009, p.248)

Os professores da escola estudada, de acordo com o Artigo 21 do Estatuto do Magistério¹¹ de Jundiá possuem uma única jornada de trabalho de 30 horas semanais.

Os ocupantes de cargo de docente ficam sujeitos à seguinte jornada de trabalho traduzida em **hora-relógio**, constituída de **Jornada Única de Trabalho Docente**, correspondente a 30 (trinta) horas semanais de trabalho, das quais 25 (vinte e cinco) horas com atividades especificamente docentes e 05 (cinco) horas com atividades extra-classe, cumpridas na Unidade Escolar, executando-se as horas destinadas à capacitação continuada.

§1º- Das 05 (cinco) horas destinadas a atividades extra-classe, 03 (três) serão destinadas à capacitação permanente e continuada do servidor e à hora de estudo.

§ 2º As 02 (duas) horas restantes podem, inclusive, ser destinadas a atividades docentes.

As horas de estudo, citadas no parágrafo 1º, são realizadas na unidade escolar às quartas-feiras, no período inverso às atividades docentes em sala de aula. Correspondem a três horas das cinco que devem ser cumpridas extra-classe pelos professores. Segundo o plano desenvolvido pela unidade escolar, nas horas

¹¹ O Estatuto do Magistério de Jundiá é integrado com documento do Plano de Carreiras do Magistério do município.

de estudo os professores devem elaborar suas atividades de trabalho para a semana, e/ou planejar o material a ser utilizado, e/ou analisar e corrigir avaliações, e/ou socializar atividades desenvolvidas em sala de aula com os demais colegas, e/ou receber orientações da coordenação e direção no que se refere ao desenvolvimento das atividades.

As demais horas, segundo o Estatuto do Magistério e Plano de Carreira do município de Jundiaí, devem ser cumpridas fora da sala de aula, para preparação e planejamento das aulas e momentos de "capacitação"¹² e formação continuada dos professores.

Segundo o relatório realizado pela Unesco, dados do IBGE indicam que o trabalho docente normalmente é desenvolvido em torno de 30 horas semanais; "40,9% dos professores declararam que cumprem uma carga horária que varia entre 21 e 30 horas. Uma expressiva parcela de 28,5% dos professores enfrenta uma jornada-semanal de 31 a 40 horas" (MOTTER, 2007, p.30).

Porém, cabe aqui a ressalva de que a profissão docente exige horas de trabalho efetivo que vão além daquelas declaradas ou que constam no Estatuto do Magistério. Muitas vezes o tempo destinado à preparação e planejamento das aulas nas horas de trabalho extra-classe são insuficientes, tendo o professor que realizar tais atividades fora do ambiente escolar, nos momentos que deveriam ser destinados ao seu lazer ou descanso.

O magistério, longe de ser uma profissão de período parcial,

Trata-se de uma profissão, segundo as professoras, de tempo integral, que ocupa não só o espaço público como o privado. O tempo da atividade produtiva remunerada está longe de ser impermeável ao tempo da vida privada – afazeres domésticos, os filhos, lazer, descanso. Para as professoras, o trabalho de ensinar é um trabalho que se faz o tempo todo. (SOUZA, 2008, p.360)

¹² Nos cursos de "capacitação" os docentes participam de encontros semanais e escalonados de acordo com a série em que lecionam, num Centro de Formação e Capacitação.

A autora afirma que existe uma distinção entre o tempo de ensino, referente ao tempo destinado ao trabalho em sala de aula propriamente dito, e o tempo de trabalho, referente a todo o processo de mobilização física e intelectual exigido no exercício da profissão docente, e cujo desenvolvimento não está restrito ao ambiente escolar.

O tempo de trabalho, "Não tem como desligar, não é um emprego de meio período!"

O trabalho é desgastante, é... tem muita coisa fora da classe que não é... a pessoa fala assim, "você é professora, você dá aula da uma às seis". Não! Você não dá aula só da uma às seis, você trabalha 24 horas, você pensa na escola 24 horas, né. Tudo você pensa "ah isso aqui dá, tal coisa..." Então você tem muito trabalho extra pra preparar, o que vai acontecer naquelas cinco horas dentro da sala de aula, não é só as 5 horas em sala de aula. Acho que esses fatores que todo mundo acha que "ah você só dá aula meio período", eu tenho uma raiva de ouvir isso!(risos) A gente trabalha só meio período na escola, mas meio período a gente trabalha 24 horas integral. [...] E, assim, é uma coisa que exige que a gente teste antes as atividades que você faz, que você prepare com antecedência. Então isso tudo é feito fora da sala de aula. Apesar que, ainda, a prefeitura nos dá aqueles dois dias¹³. Mas, é... não é suficiente. Tem o reforço¹⁴ na quarta-feira, que já são uma hora e meia que você acaba ficando com mais só uma hora pra depois fazer alguma coisa. Tem reunião, tem tudo isso. Aí, o outro dia da capacitação, mas é mínimo. Você leva muita coisa pra casa, não dá pra fazer tudo na escola. [...] A gente trabalha 30 horas semanais na escola, mas você trabalha mais 30 em casa. Não tem como desligar e falar que você trabalha só meio período (Professora Lillian).

Eu acho que eu nunca consegui me desligar de escola, né, porque quando eu digo pros meus colegas assim: "Olha, este ano tem 'Educa+ ação...'", e elas dizem que a gente só tem que seguir o livro, eu não consigo. Eu dou uma porção de atividades no caderno, eu tô sempre fazendo coisas diferentes (Professora Marta).

2.2.6. PROFESSORES: CONTRATOS DE TRABALHO

Os professores estudados na presente pesquisa tem vínculo de emprego estatutário; apenas 1 professor trabalha sob o regime da Consolidação das Leis

¹³ Os dois dias que a professora Lillian se refere, correspondem ao dia destinado à participação em cursos de "capacitação" (2 horas semanais) e ao dia destinado à "Hora de Estudo" (3 horas semanais), citados anteriormente, e que juntamente com as 25 horas de exercício em sala de aula, perfazem o total de 30 horas de jornada de trabalho dos professores do município.

¹⁴ Das três horas destinadas à "Hora de Estudo", uma hora é dedicada ao atendimento de alunos com dificuldades.

Trabalhistas (CLT). Dos estatutários, 5 são professores efetivos do governo estadual de São Paulo.

É importante ressaltar que após a municipalização das escolas de ensino fundamental, a maior parte delas passou a atender os alunos dos ciclos 1 e 2 do ensino fundamental (1º ao 5º ano), sendo os demais ciclos do ensino fundamental e o ensino médio atendidos pelas escolas estaduais.

O processo de municipalização das escolas de ensino fundamental se intensificou a partir de 1998, quando foi implantado o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Segundo a Constituição Federal de 1988, os estados, o distrito federal e os municípios, em parceria com a União, devem destinar parte de suas receitas de impostos e transferências para a manutenção do ensino público. Contudo, somente essa legislação não era capaz de garantir que as receitas arrecadadas estavam sendo aplicadas, pois não havia, até então mecanismos reguladores capazes de avaliar a efetividade e qualidade dos gastos realizados na área de educação. Anuatti-Neto, Fernandes e Pazello (2002) nos informam sobre o mecanismo de financiamento proporcionado pelo FUNDEF:

O FUNDEF tem por objetivo promover uma mudança na estrutura de distribuição dos recursos do ensino fundamental. A partir da data de sua implementação, e por um período de dez anos, os municípios e os estados ficaram obrigados a gastar 60% dos seus recursos destinados à educação (ou seja, 15% da receita resultante de impostos e transferências) exclusivamente com a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental. Mas, agora, diferentemente de antes, estes recursos irão inicialmente para um fundo criado no âmbito de cada um dos estados e do distrito federal. Só depois da contribuição de todos, a distribuição dos recursos é realizada entre o estado e seus municípios, proporcionalmente ao número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino fundamental (p.4).

Nesse sentido, houve um incentivo para alguns municípios assumirem a responsabilidade de oferecer o ensino fundamental, ou pelo menos parte dele, como

foi o caso do município de Jundiá. Contudo, ainda há quase 40% dos professores que trabalham nas escolas estaduais.

Embora o intenso processo de municipalização do ensino fundamental desencadeado na última década tenha levado as municipalidades a assumirem maiores proporções de matrículas, ainda se encontram 37% dos professores desse nível de ensino trabalhando em escolas estaduais (GATTI e BARRETO, 2009, p.29).

A escola onde lecionam os professores entrevistados, inicialmente era um estabelecimento do estado de São Paulo e oferecia escolaridade de 1ª a 8ª série do ensino fundamental (atualmente do 2º ao 9º ano). Em 1997, após o processo de municipalização das escolas do município, a instituição passou a atender alunos de 1ª a 4ª série. Tal processo explica a presença de 5 professoras vinculadas ao governo estadual lecionando na escola. Algumas delas já lecionavam na instituição antes desta passar a ser um estabelecimento municipal; outras vieram transferidas de outras escolas estaduais onde lecionavam para as primeiras séries do ensino fundamental, quando estas deixaram de atender a essas classes.

Foi estabelecido um convênio entre os governos estadual e municipal para o oferecimento do ensino fundamental pelas escolas municipais¹⁵. De acordo com a cláusula segunda deste decreto, trata-se de obrigação da Secretaria de Educação do estado,

II – quanto ao pessoal:

a) Colocar à disposição do MUNICÍPIO, através de ato específico da autoridade competente, e por prazo determinado, pessoal docente, técnico e administrativo para as ações que se façam necessárias à execução do Plano de Trabalho, parte integrante deste Termo de Convênio (meu grifo);

Ainda na cláusula terceira, são obrigações do município "XIII – comprometer-se a não pagar menor do que o Estado para os profissionais do magistério do município, garantindo o princípio de equidade para todos".

¹⁵ Decreto nº 40.673, de 16 de fevereiro de 1996, que instituiu o "Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município" para atendimento do ensino fundamental.

As professoras efetivas estaduais “emprestadas” à prefeitura de Jundiá trabalham em escolas municipais e recebem um acréscimo salarial referente à diferença existente entre o salário do estado e da prefeitura. O salário base dos professores estaduais é menor do que o salário dos professores municipais. No entanto, esse acréscimo de rendimentos não significa igualdade de direitos entre essas duas categorias docentes, como é possível perceber no desabafo da professora Marta, efetiva do estado:

Depois da municipalização a gente ficou, assim, incerta no estado. E não foi uma coisa que o professor pode optar. A lei veio, o município concordou, prefeito e governador se uniram e decidiram. Ninguém perguntou se você queria ou não. Simplesmente mandaram você ir e nós fomos obrigadas a vir. Tanto é que eu nunca escolhi esta escola durante o meu tempo de estado, nos últimos anos, pra lecionar, que é uma escola próxima de minha casa.[...]

Então nós como professores do estado, nossos documentos sempre foram andando por aí, pelas escolas do estado. Então perante o estado, a gente vai responder tudo perante o estado nas escolas em que os documentos estão. Hoje estão em Salto e a gente espera que fique lá. A gente não sabe se vai mudar, porque eles mandam, eles não perguntam nada. [...]

Final de ano tem que ir lá [em Salto] e assinar e na atribuição a gente vai lá, mas a gente não tem direito de escolher nada, o diretor atribui a classe que está municipalizada, a classe que não está municipalizada, você assina concordando, porque é uma coisa, assim, obrigada, né.[...]

Mas nós pegamos uma fase de mudança onde eu acho que faltou respeito, né. Porque... é... parece escravo, tempo de escravidão. O estado era vendido e nós, assim, mandam a gente pra todo lado e ninguém ouviu. Então isso é uma falta de respeito tremenda. [...]

E hoje o professor do estado que dá aula no município não tem direito de se remover, né, nem da escola do estado e nem da escola da prefeitura. Quer dizer, eu vejo a gente, assim, sufocada por todos os lados, porque você não pediu pra vir e veio, você não teve escolha, teve que ficar, né. E hoje você não pode sair pra nada, você é obrigada a ter joga de cintura e ficar, porque você precisa trabalhar, tem que calar a boca e ficar quieto, não tem outra alternativa. E isso é, pra mim, uma falta de respeito com o profissional.[...]

Então a gente tá muito tolhido, você não pode se remover, você não pode [tirar] atestado médico, você não pode tirar mais de um mês de licença prêmio. Eu tenho um ano de licença prêmio pra tirar e não posso tirar, né. Um professor do município fica doente, pode trazer um atestado médico. Eu não! Se eu ficar em casa um dia eu perco o dia no estado e na prefeitura, porque eles me descontam no valor do estado e me descontam nos 519 [reais] da prefeitura. Aí você fala que você é do estado, você não é do estado, você tá na prefeitura, você tem que seguir a lei da prefeitura. Mas você não pode conseguir nenhum benefício, você só pode seguir o que eles mandam [...]; os deveres você cumpre todos, os direitos você não tem nenhum. É justo? (silêncio) [...]

Então você chega lá na escola do estado elas não gostam de fazer as coisas pra você, porque você não é um professor presente lá. Então eu acho que a gente foi muito prejudicada. (Professora Marta)

A professora Marta coloca o problema de não ter lugar: não é do estado nem da prefeitura. Os direitos não são iguais; sente-se desrespeitada.

2.2.7. PROFESSORES: SALÁRIO

Segundo o relatório realizado pela Unesco, o salário dos professores está diretamente relacionado com o nível de ensino. Na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, quanto mais alto é o nível, maior é o salário. "As maiores médias salariais, considerando todas as categorias de professores na educação básica, estão nas regiões Centro-Oeste e Sudeste" (GATTI e BARRETO, 2009, p.241).

Segundo as mesmas autoras, no ensino fundamental, o salário médio é de R\$873,00, sendo as regiões Centro-Oeste e Sul as que possuem as maiores médias (R\$1.178,00 e R\$1.018,00, respectivamente).

Os professores da rede municipal de Jundiaí possuem carreira estabelecida pelo Estatuto do Magistério e Plano de Carreira do município.

Artigo 29 – Após 2 (dois) anos de efetivo exercício como titular de cargo docente ou de especialista de educação o servidor poderá pleitear, atendidas as exigências, o adicional por títulos de formação profissional, salvo quando pré requisito do cargo em uma das categorias:

I – Categoria A – portador de um conjunto de títulos obtidos de curso de especialização e de aperfeiçoamento na área de educação, com duração igual ou superior à 180 horas, e de cursos de pequena duração na área de educação promovidos pela Prefeitura do Município de Jundiaí e reconhecidos pela Secretaria Municipal de Educação, totalizando uma carga horária de 300 (trezentas) horas no mínimo, conforme regulamento: 5% (cinco por cento) observando-se o interstício de 5 (cinco) anos;

II – Categoria B – portador de título obtido em curso de graduação em uma das especialidades: Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Sociologia, ou componente da parte comum da grade curricular da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, conforme regulamento: 10% (dez por cento), observando-se o interstício de 5 (anos);

III – Categoria C – portador de título de Mestre na área de educação, conforme regulamento: 12% (doze por cento), observando-se o interstício de 5 (cinco) anos;

IV – Categoria D – portador de título de Doutor na área de educação, 15% (quinze por cento), não sendo cumulativo com o adicional correspondente ao inciso anterior e com este observando interstício de 5 (cinco) anos;

V – Categoria E – portador de título referente ao "Prêmio Educação", conferido a professores, docentes e especialistas de educação, que se destacaram na criação de teorias e práticas educacionais ou na ação competente e relevante de suas atribuições, conforme regulamento: 5% (cinco por cento) com interstício de 3 (três) anos.

A entrada na carreira de professores da educação básica exige o ensino médio completo com habilitação no Magistério. Contudo, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) estabeleceu como sendo pré-requisito mínimo para o exercício da função docente a formação em nível superior. Atualmente, nas escolas de ensino fundamental (1º ao 5º ano) e educação infantil, trabalham profissionais docentes tanto com formação no ensino médio (Magistério), com formação em nível superior (Pedagogia, curso Normal Superior ou Licenciatura) ou formados em ambos.

No município de Jundiaí, a progressão salarial, em decorrência do maior grau de escolaridade, é a mesma encontrada para os professores do Brasil.

Considerando a média salarial mensal dos professores por número de anos que estudou [...], verifica-se que esse número, que comporta as sucessivas graduações (médio, superior, pós-graduações), pesa positivamente nos vencimentos, em todas as regiões e para o exercício em qualquer dos níveis de ensino, o que é coerente com os planos de carreira (GATTI e BARRETO, 2009, p.244).

Como é possível perceber pelo Quadro de Progressão Salarial do Magistério municipal de Jundiaí (Anexo III), o salário do professor de educação básica do município varia segundo as referências. A mudança de referência ocorre segundo critérios como a aquisição dos títulos explicitados pelo artigo 29 do Plano de Carreiras do Magistério ou pelo tempo de serviço. Esta mobilidade, segundo o Plano de Cargos, Empregos, Carreiras e Remuneração do município, ocorre por meio de progressão ou de promoção.

É importante ressaltar que, de acordo com Gatti e Barreto (2009), quando comparada com outras profissões com o mesmo nível de formação exigido e jornada

de trabalho, a carreira docente apresenta as menores médias salariais. Como a média semanal de horas-trabalho dos professores é de 30 horas, se considerássemos 40 horas semanais a comparação evidenciaria que o salário docente é bem abaixo dos demais.

Embora esteja previsto por lei nacional, a avaliação de desempenho como fator para a progressão na carreira, no Plano de Carreiras e o Estatuto do Magistério do município não há critérios para a avaliação dos profissionais docentes. Entretanto, os critérios para a avaliação do funcionalismo público, para fins de mobilidade funcional, foram estabelecidos, posteriormente, pela instituição do Plano de Cargos, Empregos, Carreiras e Remuneração do município.

Concluindo, se o objeto da pesquisa é o trabalho docente, a escola foi compreendida como um local onde as professoras trabalham e não somente como espaço onde se dá a educação formal ou escolar. Na escola localizada em bairro tradicional e de configuração heterogênea encontram-se alunos, funcionários e professores de diferentes classes sociais, culturas, formas de compreender as relações sociais. Essas diferenças não foram tratadas no TCC. De forma geral, as instalações físicas da escola podem ser consideradas boas, se as compararmos com o que a mídia nos informa sobre as escolas públicas. Quando os professores relatam sobre as condições de trabalho fazem referência maior ao público que frequenta a escola atualmente e não propriamente às condições físicas da escola.

O coletivo de professores da escola são professoras com larga experiência na docência, qualificadas e possui a docência como trabalho principal. Dos dezesseis professores que trabalham na escola apenas um é homem, quatro ministram aulas em disciplinas específicas (Inglês e Educação Física), apenas uma não tem formação de nível superior, oito (50%) possuem mais de 40 anos de idade,

nove (56%) tem mais de quinze anos de trabalho no magistério, todas estão trabalhando trinta horas semanais (jornada única de trabalho).

Fruto da municipalização do ensino, a pesquisa encontrou professoras contratadas pelo governo do estado e pelo governo municipal trabalhando no mesmo local. Cinco, dentre os dezesseis professores, são professoras contratadas pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Com o fim do regime jurídico único firmado pela Emenda 19 da Constituição em 1997, há um professor com o contrato pela CLT, de direito privado. Os salários dos professores variam segundo os diplomas e o tempo de serviço.

CAPÍTULO 3. DOCÊNCIA: TRABALHO DE MULHERES?

O mercado de trabalho no campo do ensino é marcado pela presença massiva das mulheres. O capítulo analisa as consequências dessa dinâmica do mercado de trabalho sobre as condições de trabalho das professoras. Assim, analisa as relações entre o mercado de trabalho e atratividade da carreira, a docência como espaço de trabalho de mulheres, com base nos estudos de Helena Hirata (2007), Laís Abramo (2007), Cristina Bruschini e Maria Rosa Lombardi (2007) e Gabriela Moriconi (2008).

3.1. MERCADO DE TRABALHO E ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE

É fato que a participação feminina no mercado de trabalho é intensa e elas já representavam, em 2002, mais de 28 milhões da população economicamente ativa (PEA) do Brasil.

Segundo a classificação do IBGE, que realiza o Censo Demográfico, as Pesquisas Domiciliares Anuais e outras pesquisas oficiais, a população economicamente ativa abrange os ocupados e os desocupados. Os ocupados são aqueles que estão empregados, no formal ou no informal, enquanto os desocupados são aqueles que estão à procura de emprego na ocasião da pesquisa. Já a população inativa engloba os aposentados, os que estão em asilos, os estudantes, os que vivem de renda e os/as que cuidam de afazeres domésticos (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2007, p.46).

Segundo as mesmas autoras, as transformações desde o período de redemocratização do Brasil, mudanças demográficas, culturais e sociais refletiram no aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho. Também a queda da fecundidade, com uma média de 2,4 filhos por família em 2002; o envelhecimento da população, com maior expectativa de vida para as mulheres (74,9 anos) do que para os homens (67,3 anos); e o aumento dos arranjos familiares chefiados por mulheres proporcionaram o aumento da participação das mulheres. O perfil da mulher trabalhadora vem mudando no decorrer dos anos, antes elas eram

embaixo [na pontuação]. Você não tinha Pedagogia, você ia embaixo. Quando eu fiz Magistério as meninas falavam pra mim: "Faça Pedagogia, Sueli. Seu ponto vai lá pra cima". Foi exatamente... Eu fiz a Pedagogia, foram 4 anos na faculdade "X", não aprendi nada como dar aula, porque na Pedagogia, não sei agora, mas não aprende nada como dar aula. Entreguei o diploma lá na prefeitura; eu fui pra número 3. Daí eu pegava onde eu queria... (Professora Sueli).

Por que que eu fiz Pedagogia? Porque eu já estava efetiva no estado, já estava dando aula, casada com filho e não tinha como mudar. Chega uma hora que não dá mais pra mudar, né. E também porque eu gosto de lecionar. Então eu já uni tudo o que eu... já tinha um tempo que eu tava dando aula, eu gosto de dar aula. Então eu vou fazer pedagogia, porque já na década de 80 já se falava que a escola ia ter nove anos, que a escola ia passar a ser período integral. Isso já é uma coisa que vem vindo da década de 80. E que os professores que só tivessem Magistério não poderiam lecionar. Então já vinha vindo isso. Então na década de 80 eu resolvi fazer a faculdade que eu não tinha (Professora Marta).

Os maiores graus de escolarização e formação continuada para o trabalho docente não garantem incentivos financeiros. Partindo dos dados que mostram que o nível de escolaridade dos professores da educação básica vem aumentando, Moriconi (2008), compara o salário de docentes do setor público, ao salário de professores do setor privado, demais funcionários do setor público e demais funcionários do setor privado, que possuem o mesmo nível de escolaridade, e informa que os professores continuam ganhando pouco.

É possível perceber a acentuada distinção existente entre os diferenciais de salário entre professores públicos e outras ocupações no que diz respeito aos níveis de escolaridade. Com base nesses resultados, pode-se afirmar que, em média, no período analisado os professores públicos brasileiros com formação de nível superior ganharam menos do que receberiam se tivessem um emprego em qualquer um dos grupos de comparação, enquanto que os professores com formação de nível médio ganharam mais ou praticamente o mesmo valor do que se tivessem um emprego em qualquer um dos grupos de comparação (p.41).

Os professores, ainda que mais escolarizados, não são valorizados pelos salários que continuam baixos.

Ao analisar os diferenciais ao longo do tempo, podemos perceber que a desvantagem da remuneração dos professores públicos em relação às demais ocupações vem diminuindo consideravelmente. Porém a atratividade da remuneração continua maior para os professores públicos com formação em nível médio que em nível superior (*Ibidem*, p.45).

O salário no início da carreira (de até 2 anos), segundo Moriconi (2008), apresenta mais competitividade que no final da carreira (mais de 20 anos).

Alguns grupos de professores públicos tiveram remunerações relativamente melhores ou apenas um pouco menores do que outras ocupações no início da carreira, o que pode atrair indivíduos para a profissão do magistério. Porém para aqueles que já estavam nos últimos anos da carreira, essas remunerações se mostraram bem menos competitivas. (p.64)

Assim, haveria grande desvantagem salarial para os profissionais com mais tempo de serviço, principalmente aqueles com nível superior, principalmente se compararmos a profissão docente com as demais profissões tanto no setor público e como no privado. Contudo, este seria o tipo de profissional que deveria ser atraído e mantido com maior frequência na carreira do magistério.

3.2. DOCÊNCIA: MERCADO DE TRABALHO DE MULHERES?

Se por um lado houve o aumento tanto da procura como da inserção das mulheres no mercado de trabalho, como afirmado anteriormente, a qualidade dos empregos destinados às mulheres não obteve grandes progressos. Às mulheres ainda são destinados os empregos cujas condições de trabalho são precárias, sem direitos trabalhistas e o salário é considerado complementar à renda obtida pelo homem.

Ressalte-se que a inserção das mulheres no mercado de trabalho brasileiro tem sido caracterizada através do tempo pela marca da precariedade, que tem atingido uma importante parcela de trabalhadoras. Mesmo que os dados sinalizem [...] para um decréscimo relativo desse contingente no período analisado, ainda assim, em 2002 nada menos que 34% da força de trabalho feminina (ou 90 milhões de mulheres) situavam-se em nichos precários, ou de menor qualidade, do mercado de trabalho, seja como *trabalhadoras domésticas*, seja realizando atividades *não-remuneradas* ou *trabalhos na produção para o consumo próprio ou do grupo família*. O desfavorecimento dessa colocação feminina fica ainda mais patente quando é confrontada com os homens: em 2002, apenas 9% deles se encontravam nessas situações (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2007, p.68, 69).

Abramo (2007) afirma que para uma análise do imaginário construído sobre homens e mulheres e sobre diferenças existentes entre eles no ambiente de trabalho é necessário considerar tanto a dimensão familiar quanto a dimensão social em que ambos se encontram inseridos.

Nesse sentido, há uma concepção de família nuclear e de que o homem é provedor.

A ideia da mulher como força de trabalho secundária se estrutura, em primeiro lugar, em torno de uma concepção de família nuclear, na qual o homem é o principal/único provedor e a mulher, a principal/exclusiva responsável pela esfera privada (cuidar da casa e da família). Várias das instituições do mercado de trabalho típicas do pós-guerra (algumas delas existentes até hoje, e entre as quais estão o salário mínimo e alguns sistemas de pensão e planos de saúde) baseiam-se nesta ideia: um salário recebido pelo chefe da casa (uma pessoa) que seria suficiente para manter em condições minimamente adequadas o trabalhador e sua família (*ibidem*, p.28).

Essa ideia da força de trabalho feminina secundária e complementar ao trabalho desenvolvido pelo homem, também aparece nas representações que as professoras fazem acerca do trabalho que desempenham, na forma de desvalorização do trabalho docente.

Meu marido é piloto e ganha muito melhor que eu. Então, houve esse peso em mim e sempre houve esse preconceito na família [...] você vê que o seu poder de compra é pouco, é baixo em relação ao emprego do marido. Na casa você sempre tem aquela... "Ah, mas você gastou, mas o seu dinheiro não dá nem pra pagar a gasolina e o supermercado" (Professora Sueli).

Entretanto, os baixos salários no magistério atingem homens e mulheres e os jovens são incentivados a deixarem o ofício de ensinar.

E ele [meu filho] se formou [em Educação Física] e eu disse pra ele que eu não gostaria que ele fosse professor, pelo mesmo motivo que eu havia explicado na época pra minha filha. Minha filha entendeu isso trabalhando. Hoje ela tá feliz na profissão dela; e ele acha que realmente um homem não dá pra viver com o ordenado de professor. Ele entende isso hoje. Então ele está, assim, se programando pra trabalhar em outra área (Professora Marta).

Segundo Hirata (2007), além da concepção de complementaridade dos salários, há ainda a concepção de flexibilidade de horários que levam a considerar a força de trabalho de mulheres como secundária.

O amplo recurso à flexibilidade do tempo de trabalho feminino é possível porque há uma legitimação social para o emprego das mulheres por durações mais curtas de trabalho: é em nome da conciliação da vida familiar e a vida profissional que tais empregos são oferecidos, e se pressupões que essa conciliação é de responsabilidade exclusiva do sexo feminino. Há também outra legitimação social para o uso da flexibilidade do emprego e dos salários para as mulheres: a representação corriqueira do salário feminino como 'complementar', embora as modalidades de atividade crescente das mulheres no mundo do trabalho profissional em todo o mundo se afastem cada vez mais, na prática dessa representação (p.105).

Dentre as professoras entrevistadas, Marta se viu diante, primeiramente, da incapacidade de seu companheiro em cumprir o "papel" de único provedor da família, e depois, da ausência de seu cônjuge na família, encontrou no exercício do trabalho docente o meio para sustentar a si e aos seus dois filhos. Assim, ainda que baixo o salário, a inserção no mercado de trabalho docente tornou-se necessária e permanente.

Abramo (2007) evidencia que embora o salário ganhado pelas mulheres represente um complemento ao sustento familiar, ele é importante para a superação das desigualdades sociais.

A renda do trabalho das mulheres contribui significativamente para a superação da pobreza de um número importante de lares na América Latina. Uma vez que a pobreza é definida com base na renda familiar *per capita*, o aumento do número de pessoas assalariadas no lar permite que a renda familiar se eleve. Assim, o maior índice de participação feminina foi um fator importante na diminuição da pobreza (p.39)

Mesmo que o salário não signifique o principal sustento da família, a exemplo da professora Sueli, o trabalho docente não representa algo temporário, eventual ou instável, pelo contrário. Na vida profissional destas mulheres, tanto a escolha como a permanência na profissão docente possui fortes representações de gênero sobre o lugar social atribuído às mulheres, como os cuidados no ambiente doméstico.

É possível perceber que a estabilidade do magistério público também influencia na decisão de permanecer no exercício da profissão, principalmente em um contexto de desemprego marcado pelas relações de gênero. A falta de emprego atinge mais as mulheres do que os homens, segundo as pesquisas de Bruschini e Lombardi (2007).

Os empregos femininos no serviço público, em regime estatutário, aumentaram 9% no mesmo período [1992-2002], evidenciando a persistência desse setor na absorção da força de trabalho feminina, muito provavelmente na área de educação e saúde: se 23% dos empregos femininos em 1992 eram contratados sob esse regime, em 2002, passa-se a 32% (p.77).

O emprego público caracterizado como estável em nichos considerados como trabalho de mulheres indica que apesar dos progressos do público feminino ainda existem diferenças entre homens e mulheres no mercado de trabalho.

Segundo Bruschini e Lombardi (2007), em 2002, embora tenha havido um aumento do número de mulheres empregadas nas chamadas profissões de prestígio, ou seja, naquelas carreiras marcadas principalmente pela presença masculina – medicina, advocacia, engenharia, arquitetura, dentre outras; ainda há os chamados nichos ou “guetos” de trabalho feminino, localizados, principalmente na área de prestação de serviços, o que inclui o trabalho docente.

O magistério é uma profissão tradicionalmente feminina, uma realidade comum em diversos lugares do mundo. No Brasil não é diferente: tanto professores do ensino público como professores do ensino privado são prioritariamente do sexo feminino, em média 86% deles (MORICONI, 2008, p.57).

Contudo, o trabalho no magistério público é o que apresenta menores diferenças salariais entre homens e mulheres segundo Moriconi (2008). As mulheres encontram emprego na docência pelo fato de que o magistério não é uma carreira atrativa para os homens. Essa falta de atratividade está relacionada aos salários e às relações de gênero. O homem entendido como provedor procuraria outras profissões valorizadas pelos maiores ganhos salariais.

A igualdade nas condições e conteúdo do trabalho, e a diferença no nível de escolarização não garantem às mulheres ganhar mais do que os homens no mercado de trabalho. Segundo Abramo (2007) os níveis de escolaridade mais elevados não garantem melhores oportunidades de trabalho para as mulheres; elas precisam de uma formação educacional significativamente superior para conseguir a mesma remuneração ou oportunidades de ascensão na carreira.

Em pesquisa realizada pela mesma autora com empresários chilenos, no período de 1998-1999, alguns deles alegaram que há uma disposição das mulheres

em ganhar menos do que os homens, normalmente atribuída ao papel central que a família possui na vida das mulheres frente ao trabalho. Nesse sentido, elas demonstram menos interesse em negociar salários, e mais em negociar a flexibilidade da jornada de trabalho. Ainda, no discurso dos empresários existe a afirmação de que as mulheres tem supostamente maior dificuldade em se dedicar ao trabalho na empresa, devido às suas limitações para fazer horas-extras, viajar e trabalhar em horários noturnos, justificando-se o oferecimento de funções temporárias ou de meia jornada, conseqüentemente com o salário é menor. Contraditoriamente, há trabalhos tradicionalmente desenvolvidos por mulheres e que exigem que as tarefas sejam cumpridas no período noturno ou em turnos, como é o caso das enfermeiras e telefonistas.

Percebe-se, assim, que o discurso sexista de uma pré-disposição das mulheres em realizar tarefas secundárias, eventuais e de menor prestígio tenta se legitimar por meio de uma visão cultural e socialmente construída acerca do lugar da mulher na sociedade. Da mesma forma, tenta se justificar o fato de que os homens recebem ganhos maiores devido à natureza das funções que exercem. Mesmo em áreas cuja participação feminina é mais efetiva, podem ser observadas diferenças salariais entre homens e mulheres. “No subsetor denominado ‘educação, saúde e serviços sociais’, em que o trabalho é bastante feminizado, 49% delas ganhavam até dois salários mínimos contra apenas 35% deles [homens]” (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2007, p.81).

No magistério “as mulheres ganham apenas 11% a menos que os homens na comparação entre os profissionais de nível superior, e 10% a menos na comparação entre os profissionais de nível médio” (MORICONI, 2008, p.58).

Quando questionadas sobre a possibilidade de escolher uma outra carreira, as quatro professoras entrevistadas afirmaram que já haviam pensado em ter outras profissões: Karina cogitou ser jornalista; Lílian, psicóloga; Marta, advogada; e Sueli, veterinária. Contudo, a escolha pela profissão docente considerou outros aspectos, além do desejo por carreira profissional de prestígio.

Embora as mulheres participem mais no mercado de trabalho, poucas foram as mudanças nas relações de gênero. A mulher continua a ocupar um lugar social de cuidadora, de reprodução das relações sociais.

As mulheres seguem sendo as principais responsáveis pelas atividades domésticas e pelos cuidados com os filhos e demais familiares, o que representa uma sobrecarga para aquelas que também realizam atividades econômicas (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2007, p.48).

Pela definição dada pelo IBGE, as tarefas domésticas, quando não remuneradas, não representam atividades econômicas. Tendo em vista que tais tarefas ainda são desenvolvidas, em sua maioria, pelas mulheres, tem-se uma dupla desvalorização do trabalho feminino: o trabalho da mulher considerado como sendo complementar, secundário ao trabalho realizado pelo homem; e a não consideração do trabalho doméstico como atividade econômica.

A manutenção e a reprodução das desigualdades existentes entre homens e mulheres no mundo do trabalho são influenciadas por vários fatores, derivados da divisão sexual do trabalho e de uma *ordem de gênero* (que inclui não só trabalho, mas também todas as outras dimensões da vida social), que destinam à mulher a função básica e primordial de cuidar da vida privada e da esfera doméstica, e ao mesmo tempo atribuem a esse universo um valor social inferior ao mundo "público" (e desconhecem por completo o seu valor econômico). Para as mulheres isso significa não apenas uma limitação de tempo e de recursos para investir na própria formação e no trabalho remunerado, como também está fortemente relacionado com uma subvalorização (econômica e social) do trabalho feminino e de seu papel na sociedade. (ABRAMO, 2007, p.26)

Há limitações no tempo destinado à formação profissional em decorrência da sobrecarga proporcionada pelas atribuições domésticas desempenhadas exclusivamente pelas mulheres.

Daí não dava pra fazer como eu queria, como muitas amigas minhas fizeram na época. Nós éramos uma turma de 15 professores, né. Minhas amigas mudaram pra Marília, né, e na época eu pensei que desse pra ficar,

fazer assim. Mas não deu, porque eu já tinha o conflito lá na minha casa com o meu... pai dos meus filhos. Então não foi possível. Então eu voltei pra Jundiaí, continuei lecionando aqui, que eu já lecionava aqui, e fui fazer [Pedagogia] na universidade de Bragança Paulista (Professora Marta).

No depoimento a ocupação doméstica e as demais atividades referentes aos cuidados da família, tem grande impacto sobre a escolha e decorrente permanência na profissão docente:

Porque quando eu era menor, eu gostava de criança. Então eu falava muito assim "Ah, eu quero ter 4 filhos, ai quero ser babá"... "Qual emprego que você quer?"; "Babá". Aí, quando eu cresci mais, o meu pai falou "Ah, porque você não, a gente abre uma escolinha, vai fazer Magistério" [...] Quando eu dobrava, eu já não tinha filho, né. Daí quando eu tive filho, eu não quis mais dobrar, porque... e mesmo quando mudou pra 30 horas [de trabalho], que eu tinha dois dias a tarde e tudo, né, uma coisa que eu nunca fiz foi trazer serviço pra casa. Nunca trouxe coisa pra casa pra fazer. O que deu pra fazer, eu faço lá, né, hora de estudo, pra não trazer, porque aqui em casa eu tinha coisas com eles [filhos e marido], de escola, de comida, de boa alimentação, que eu pensava [...] Pensava em fazer Veterinária e eu acho que, sempre a gente fica pensando "se", né, a vida foi feita de "se"... mas se eu fizesse Veterinária, eu poderia conciliar também [...] Ah tinha que ser isso, porque quando a minha diretora falava "Ai, porque você não presta direção?", eu falei "Porque eu vou ficar 8 horas fora de casa, eu não quero isso!". Eu quero estar pelo menos o período que eles estão em casa, eu quero estar lá pra conversar, pra ver, pra levar, pra buscar, pra ver dever, pra ver... eu quero fazer a comida, que eu faço questão de fazer até hoje (Professora Sueli).

Sendo assim, a procura pelo trabalho docente e sua permanência esbarram na configuração do trabalho das mulheres, em que estas se dividem entre o exercício cada vez mais efetivo da profissão e os cuidados domésticos. Diante da impossibilidade de dividir as tarefas domésticas com os seus companheiros, as mulheres buscam por empregos com uma maior flexibilidade da jornada de trabalho para que possam melhor distribuir suas tarefas, sem haver, contudo, diminuição da carga de trabalho.

Como já citado no capítulo 2, a professora Marta utilizava a flexibilidade do trabalho como docente para executar outras atividades consideradas secundárias, que complementavam a renda da família, uma vez que era a única responsável por sustentar os dois filhos.

Tendo em vista o contexto de vida das mulheres que chefiam famílias e da professora Marta que não podem contar com o auxílio de seus companheiros, a escolha pela profissão docente não significa apenas maior flexibilidade de tempo para os cuidados com a família. No caso da professora Marta, a flexibilidade do tempo destinado ao exercício da função docente possibilitou a realização de uma tripla jornada de trabalho: docência, casa e outras atividades remuneradas. Contudo, para esta professora, mesmo com a sobrecarga de trabalho para garantir o sustento de sua família, os cuidados no espaço reprodutivo continuam sendo de suma importância.

Eu sempre dei aula no período da tarde porque daí eu levava os meus filhos à tarde; fosse no pré, de 1ª a 4ª, eles foram meus alunos, né, fosse no ginásio, também à tarde. Teve anos em que eles estudaram de manhã e eu trabalhava à tarde, porque daí ninguém quis trocar [permutar] comigo, né.

Ai eu chegava em casa, dava banho neles, deixava eles trocados já de pijama, bolacha, água, tudo pronto e ia pra faculdade de ônibus fretado, e voltava uma hora da manhã, né. Então eu chegava em casa estava meu filho dormindo de óculos, que ele usava 20 graus nas lentes, dormindo de óculos, luz acesa, televisão ligada, porta aberta, e eu tinha que encarar. Tem coisa na vida que você tem que encarar, não tem como, porque com a faculdade você ganha mais, né. E com a faculdade eu conseguia algumas outras coisas, com aula particular, como diretora, como vice-diretora, que ganham mais (Professora Marta).

Nesse sentido, "para as mulheres, a vivência no trabalho implica sempre a combinação dessas duas esferas [espaço reprodutivo e espaço produtivo], seja pelo entrosamento, seja pela superposição" (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2007, p.49).

A presença de filhos, principalmente de pouca idade, continua sendo um dos aspectos mais relevantes tanto na escolha da profissão quanto no ingresso e na permanência no mercado de trabalho. Karina considera que filhos e carreira são difíceis de conciliar.

Eu tenho isso, eu não sei, Carol, não sei se quando eu tiver filho eu vou continuar... eu posso, eu acho que eu vou dar uma parada, depois eu retomo. [...]

Eu quero trabalhar sempre, só que no começo eu tenho certeza que eu vou parar. Assim que eu engravidar, pelo menos até uns 2, 3 anos eu pararia, com ele. Não sei das minhas necessidades na época, depois. Mas eu não me vejo, assim, já deixando meu filhinho, pequenininho, pra ficar com

crianças, outras crianças, sendo que a minha criança tá, sabe. Não sei, eu acho que não. Por enquanto eu tenho essa certeza de quando eu tiver filho pelo menos até uns dois anos eu vou ficar só em casa. Isso se as minhas possibilidades... Tipo, derem certo. Eu acho que eu vou dar uma parada (Professora Karina).

Da mesma forma, a professora Lílian fala das dificuldades de conciliação entre carreira e maternidade.

Quando alguém fala que vai fazer pedagogia, porque as vezes, alguém fala, "Você vai fazer Pedagogia? Ai não faz isso não! Faz outra coisa!"... eu dou força, sabe porque Carol? Eu vejo que, principalmente pra mulher, no mercado de trabalho, em outras profissões, eu acho... é... que a mulher perde algumas coisas por ser mulher ainda. Perde, principalmente, a maternidade e tudo mais que no meio corporativo ainda é visto com maus olhos, e na educação você ainda tem um acolhimento maior nesse sentido (Professora Lílian).

Bruschini e Lombardi (2007) mostram que a maior taxa de atividade no mercado de trabalho se encontra entre as mulheres cujos filhos possuem idade superior a 5 anos, período este em que as crianças estão em idade de escolarização e os cuidados podem ser divididos entre a família e a instituição escolar.

Concluindo, na escola estudada foi encontrado um coletivo de professoras e tal situação não se difere no país. De forma geral, as mulheres tem participado do mercado de trabalho em profissões e ocupações consideradas femininas, nas quais se naturalizam as qualificações e qualidades adquiridas histórica e socialmente pelas mulheres. Nas professoras entrevistadas, observou-se que o magistério não era a primeira opção, a escolha foi fruto das contingências sociais. O magistério, para as professoras, permite conciliar diferentes trabalhos (casa e escola) e ou empregos. Uma, entre as quatro professoras, tem outro emprego. A presença de filhos é considerada não somente na escolha da docência, como na permanência.

No próximo capítulo veremos como essas concepções sobre o trabalho docente, somadas às demais condições de trabalho na escola, se refletem na saúde dos professores e no desenvolvimento dos sintomas de "mal-estar" na profissão.

CAPÍTULO 4. CONDIÇÕES E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Os estudos em psicopatologia e psicodinâmica do trabalho desenvolvidos por Christophe Dejours¹⁶ contribuem de maneira significativa para compreender as relações entre as condições e organização do trabalho com a saúde no trabalho. Também contribuem para o desenvolvimento de novos procedimentos metodológicos para coleta e análise dos dados nessa área, oferecendo um novo olhar para o entendimento da relação homem-trabalho. O capítulo apresenta uma breve explicação das principais categorias analíticas da psicopatologia do trabalho desenvolvidas por Christophe Dejours e a relação das mesmas com as relações e a organização do trabalho vivenciados pelos professores no exercício da profissão docente. Também serão abordados alguns aspectos relevantes acerca do fenômeno do "mal-estar" docente, categoria analítica construída por José Manuel Esteves, assim como os fatores que configuram a presença desse "mal-estar" na carreira docente.

Segundo Dejours e Abdoucheli (2009), a psicopatologia do trabalho "é a análise dinâmica dos processos psíquicos mobilizados pela confrontação do sujeito com a realidade do trabalho" (p.120). O termo "psicopatologia", por sua vez também designa "o estudo acerca dos mecanismos e processos psíquicos mobilizados pelo sofrimento" (*Ibidem*, p.120). Diferentemente dos primeiros estudos desenvolvidos na área da saúde no trabalho que enfatizavam o aspecto da morbidade, da doença mental e da loucura, a análise feita por Dejours e Abdoucheli (2009) prioriza as situações de normalidade apresentadas pelos trabalhadores, mais especificamente

¹⁶ Embora o texto utilizado para este estudo tenha sido "A loucura do trabalho", há outras traduções importantes como "A banalização da injustiça social", São Paulo: FGV, 1999.

as estratégias de defesa coletivas elaboradas por eles para fazer frente ao sofrimento.

Dejours (1992) afirma que não existem tipos distintos de sofrimento, mas podem ser identificados dois sintomas que, através do discurso elaborado pelos trabalhadores acerca de suas vivências profissionais, caracterizam o sofrimento: a insatisfação e a ansiedade. No caso do trabalho docente, existe sofrimento, insatisfação ou ansiedade no exercício da profissão?

O termo "mal-estar" docente vem sendo utilizado cada vez com mais frequência para designar o estado de descontentamento e desconforto dos professores em relação ao trabalho que realizam. Em definição encontrada pelo dicionário Michaelis (2008) de Língua Portuguesa, o termo "mal-estar", de uma maneira geral refere-se a uma "2. Indisposição física ou moral. 3. (*fig*) Situação incômoda ou constrangedora". Esteves (1999) atribui o termo "mal-estar" a algo indefinível, algo que não vai bem, mas que não se sabe ao certo o que não está funcionando ou o porquê. Logo, não se trata de uma dor, em que o problema é determinado, ou uma doença, cujos sintomas são manifestos. No que se refere à aplicação do termo ao contexto da profissão docente, o mesmo autor afirma que,

Desde muito tempo vem-se estudando o tópico 'mal-estar docente' [...], empregando esta expressão como a mais inclusiva das utilizadas na bibliografia atual para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições sociais em que se exerce a docência (*Ibidem*, p.25).

Muitos professores vêm demonstrando sinais do que poderia ser este "mal-estar" na profissão. Um certo desconforto, muitas vezes não percebido por eles mesmos, que pode ou não ter implicações na saúde física e mental desses profissionais, mas que, com certeza, influencia o desempenho dos mesmos no exercício da função docente. Contudo, tal desconforto, como será explicitado, é ocasionado pelas condições em que o trabalho é desenvolvido. Ou seja, cria-se um

ciclo de degradação do trabalho docente; o ambiente em que se exerce o magistério causa o desconforto no professor, influenciando o seu desempenho na sala de aula, e conseqüentemente aumentando a sensação de “mal-estar” no trabalho.

4.1. “MAL-ESTAR” E SOFRIMENTO DOCENTE

Nos dias de hoje tornou-se uma tarefa demasiadamente difícil estabelecer quais são as condutas esperadas dos professores e quais são as atividades a serem desenvolvidas por ele na escola. Esteves (1999) afirma que se tratam de conseqüências das rápidas e aceleradas transformações ocorridas na sociedade, principalmente no que se referem às condutas desempenhadas pelos agentes tradicionais de socialização – família, ambiente cotidiano e grupos sociais organizados. Tais agentes

Nos últimos anos, por diversas circunstâncias sociais, reagiram, renunciando às responsabilidades que antigamente vinham desempenhando no âmbito educativo e exigindo das instituições escolares que ajudassem a ocupar o vazio que nem sempre tinham a capacidade de preencher (*Ibidem*, p.29).

No depoimento das professoras é possível perceber que uma das principais queixas sobre o trabalho docente refere-se à relação estabelecida entre a escola e a comunidade escolar, mais especificamente, entre professores e pais de alunos.

Os pais, assim como os alunos, não são os mesmos. A escola recebe, hoje, diferentes classes sociais. Não são mais os pais de antigamente. As professoras se ressentem com a chegada de novos públicos escolares.

Eu acho que a primeira coisa que mudou foram os pais. Os pais, na minha época, as mães não trabalhavam tanto fora e queriam e davam valor pra essa escola, pra escola, pro que o filho ia aprendendo. Olha, elas até tinham frases assim: “Olha, a senhora faz o que a senhora quiser, eu gosto que a senhora seja exigente, eu gosto dessa disciplina, porque em casa tem isso! Se a senhora precisar, a senhora dá uns tapas!”. Elas falavam! Então faziam, mandavam deverzinho pra casa, elas ficavam... Isso foi diminuindo, diminuindo, e agora, de uns 6 anos pra cá, uns 7 anos pra cá, eu tenho visto cada vez pior... Assim, mães que arrumam qualquer emprego pra sair de casa, filhos que ficam em creche desde bebê, passam o dia. E quando eles

vem pra gente [professoras de ensino fundamental], eles vem sem limite, sem respeito pelo professor, porque eles já ficam com pajem desde neném, as pajens da creche. Então eles não tem respeito por elas. A mãe encara a gente como uma babá [...] eu acho que o grave foi essa história da família, porque eu falo nas reuniões, se a família caminha com a gente, com o pensamento da gente em casa, a criança desenvolve de outra maneira. Se a família não acredita, não liga, acha que a escola não é importante, a criança também não acha (Professora Sueli).

Contraditoriamente, as professoras tanto se ressentem com as cobranças, como com a ausência dos pais nas atividades escolares.

Então, assim, a dona de uma escola, tal, ela não quer saber se você está certa ou não, você tem que deixar os pais contentes. Assim como na nossa escola é assim, imagina nas particulares! [...] E mesmo que a professora esteja certa, ela nunca vai ser a certa. Ela sempre vai ser a culpada, a errada [...] Agora, eu acho, a parte de reconhecimento, até pelos pais, nem pela escola, eu acho que não é levado tão a sério. Eu não tô generalizando, mas tem mães que acabam deixando o filho, assim, não 24 horas, mas o dia todo na escola, só porque não tem tempo mesmo. [No caso das escolas particulares] Eles querem que a criança fique num lugar seguro e aprendendo, então eles vão lá e pagam. Eles não querem saber. Não tem toda aquela preocupação sobre o que está fazendo, o que está aprendendo, o que... Porque eu vejo que a gente é bastante cobrada por todos. Os pais tem, tem alguns pais, não todos, mas tem alguns que ficam em cima da gente de ver o que a gente tá fazendo (Professora Karina).

Há dificuldades em compreender qual é o lugar da escola e da família na educação. Para as professoras há diferença entre educação familiar e educação escolar.

Hoje o professor passou a ser babá, enfermeiro... A escola passou a ser creche, porque as mães deixam os seus filhos e elas acham que a gente tem que educar os filhos. E eu ainda acredito que educação é base da família. Educação não se aprende na escola. A escola é uma continuidade, né, a família tem que dar a base.[...] A família ainda tem que contribuir com essa criança, a família ainda tem que colocar um horário pra essa criança estudar, pra fazer o dever, pra estudar, e hoje em dia tá tudo muito, assim... A mãe, a gente fala hoje na escola... é... assim, os pais de hoje trabalham, eles não tem tempo. Eu sempre trabalhei, eu sempre estudei e eu sempre tive tempo. Então não justifica... O filho é teu, assumo teu filho, né, porque eu nunca tive ninguém e nunca abandonei meus filhos. Então esse comprometimento da família que eu não, não consigo aceitar, porque a criança, se ela tá mal na escola a culpa não é dela, eu acho que a culpa é da família (Professora Marta).

Segundo Esteves (1995) a inibição das responsabilidades por parte da família, traz um aumento das atividades a serem desempenhadas pela escola e, conseqüentemente pelos professores, principalmente no que diz respeito à transmissão de valores antes ensinados na esfera familiar. Contudo, verifica-se a transferência de atividades antes desempenhadas pela família em direção à escola,

não significando necessariamente que houve uma maior valorização pelo trabalho do professor. Pelo contrário, parece ter havido a diminuição do apoio da sociedade ao sistema educativo como um todo.

Enquanto há vinte anos, os pais estavam dispostos a apoiar o sistema de ensino e os professores, perante as dificuldades do processo de aprendizagem e de educação dos filhos, no momento actual encontramos uma defesa incondicional dos alunos, seja qual for o conflito e seja qual for a razão que assiste ao professor. A falta de apoio e de reconhecimento social do seu trabalho é cada vez mais evidente. (*Ibidem*, p.104)

O “mal-estar” sentido por muitos docentes e advindo dessa situação de desvalorização social da profissão também é expresso pelas professoras entrevistadas, principalmente aquelas cujo tempo de trabalho no magistério é maior. Essas professoras sentem com maior intensidade as mudanças ocorridas nas condutas dos professores ao longo de vários anos de exercício da profissão docente:

O que ficou mais difícil hoje? Então, eu penso assim, como faz 36 anos que eu leciono, o que ficou mais difícil hoje... ficou, assim, antigamente o professor era mais respeitado pela própria sociedade, pelos próprios governantes, pelos próprios, pelas próprias famílias (Professora Marta).

O professor era mais respeitado pelo fato que havia legitimidade na sua conduta; hoje, os professores dizem que os pais questionam o seu trabalho.

Naquela época o pai não vinha reclamar toda hora de professor. Não. O pai quando vinha na escola vinha elogiar, se ele vinha, era pra elogiar a tal professora. Não tinha esse negócio “Ah, porque não gostei da cara do professor, eu quero mudar de sala”, como é feito nessa escola aí. “Não gostei da cara!”, “Ai, ela falou meio torto com a minha filha...” Não tinha isso daí... (Professora Suelli).

Parte desse conflito entre escola e pais advém, segundo Esteves (1995), da falta de consenso da sociedade quanto ao estabelecimento dos valores a serem transmitidos, do que se deve esperar da escola e da educação. Em outras épocas, a contestação à escola e, conseqüentemente, aos professores era mínima, se reduzindo a pequenos casos isolados. Isso porque havia um consenso social acerca dos valores a serem transmitidos, principalmente pela escola. Atualmente, porém, numa sociedade em constante mudança, é difícil, não só o estabelecimento de

valores comuns, mas também, ao professor, manter diretrizes em seu trabalho que proporcionem um contentamento geral por parte da sociedade.

Além disso, existe uma dúvida das famílias quanto aos objetivos da escolarização na vida de seus filhos, fazendo surgir a questão “Para quê estudar?”, em contexto de desemprego e “inflação” de diplomas escolares.

Enquanto que há vinte anos, um grau acadêmico assegurava o “status” social e as compensações econômicas de acordo com o nível obtido, hoje em dia os graus acadêmicos não asseguram nada, mantendo-se outros mecanismos seletivos, que dependem das empresas privadas, das relações sociais da família ou da obtenção de conhecimentos extracurriculares que não fazem parte do sistema regular de ensino (idiomas, informática, etc) (*Ibidem*, p.103).

Como é possível perceber, a falta de apoio social ao trabalho docente está presente no cotidiano dos professores. Essa situação de instabilidade e indeterminação da conduta a ser desenvolvida pelos professores ocasiona nesses professores sentimentos de ansiedade, fracasso e descontentamento com a profissão. Não se trata, porém de uma insatisfação ao nível individual e subjetivo, mas de algo concreto, experimentado pelos professores como um todo e que afeta não só o seu desempenho na profissão, mas também sua saúde física e mental.

Os sentimentos de satisfação e insatisfação, para Dejours (1992), operam segundo o significado atribuído ao trabalho por aqueles que desenvolvem a tarefa produtiva. No entanto, tal processo de significação do trabalho depende de dois fatores principais: do conteúdo significativo do trabalho em relação ao Sujeito e do conteúdo significativo do trabalho em relação ao Objeto.

Na construção do significado do trabalho na dimensão do Sujeito, ou seja, no valor atribuído ao trabalhador pela tarefa que desenvolve, são considerados,

A dificuldade prática da tarefa, a significação da tarefa acabada em relação a uma profissão (noção que contém ao mesmo tempo a ideia de evolução pessoal e de aperfeiçoamento) e o estatuto social implicitamente ligado ao posto de trabalho determinado (*Ibidem*, p.50).

A descrença no trabalho realizado pelos professores e a falta de segurança nos objetivos a serem alcançados pela educação acarretam numa desvalorização do próprio trabalhador docente, além de proporcionar a ideia de inutilidade, indignidade e desqualificação que o sujeito constrói sobre si mesmo.

A significação do trabalho na dimensão do Objeto depende da dialética estabelecida entre o sentido real e concreto desse objeto e o sentido abstrato do mesmo, atribuído pelo próprio sujeito. Esse simbolismo do objeto, no entanto, é dependente das características individuais de cada trabalhador.

Na profissão docente o valor real e vivenciado na atividade e tarefa desenvolvida não está em conformidade com o valor atribuído à mesma pelos professores. Da ambigüidade desses significados surgem os sentimentos de frustração, de insatisfação pelo trabalho executado, e que muitas vezes, resultam na própria desistência da profissão.

O professor vivencia, simultaneamente, desvalorização e valorização do trabalho; de um lado a sociedade questiona a legitimidade/qualidade do trabalho docente, e ao mesmo tempo, espera que o professor faça o melhor, isto é, eduque. O professor, cotidianamente, compreende seu trabalho portador de valor, mas também desvalorizado. Não sabe para quê educa.

É, por exemplo, eu percebo assim, eu poderia dar mais tempo de aula? Poderia. Se eu estou lúcida, se eu tenho vontade, se eu tenho tempo disponível, a lei diz que até 70 anos, se você está gozando das suas faculdades mentais você pode trabalhar, independente de ter tempo ou não pra aposentadoria. Poderia? Poderia. Gostaria? Gostaria muito, porque eu gosto da sala de aula. Mas não vou ficar. Por quê? Porque eu não agüento mais trabalhar nesse sistema. A culpa tá sempre aonde? Não sei... será que é só no professor? (silêncio) [...]Eu não vejo mais, assim, já se passaram 36 anos e eu não cheguei a lugar nenhum, trabalhando, me esforçando, sendo professora, né [...]Então eu não vejo mais porque ficar. [...] eu vou me aposentar com a cabeça do dever cumprido, sossegadinha, porque eu sei que eu fiz o melhor que eu pude. Frustrada, financeiramente frustrada, porque eu já vi outras colegas se aposentarem, já vi colegas que já se aposentaram e depois de dois três meses faleceram. Eu tenho uma colega que se aposentou no final do ano passado, está em estado grave, internada com câncer no final. Então, antes que me aconteça qualquer coisa pior, eu acho que eu tenho que me aposentar agora, pra gozar um pouco mais

desse sossego em casa, porque eu não vejo outra alternativa... Educação eu não quero mais, não que eu não goste, mas eu só acho que não vale a pena, entendeu? (Professora Marta).

O depoimento da professora Marta mostra que o sentimento de frustração de "não ter chegado a lugar nenhum" prevalece sobre o desejo e o gosto de continuar lecionando. Também é possível perceber no depoimento da professora as consequências das condições de trabalho sobre a saúde física dos professores ao longo do exercício da carreira docente. Contudo, o primeiro reflexo da insatisfação proveniente do conteúdo significativo do trabalho não é só o corpo, mas o aparelho psíquico.

Dejours e Abdoucheli (2009) afirmam que a saúde física e a saúde mental dos trabalhadores são atingidas de maneiras diferentes. Elas são dependentes de dois aspectos principais da profissão exercida: das condições e da organização do trabalho.

Por condição de trabalho deve-se entender as pressões físicas, mecânicas, químicas e biológicas do posto de trabalho. As pressões ligadas às condições de trabalho têm por alvo principal o corpo dos trabalhadores, onde elas podem ocasionar desgaste, envelhecimento e doenças somáticas. (*Ibidem*, p.125).

Por organização do trabalho se compreende a divisão do trabalho no interior da escola, a distribuição hierárquica do poder, os currículos (organização e distribuição dos conteúdos), distribuição de períodos e horários, processos de avaliação, responsabilidades, relações de poder, utilização de determinados instrumentos de trabalho, conforme Dejours (1999).

A luta do sujeito é contra os impulsos proporcionados pela organização do trabalho que o "empurram" em direção ao adoecimento mental.

4.2. ORGANIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Na profissão docente, as dificuldades encontradas quanto às condições de trabalho e que afetam fisicamente a saúde dos professores referem-se

principalmente ao que Esteves (1999) chamou de fatores primários do "mal-estar". Tratam-se dos fatores "que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas" (*Ibidem*, p.27). Falta de material disponível nas escolas, precariedade dos prédios escolares, violência presente nas instituições de ensino, excesso de funções desempenhadas pelos professores, nem sempre compatíveis com seus horários de trabalho efetivo na escola são exemplos de problemas referentes às condições de trabalho enfrentadas pelos professores.

Outra dificuldade presente no cotidiano dos professores refere-se à falta de formação adequada desses profissionais perante as novas exigências do trabalho docente. Atualmente, com os avanços da tecnologia e dos meios de comunicação, os professores se vêem obrigados a incorporá-los na didática de suas aulas, como forma de dinamizar o ensino dos conteúdos; ao mesmo tempo, com a facilidade de acesso às informações presentes nos meios de comunicação, a escola tem de concorrer com novas tecnologias quanto ao tipo de conhecimento a ser transmitido. Contudo, pergunta-se: que tipo de formação os professores estão recebendo para o exercício da profissão? Será que essa formação atende às necessidades do novo professor exigido pelas escolas? Essas questões merecem estudos mais detalhados, pois não serão abordados na presente pesquisa.

A hipótese que orienta as questões acima é que o professor não ocupa mais a mesma posição no processo de ensino e de aprendizagem, e não basta a ele atualizar-se quanto aos conteúdos a serem ensinados. Pergunta-se se toda a sua formação deve ser revista perante as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea.

A profissão docente está se transformando; os depoimentos informam que há novas tarefas e atividades, antes de responsabilidade das famílias e de outras áreas sociais. Essa sobrecarga nas tarefas e atividades docentes parece ocorrer sem o suporte necessário ao desenvolvimento das mesmas; ela é sentida de diversas formas pelos professores. Uma das queixas apresentadas pela professora Marta sobre o trabalho realizado em sala de aula, refere-se à falta de apoio técnico e metodológico para a educação inclusiva de crianças.

Hoje as inclusões tem que estar na sala comum. Só que cadê a retaguarda pra isso? Nós não temos ninguém pra ajudar, nós não temos respaldo nenhum. Eu, esse ano, tô com três inclusões aqui, num 5º ano. Com dois alunos alfabetizados há um ano e meio e mais uns três, quatro, que não acompanham o conteúdo de 5ª série. [...] E isso, gente, não é justo! Não é justo pro professor, não é justo com o aluno, não é justo com a família, porque nenhum professor é superdotado pra dá aula de vários níveis numa classe e com inclusões com tipos de síndromes diferentes. O que é que é? Gênio?! Eu não sou gênio, eu sou uma pessoa normal. [...] Eu estudei pra dar aula pra classe normal! "Ah, mas agora pode!". Pode, mas o que é que ele [o governo] deu? Pôs aqui e largou... Então é justo? [...] Não é uma coisa que dá pra você controlar, entende. Tem aluno que eu tô no fim do livro com ela, do primeiro semestre, né, 5º ano, trabalhando com livro de sílaba simples! Você volta uma sílaba anterior, da aula anterior, não sabe! É o 5º ano que ela esta, é o 6º, o 8º, tá com 12, 13 anos e não aprende. Será que todos os professores que ela passou até hoje, será que nenhum serviu? Não, ela tem problema, é uma inclusão. Eu acho que em primeiro lugar precisa ver essas inclusões; em segundo lugar a família tem que aceitar essa criança do jeito que ela é, porque a gente percebe que a família não aceita. Então fica assim, a família finge que não vê e a escola finge que ensina. O professor fica no meio desse fogo cruzado E ESTRESSA, PORQUE ELE TRABALHA, TRABALHA, TRABALHA, E NÃO VÊ RESULTADO. Eu acho que a criança tem que ser incluída na sociedade, né. Todos nos somos iguais perante a lei. Então todos nós temos os mesmos direitos e as mesmas obrigações. Só que quando você tem um tipo de criança com alguma deficiência, com algum problema, essa criança tem que ser tratada (Professora Marta, meu grifo).

O sofrimento relatado pela professora Marta de não vislumbrar resultado no trabalho que realiza provoca o que ela chama de estresse. Esse estresse representa um cansaço tanto emocional quanto físico por ter que enfrentar sozinha algo para o qual não foi preparada e que não recebe apoio suficiente, nem da família, nem de áreas e profissionais especializados. Muitos professores, além de serem responsáveis pela inclusão de crianças portadoras de deficiência, ainda tem que vivenciar as condições de trabalho com classes numerosas, poucos recursos

disponíveis, agressões e violência por parte de pais e alunos. O depoimento da professora Lílian evidencia as dificuldades da tarefa docente em condições precárias de trabalho:

Quando cheguei lá [na escola], eu peguei uma 1ª série, um grupo de 29 crianças, com 5 inclusões, e foi um ano muito difícil pra mim, eu quase pedi as contas! (risos). [...] Assim, era uma direção bem ausente e a classe com muitos problemas e não tendo apoio pra esses problemas, sabe. Eu tinha uma criança com problema social, mais um monte de coisas, que batia, que fugia que... de tudo acontecia dentro da minha classe! Eu tinha uma criança com problemas neurológicos... [...] E foi um modelo diferente de escola que eu vinha antes, de tudo organizado, com apoio. Aí, quando eu cheguei numa outra escola completamente diferente e não conhecendo ninguém, e não tendo apoio, foi um ano difícil... e não era uma inclusão, eu tinha várias! Eu tinha um outro com deficiência mental que tinha, além do déficit cognitivo, tinha paralisia nos membros; e eu tinha uma outra criança extremamente hiperativa, que até comia cola, comia tudo que tivesse... (Professora Lílian).

A professora Lílian, antes de trabalhar na escola descrita, já tinha tido outra experiência com inclusão de portadores de deficiência. Contudo, é possível perceber que a organização do trabalho escolar foi decisivo para que esta professora pudesse enfrentar os problemas em sala de aula.

A organização do trabalho docente atinge o desempenho dos professores em sala de aula e pode representar motivação ou desmotivação para o exercício da profissão.

Segundo Dejours (1992), o sofrimento no trabalho começa quando a relação entre o sujeito e a organização do trabalho é bloqueada. Assim, a maneira como se apresenta uma determinada organização do trabalho pode causar interferências na saúde biológica, física e mental dos trabalhadores, de modo que os mesmos passam a apresentar certas “descompensações”, último recurso do corpo contra o sofrimento causado pelo trabalho. Essas “descompensações” podem ser de ordem mental ou somática, dependendo do caso.

As descompensações psicóticas ou neuróticas dependem, em última instância, da estrutura das personalidades, adquirida muito antes do engajamento da produção. [Tal estrutura] pode explicar a forma sob a qual aparece a descompensação e seu conteúdo. Mas não é suficiente para explicar o momento 'escolhido' pela descompensação (*ibidem*, p.122).

O sofrimento mental é proibido de se manifestar no ambiente de trabalho, sendo escondido, camuflado por meio de medicalizações que o disfarçam, ou por meio das estratégias defensivas elaboradas pelos próprios trabalhadores. O sofrimento mental só é reconhecido quando já se encontra no estágio de “descompensação” psicótica ou neurótica, momento em que o trabalhador é obrigado a se afastar de sua função.

Já as doenças somáticas se traduzem num “processo pelo qual um conflito que não consegue encontrar uma solução mental desencadeia, no corpo, desordens endócrino-metabólicas” (*Ibidem*, p. 127), sendo então encontrada “em sujeitos com estrutura psiconeurótica, quando seu funcionamento mental é, momentaneamente, colocado fora de circuito” (MARTY P., 1968, citado por DEJOURS, 1992, p.127).

Mas, mesmo quando não há o agravamento aparente da saúde física ou mental do trabalhador, a organização do trabalho é responsável por grande parte da insatisfação dos sujeitos no exercício da profissão. Sendo assim, como se dá a organização do trabalho docente? Qual é o grau de liberdade e autonomia das tarefas? De que maneira as características e consequências dessa organização aparece no depoimento das professoras?

Na profissão docente, muitas são as reclamações quanto à organização escolar e às dificuldades enfrentadas. O depoimento abaixo evidencia a distribuição hierárquica de poder, as responsabilidades e as relações de poder que refletem os conflitos no trabalho.

Eu acho que essa é a pior coisa... é uma direção e uma diretora que não valoriza o professor. Você tem que ter diretora, coordenadora que valorizam o trabalho do professor. Quando você tá fazendo alguma coisa errada, a professora tá fazendo alguma coisa que não era pra fazer, mesmo o método de ensino, a diretora nossa entra várias vezes na sala, não sei pra você, mas comigo ela entra... É pra entregar bilhetinho, é pra não sei o que mais... ela tá sempre entrando. Outras diretoras não. De repente ela viu, ela vê alguma coisa, chama, conversa, tenta ajudar, “Olha, na parte pedagógica,

as professoras... Olha, vamos ajudar" [...] Hoje em dia tá assim: "Oh gente, tem que fazer assim, eles estão exigindo lá tal coisa, você se vira, tem que dar conta". A diretora: "Olha, viu, a porcentagem, né, a porcentagem tá assim. Tem que subir a porcentagem de matemática! Vocês tem que dar um jeito!" Quer dizer, é tudo crítica né [...] Ah, mas não deu certo, é a professora que tudo... o que os pais vem falar primeiro, são os pais ouvidos, são os primeiros a opinar. "Mas não foi bem isso, viu diretora, né..."; "Não, mas será que não foi? Será que o modo que você falou não ofendeu?" Será que, será que! E nunca a gente tem razão. Então as professoras, infelizmente lá, que não sou eu, eu tô lá há três anos; tem gente lá há 20, 15, 14... NÃO SUPORTAM ESSA DIRETORA! Dá até dó dela, às vezes eu fico até com dó; e não é que elas não gostam dela, ELAS ODEIAM ELA! É um negócio assim... (Professora Sueli, meu grifo)

Dentre os principais aspectos do depoimento desta professora é possível destacar os conflitos que ela vivencia na organização de trabalho, não só pela ação da direção da escola, mas também pelas metas e resultados exigidos dos professores, tal como o meio empresarial exige. Essas ações nem sempre tem condições de serem efetivamente aplicadas ou proporcionam os resultados desejados, causando nos professores sofrimento.

Na maior parte dos casos, a organização prescrita do trabalho não condiz com a organização real do trabalho, o que faz com que os trabalhadores tenham que transgredir as regras estabelecidas a fim de tornar o trabalho possível. É o que Dejours e Abdoucheli (2009) chamaram de "macetes" da profissão. Essa autonomia e criatividade na organização do trabalho transgride as normas prescritas para a realização das atividades e faz parte da chamada "inteligência astuciosa". Quando os "macetes" são tolerados e reconhecidos pela chefia constituem as "regras do ofício", que passam a ser utilizados por todos os trabalhadores em prol de uma maior produtividade. Essas regras de ofício, no entanto, se diferem das estratégias defensivas, uma vez que não visam diminuir o sofrimento dos trabalhadores; ao contrário representam fontes fundamentais para o prazer e o bem-estar no trabalho.

Quando a organização reprime essas "adaptações" feitas pelos trabalhadores, estas passam a ser "camufladas". A inadequação dos métodos prescritos faz com que as adaptações tenham um caráter obrigatório para a

realização das tarefas. A execução do trabalho ocorre num clima de medo e tensão de que as transgressões sejam descobertas.

Mesmo a introdução do construtivismo, tive que aprender tudo de novo e achava muita coisa errada, dava um monte de coisa escondido [...] quando entrou o construtivismo então foi uma loucura! Você tinha que alfabetizar com texto. Então você não tinha resultado... a criança saía silábica com valor e olhe lá! (Professora Sueli).

Um clima de desconfiança é gerado entre os trabalhadores, a ponto de fazer com que estes se dividam cada vez mais em equipes particulares e rivais. O individualismo advindo das relações de conflito entre os trabalhadores faz com que as defesas sejam direcionadas contra os diferentes grupos, quando a origem do problema está na inflexibilidade da organização do trabalho.

A [...] tem aquele gênio... falam que eu tenho gênio forte, imagine! Tem aquele gênio, "Eu vou pegar [a classe de 1º ano] esse ano!". Nós estamos com esse seguinte problema: ela quer continuar [no 1º ano] porque ela achou "mamata", achou fácil, muito mais fácil do que dar aula pro 4º ano, 5º ano, né. Então ela vai continuar e vai faltar uma classe pra Lúcia, porque nós temos um Jardim só na escola. Então a Lúcia já, todo dia, ela fala: "Não, porque eu vou embora mesmo, porque a gente tem que ir se despedindo, ah, porque essa [...] não-sei-o-quê..." (Professora Sueli).

Assim como as tarefas e atividades a serem realizadas nas escolas, muitas decisões tomadas no âmbito educativo não passam pelo consentimento ou participação dos professores. A exemplo disso temos o depoimento da professora Marta já citado acerca do processo de municipalização das escolas de ensino fundamental de Jundiaí. Ela, como professora da rede estadual de São Paulo, relata que se sentiu desrespeitada como profissional, uma vez que lhe foi tolhido o direito de decidir em qual escola lecionaria. A professora diz que apesar de se sentir discriminada nesse processo, foi obrigada a concordar com esse novo tipo de organização do sistema escolar, pois, do contrário, seria demitida de seu cargo. Ou aceitava a proposta ou seria demitida.

O controle sobre o trabalho docente é expresso no depoimento da professora Sueli, citado anteriormente, quando esta se mostra incomodada com a presença constante da diretora da escola em sua sala de aula.

O controle do trabalhador pode ser mais rígido e muito mais prejudicial à saúde do trabalhador quando se tratam de outras profissões. O professor tem autonomia relativa em seu trabalho. A professora Karina evidencia a diferença entre o magistério e seu emprego anterior.

Nós tínhamos que ter medo dela [da chefe], era isso, sabe. Tanto que quando ela chegava, ninguém podia respirar, assim, não podia mascar chicletes! [...] Não, era, assim, sabe, uma coisa de louco assim, nossa, era insuportável! E como era o meu primeiro emprego, eu achava que isso era normal, "Falei, nossa...". Que ela como chefe poderia. Só que eu comecei a ver que não era aquilo porque eu chorava todo dia, eu estressei. [...] Eu sentia muita raiva, era mais no psicológico, não era nem físico. [...] Eu ia já pro trabalho achando que ia ser péssimo, achando que ia acontecer alguma coisa ruim. Então, eu já ia odiando o que eu ia fazer. Então eu já ia, assim, planejando o que ia acontecer naquele dia de ruim, porque todo dia acontecia alguma coisa. Então era coisa muito negativa, eu já tinha isso dentro de mim. E assim, eu chegava lá no escritório e era chato, eu não tinha aquela alegria de você acordar e, sabe, vou trabalhar hoje. [...] E o relógio, sabe, na minha frente, sabe aquela coisa de você olhar o relógio "Ai não passa!". Tanto que depois, assim, depois de uns nove meses depois, eu agüentando tudo isso, eu resolvi sair... Então, na verdade, comparando com os outros [escritórios], você fala, porque de escola eu não tenho experiência pra falar, porque eu não trabalhei em outras escolas. Mas é totalmente diferente, né, por exemplo, a nossa diretora ela tá lá, mas assim, eu sei que ela tá sabendo de tudo que acontece, mas ela não fica em cima de você, vendo todas as aulas que você faz, vendo o que você tá dando, a matéria.

Não, nos escritórios é aquela coisa que o chefe fica em cima de você 24 horas! "Você cobrou esse cliente, você fez isso?". Você tá lá e ele tá lá em cima de você. Você fica sob pressão assim, sabe. Então lá na escola é uma coisa que a gente já tem a responsabilidade, nós temos que fazer aquilo. Então, assim, a diretora, a coordenadora, elas estão lá pra orientar a gente. Elas não ficam em cima de você todo dia falando "Viu, você deu isso, você deu aquilo, você deu matemática hoje? Português?". Porque você mesmo se torna responsável. Então, assim, no outro escritório eu não era responsável. Se desse alguma coisa errada a responsabilidade era do meu chefe. Na escola, querendo ou não, a responsabilidade é sua. Então é isso que muda. Ao mesmo tempo que é bom, também não é, porque não que é ruim, é que quando você acaba sendo responsável por alguma coisa, aumenta, claro, a cobrança. Só que essa cobrança é diferente da cobrança que tinha no outro escritório. Era uma cobrança sob pressão lá, porque ele não queria se dar mal. Então, assim, não pode acontecer isso senão eu vou me... na escola você já se sente assim, eu já me sinto "Gente se eu não fizer isso, eu, a culpa vai ser minha". Eu sei que vai ser minha. Eu tenho que conseguir passar esse conteúdo pra eles, eles tem que fazer, vai ter que vir prova, depois eles tem que saber. Não é por mim, que eu vou ser cobrada depois; é por eles também. Eles tem que saber. Então eu tenho já isso que eu não tinha lá. É uma responsabilidade que eu não tinha lá (Professora Karina).

A professora Karina evidencia que há controle tanto no escritório como na escola. No primeiro, o controle é sobre o processo de trabalho, e no segundo, sobre os resultados do trabalho.

Assim, a professora pode se reconhecer no resultado do trabalho, indicando que a docência é menos alienante que o trabalho no escritório.

A pressão psicológica sentida pela professora Karina, segundo Dejours (1992) faz parte dos mecanismos utilizados pela organização do trabalho para manter a produtividade dos trabalhadores. As mudanças na organização do trabalho remetem o controle da produtividade para os próprios trabalhadores e não mais diretamente pela chefia e demais postos de comando. Trata-se de uma tática empresarial de manipulação psicológica, em que o estímulo à competitividade e à rivalidade entre os trabalhadores por meio de “premiações” permite o controle do trabalho pelos próprios funcionários entre si. Não é mais necessário o supervisor para controlar a produção. O colega controla.

O controle do trabalho pela supervisão e/ou chefia, próprio do trabalho desenvolvido nas linhas de montagem, era dado pela máquina que imprimia ritmo ao trabalhador. Para fazer o trabalhador trabalhar mais e em menos tempo, foi criada por F. W. Taylor a gerência científica, nome dado às novas técnicas de organização do trabalho industrial. O taylorismo era um plano de contratação de trabalhadores mais eficientes com pagamento de salários mais elevados, com a uniformização das atividades e tarefas do trabalho e com a planificação detalhada de cada tarefa.

Taylor observou que havia momentos em que o ritmo da produção diminuía nas fábricas e atribuía esta diminuição à “vadiagem”.

Além de uma simples freada da produção, este tempo aparentemente morto, é na realidade uma etapa do trabalho durante a qual agem *operações de* regulação do binômio homem-trabalho, destinadas a assegurar a continuidade da tarefa e a proteção da vida mental do trabalhador (*Ibidem*, p.37).

Uma das primeiras medidas tomadas por Taylor visando o aumento da produtividade foi se apoderar dos diferentes modos operatórios – experiência profissional e *know-how* técnico – presentes, principalmente no trabalho dos

operários-artesãos, de maneira que a organização do trabalho nas fábricas pudesse escolher os melhores ritmos e técnicas de trabalho. Feito isso, impôs-se o modo de trabalho tido como mais produtivo a todos os operários, sem considerar as necessidades físicas, biológicas e psicológicas de cada um. "A O.C.T.¹⁷ não se limita a uma desapropriação do saber. Ela amordaça a liberdade de organização, de reorganização ou de adaptação do trabalho" (*Ibidem*, p.58). Após a instalação desse "modo operatório cientificamente desenvolvido", tornou-se necessário uma maior vigilância da produção, de maneira que fosse possível controlar com mais rigidez os ritmos de trabalho. A melhor forma encontrada por Taylor para se obter um maior controle dos operários foi aumentar os postos de comando, em que "vários gestos não deviam mais ser executados por um só operário, sem que entre cada um deles se interpusesse uma intervenção da direção" (*Ibidem*, p.39).

O controle rígido estabelecido pela organização científica do trabalho não impede somente a autonomia do trabalhador em adaptar-se fisicamente às tarefas desenvolvidas, mas desconsidera as necessidades psicossensoriais e intelectuais, relacionadas à personalidade de cada indivíduo.

De uma relação desarmoniosa entre o conteúdo ergonômico do trabalho (exigências físicas, químicas, biológicas) e a estrutura da personalidade pode emergir uma insatisfação e correlativamente, um sofrimento *que são de natureza mental e não física*. Essa insatisfação não está, a exemplo da insatisfação em relação com o conteúdo *significativo* do trabalho, situada no registro simbólico. Trata-se dessa vez, de insatisfação e de frustração antes de tudo concretas. Este segundo da insatisfação no trabalho não é de ordem "significativa", mas de ordem "econômica" (*Ibidem*, p.57, grifo do autor).

O confronto entre os níveis exigidos pela tarefa desenvolvida e a personalidade de cada indivíduo representa aquilo que Dejours (1992) chamou de "carga de trabalho".

¹⁷ Organização Científica do Trabalho

Na realização do trabalho docente existe a insatisfação em relação ao conteúdo ergonômico¹⁸ do trabalho e que diz respeito às más condições de trabalho enfrentadas pelos professores. Contudo, como já visto anteriormente, as dificuldades encontradas nessa profissão não trazem conseqüências somente para o corpo dos trabalhadores, mas também para o aparelho psíquico dos mesmos. No processo produtivo operam os valores (satisfação na tarefa) atribuídos ao conteúdo significativo do trabalho. Nesse sentido, pode-se dizer que a carga de trabalho, analisada por Dejours (2009a) tem dois componentes: a carga física – referente ao excesso de esforços físicos desempenhados no ambiente de trabalho – e mental. O autor analisou principalmente àquilo que chamou de “carga psíquica do trabalho” composta, especificamente, dos elementos de ordem afetiva e relacional presentes no ambiente de trabalho. Nesse sentido, fazem parte da carga psíquica vivências subjetivas do trabalho como prazer, satisfação, frustração, agressividade, de maneira que essa carga não pode ser quantificada ou mensurada. Porém, isso não significa que seus efeitos sobre a vida do trabalhador possam ser ignorados, negligenciados, ou atribuídos somente às características individuais.

Mas de onde vem a carga psíquica do trabalho?

Submetidos às excitações provenientes do exterior (de origem psicossensorial) ou do interior (excitações instintivas e pulsionais), o indivíduo, neste caso o trabalhador, dispõe de muitas vias de descarga de sua energia. A excitação, quando se acumula é a origem de uma vivência de tensão: tensão psíquica ou tensão “nervosa”, para retomar a expressão popular (*ibidem*, p.23).

Existem três vias principais de descarga de energia: a via psíquica, a via motora e a via visceral. Cada um dos indivíduos, de acordo com a estrutura de sua personalidade, escolhe uma dessas vias para manter o equilíbrio sadio do corpo e da mente. Essas vias funcionam, segundo Dejours (2009a), de maneira hierárquica

¹⁸ Ergonomia: estudo da adaptação no trabalho ao homem. “Pode ser definida pelo conjunto de conhecimentos científicos relativos ao homem e necessários para a concepção de ferramentas, máquinas, dispositivos que possam ser utilizados com o máximo de conforto, segurança e eficácia” (OLIVEIRA, 1997, p.69).

na manutenção do equilíbrio. Quando as descargas psíquicas e, em seguida, as motoras tornam-se inúteis, aparecem as descargas de ordem visceral, cuja principal característica é o aparecimento de doenças somáticas, em decorrência da desorganização do sistema nervoso autônomo.

Nesse caso, há uma sobrecarga psíquica do trabalhador quando este encontra-se impossibilitado de descarregar sua energia em atividades adequadas à sua estrutura de personalidade, ou seja, diante de uma situação em que a organização do trabalho é rígida o suficiente para tirar a autonomia do trabalhador de organizar seu modo operatório frente às suas necessidades.

O trabalho torna-se perigoso para o aparelho psíquico quando ele se opõe à sua livre atividade. O bem-estar, em matéria de carga psíquica, não advém só da ausência de funcionamento, mas, pelo contrário, de um livre funcionamento, articulado dialeticamente com o conteúdo da tarefa, expresso por sua vez, na própria tarefa e revigorado por ela. Em termos econômicos, o prazer do trabalhador resulta da descarga de energia psíquica que a tarefa autoriza, o que corresponde a uma diminuição da carga psíquica do trabalho (*Ibidem*, p.24).

O sofrimento começa quando há um acúmulo da carga psíquica, energia essa que não pode ser descarregada diante da impossibilidade de livre organização do trabalhador.

No caso dos professores, é possível perceber que existe uma carga de trabalho decorrente das pressões exercidas tanto pelas condições de trabalho nas suas dimensões físicas do ambiente de trabalho, como pelo contexto social de exercício do magistério. Nesse sentido, é possível afirmar que a carga de trabalho dos professores condensa os fatores primários e secundários do "mal-estar" docente citados por Esteves (1999). No entanto, diferentemente do que ocorre nas demais profissões, no trabalho docente, o aparelho psíquico encontra com maior facilidade vias de descarga para as tensões, em decorrência de uma maior flexibilidade e uma autonomia relativa na organização desse tipo de trabalho. Apesar de possuírem um conteúdo programático e orientações pedagógicas a serem seguidos, os professores

usufruem de certa “liberdade” de organizar suas rotinas e o modo como irão desempenhar suas tarefas, de maneira a cumprir os objetivos propostos.

Caso diferente ocorre nas profissões em que a prescrição do trabalho pode causar, não somente doenças ao aparelho psíquico, como “descompensações” de ordem somática, na medida em que impedem a livre organização do trabalhador de seu modo operatório, não atendendo, assim, às necessidades de sua estrutura mental. No trabalho taylorizado, por exemplo, os momentos tidos como de “vadiagem” são, fundamentais ao trabalhador, uma vez que representam uma ação de regulagem do aparelho mental frente à rigidez do modo operatório estabelecido pela organização.

A doença somática, portanto, caracteriza-se por sua manifestação no corpo; não advém de uma sobrecarga física dos órgãos, mas de uma repressão do funcionamento espontâneo dos mesmos.

Percebe-se, então, que a organização do trabalho controla não somente o corpo, mas neutraliza primeiramente a vida mental dos trabalhadores. “A erosão da vida mental individual dos trabalhadores é útil para a implantação de um comportamento favorável à produção. O sofrimento mental aparece como intermediário necessário à submissão do corpo” (DEJOURS, 1992, p.97). O sofrimento advindo dessa situação de controle e pressão do aparelho psíquico, diferente do que se possa imaginar, não representa somente um produto da organização do trabalho, mas uma ferramenta necessária ao desenvolvimento da produtividade. “*O trabalho não causa o sofrimento, é o sofrimento que produz o trabalho*” (*Ibidem*, p.103, grifo do autor).

Na maior parte dos casos, o sofrimento, assim como a insatisfação, o medo e a ansiedade não podem ser identificados diretamente na fala dos

profissionais, pois encontram-se “camuflados” por estratégias e mecanismos de defesa desenvolvidos pelos trabalhadores a fim de minimizar as situações de sofrimento. “Se o medo não fosse assim neutralizado, se pudesse aparecer a qualquer momento durante o trabalho, neste caso os trabalhadores não poderiam continuar suas tarefas por muito mais tempo” (*Ibidem*, p.70).

Cada grupo profissional constrói estratégias e mecanismos específicos de defesa que lhe permite dar continuidade ao trabalho. Tais estratégias, no entanto, podem ser coletivas ou individuais. Dependendo da maneira e da intensidade como são utilizadas pelos trabalhadores, elas podem aliená-los¹⁹ daquilo que realmente lhes causa sofrimento; é quando as defesas deixam de ser estratégias e passam a ser “ideologias defensivas”. Os professores constroem, como outros trabalhadores, estratégias ou ideologias de defesa próprias a profissão que exercem. Tais defesas são coletivas ou individuais? Como funcionam e a quem são direcionadas tais defesas?

4.3. PERMANÊNCIA NO TRABALHO: ESTRATÉGIA DEFENSIVA?

Segundo Dejours (1992), as “ideologias defensivas” frente às situações de sofrimento ocorrem em diferentes situações de trabalho.

As estratégias defensivas agem no campo mental – uma vez que não modificam a realidade da pressão patogênica –, a fim de controlar e ocultar o sofrimento sentido pelos trabalhadores. Apesar desse sofrimento, bem como do prazer serem vivências subjetivas e singulares e de se desenvolverem estratégias de defesa coletivas, estas não proporcionam melhoria na relação entre os sujeitos e a organização do trabalho.

¹⁹ “A alienação aparece tanto no fato de que *meu* meio de vida é de *outro*, que *meu* desejo é a posse inacessível de *outro*, como no fato de que cada coisa é *outra* que ela mesma, que minha atividade é *outra coisa*, e que, finalmente (e isto é válido também para o capitalista), domina em geral o poder desumano” (MARX, 1974, p.28, grifo do autor).

Essa visão irrealista da realidade proporcionada pelas estratégias de defesa pode acarretar um processo de alienação dos trabalhadores. Isso acontece quando “as pressões psicológicas do trabalho acabam por transformar esta estratégia em objetivo em si mesma” (DEJOURS e ABDOUCHELI, 2009, p.130). Ou seja, o sofrimento não é mais visto como decorrente das relações de trabalho, mas uma consequência do enfraquecimento do sistema de defesa. Daí emergem as “ideologias defensivas”.

Dejours (1992) afirma que o sofrimento dos trabalhadores, no entanto, pode ser identificado, indiretamente através do “medo” que os mesmos sentem em determinadas situações do trabalho. Esse medo, por outro lado, não se confunde com “angústia”, a qual representa um conflito intrapsíquico, existente entre duas pulsões, desejos ou sistemas. O medo direciona-se a uma parcela real e concreta da vida dos trabalhadores.

Na realidade, no discurso dos trabalhadores, é primeiramente a ansiedade que domina. Raramente constata-se um estado de sofrimento resultante de uma sobrecarga de trabalho ou de uma carga psicossensório-motora muito elevada. [...] Entretanto, mesmo durante as atividades onde a carga de trabalho é pouco elevada [...] os trabalhadores jamais abandonam a “tensão nervosa” (DEJOURS, 2009b, p.68).

No caso do subproletariado, estudado por Dejours (1992), o medo está na vivência de qualquer doença por parte desses indivíduos. Existe uma vergonha coletiva pelo fato de se estar doente. A condição de enfermidade não é assumida, e, conseqüentemente, não só a doença, mas principalmente as condições que a criaram não são detectadas. Para as mulheres, ficar doente significa não conseguir cuidar de seus afazeres domésticos, principalmente tomar conta dos filhos; para os homens, ficar doente significa um impedimento ao trabalho, um prejuízo ao sustento da família. Essa ansiedade de estar doente, incapacitado, inapto a sobreviver é vivida pelo grupo. Nesse sentido, “pode-se considerar que a vergonha instituída aqui

como sistema constitui uma verdadeira ideologia elaborada coletivamente, ideologia defensiva contra uma ansiedade precisa” (*Ibidem*, p.33).

Para esses trabalhadores “A angústia contra a qual é direcionada a ideologia da vergonha não é a do sofrimento, da doença ou da morte; a angústia que ela ataca é, através da doença, a destruição do corpo capaz de produzir trabalho” (*Ibidem*, p.34). Para este grupo buscar a cura da doença significa admiti-la perante os outros e ser, indiretamente, excluído por eles, acusado e culpado de passividade quanto ao desenvolvimento da enfermidade. Não se trata de manter, apenas, a doença longe, mas também o que faz lembrar dela, sejam as medidas médicas ou os próprios doentes. “O corpo só pode ser aceito no silêncio ‘dos órgãos’; somente o corpo que trabalha, o corpo produtivo do homem, o corpo trabalhador da mulher são aceitos” (*Ibidem*, p.32).

Para os trabalhadores da construção civil, estudados por Dejours (1992), a “ideologia defensiva” é direcionada de maneira a controlar o medo diante dos riscos de acidentes no trabalho. As medidas de segurança desenvolvidas pela organização do trabalho são, na maioria das vezes, ineficazes quando se trata de prevenção de acidentes. Nesse sentido, o controle do medo por parte dos trabalhadores da construção civil é essencial para a continuidade na profissão. Há uma resistência por parte dos trabalhadores em utilizar as medidas de segurança necessárias – tendo em vista que as mesmas, além de ineficazes, fazem lembrar os perigos eminentes à profissão –, além de uma exposição voluntária dos trabalhadores às situações de risco – já que arriscar-se significa, de certa forma, dominar o medo. Não são atitudes aleatórias ou inconscientes tomadas pelos trabalhadores, mas sim uma “ideologia defensiva” elaborada por eles para conter o medo presente na profissão. Sendo uma ideologia, “a eficácia simbólica da

estratégia defensiva somente é assegurada pela participação de todos" (*Ibidem*, p.71). Ou seja, aquele que não partilha do caráter coletivo da "ideologia defensiva", uma vez que deixa transparecer o medo que faz lembrar os perigos do trabalho é, de certa forma, excluído do grupo ou obrigado a elaborar mecanismos de defesa individuais.

Para os professores, o sentimento de ansiedade advém principalmente das relações de trabalho no qual se desenvolve o trabalho docente. O medo torna-se uma consequência do futuro incerto que circunda a carreira desses profissionais que estão inseridos numa realidade de rápidas e antagônicas transformações. O professor, nas palavras da professora Marta, muitas vezes se encontra no meio de um "fogo cruzado". Contudo, tal como ocorre com o subproletariado e com os trabalhadores da construção civil, as estratégias de defesa desenvolvidas pelos professores, na maior parte das vezes, embora tenham um caráter coletivo, são vivenciados como se fossem individuais.

A diferença fundamental entre um mecanismo de defesa individual e uma estratégia de defesa é que o mecanismo de defesa está interiorizado (no sentido psicanalítico do termo), ou seja, ele persiste mesmo sem a presença física de outros, enquanto a estratégia coletiva de defesa não se sustenta a não ser por um consenso, dependendo assim, de condições externas (DEJOURS e ABDOUCHELI, 2009, p.129).

O "mecanismo" é individual, cada professor cria o seu, mas a estratégia é coletiva, inerente ao grupo de professores.

Sendo assim, um dos aspectos mais importantes das estratégias defensivas é o fato de serem vivenciadas por todos. As estratégias precisam ser aceitas e praticadas por todos, pois, do contrário, os prejuízos, os riscos, as ansiedades são tomados individualmente bem como as formas de defesa desenvolvidas.

O trabalho taylorizado, repetitivo, do proletariado, se caracteriza pelo isolamento e pela individualização.

O trabalho taylorizado engendra, definitivamente, mais divisões entre os indivíduos do que pontos de união. Mesmo se eles partilham coletivamente da vivência do local de trabalho, do barulho, da cadência e da disciplina, o fato é que, pela própria estrutura desta organização do trabalho, os operários são confrontados um por um, individualmente e na solidão, às violências da produtividade (DEJOURS, 1992, p. 39).

Nesse sentido é que a falta de comunicação entre os operários, a fragmentação, a divisão do trabalho, a cadência, a disciplina, isto é, os males trazidos pelo modo de organização do trabalho repetitivo são tomados individualmente. Entretanto, são desenvolvidos mecanismos de defesa individuais, uma vez que não há espaço para as defesas coletivas, além de haver uma sobrecarga maior para o aparelho psíquico de cada indivíduo.

O trabalho docente, diferentemente da linha de montagem, não é repetitivo, nem cadenciado, mas é um trabalho celular vivido isoladamente na sala de aula. Os momentos de reflexão coletiva são raros.

A professora Marta se queixa da ausência de solidariedade que parece indicar que ela está só no trabalho.

A gente tem uma amizade muito grande durante o período que você tá dentro da unidade escolar, você tem uma amizade com as pessoas... é... de almoçar junto, de sair junto, de conversar, de, às vezes, surgirem pequenas viagens. Mas eu percebo que nesses anos todos, muitas professoras que se aposentaram, perderam os vínculos com essas pessoas. Então eu acho que essas amizades são passageiras, né, que eu acho também triste, porque você passa muito tempo com as pessoas e, de repente, você se aposenta e você vê que não ficou nada daquilo, quando você passa mais tempo com elas do que às vezes com os próprios familiares. Isso é lamentável, no meu modo de ver, é lamentável [...] Teve anos em que meus filhos estudaram de manhã e eu trabalhava à tarde, porque daí ninguém quis trocar comigo, né. Porque essa é a amizade que a gente tem no serviço. Eu me lembro que tinha uma professora.... No ano que ela estava esperando dentro de 30 dias pra se aposentar e era em fevereiro quando começaram as aulas. Eu disse pra ela "Já que em 30 dias você vai sair, você não faria o favor de permutar comigo o horário, pra que eu pudesse ficar junto com os meus filhos neste horário, quando estivesse em casa, porque você vai ficar um mês só". Ela falou "Nem um dia eu troco com você", e aposentadoria dela saiu uma semana depois. Ela aposentou e eu fiquei o ano inteiro, eu num período e meus filhos no outro (Professora Marta).

Assim como a professora Marta reclama da falta de solidariedade nas relações sociais, o trabalho celular numa sala de aula parece isolar o problema.

E acho que assim, lá é cada um por si. Infelizmente eu acho que é isso. Cada um por si, cada um tem a sua sala você tem que no final do ano mostrar aquilo, acabou o ano, tchau! Se eu tiver que mudar da escola, tchau, daqui uns meses ninguém vai lembrar de você lá. [...] Não tem afetividade, não. Realmente. Não é uma profissão que você tem afetividade. Não é uma profissão que você tem aquele, assim, você cria aquela coisa de família, não é! No outro escritório tenho amigos até hoje... lá as pessoas são mais solidárias com as outras, sabe. Eu vejo lá escola que é assim, bateu o sinal, é cada um por si. Você tem um problema na sua sala, Carol, você não vai procurar outra professora pra resolver. Se eu tenho um problema eu não vou. Por quê? Porque eu sei que ela também tem problema lá[...] Por que eu vou chamar uma professora que não tem nada a ver com o meu ano? Então é uma coisa muito individualista, a gente entra na nossa sala, é a nossa sala, acabou. A gente se encontra na saída, tchau, sabe. Na hora que você entra na sala é como se só fivesse você na escola, com a sua sala, sabe. Não tem esse, essa corrente, assim, sabe, de você chegar, de cinco professores estarem lá, de conversarem, debaterem, "Viu, o que a gente pode fazer junto?". A não ser nos dias que PRECISA fazer isso, pra fazer lá. [...] Então é uma coisa, assim, estranha comparado com escritório, essas coisas, porque ao mesmo tempo que você tá cheia de pessoas em volta, você não tá! Você tá trancada dentro de uma sala o dia inteiro. Notícia? Se morreu o papa a gente não vai saber. A gente tá trancada dentro de uma sala, sem informação nenhuma. [...] Se tiver um atentado ali ora, a gente vai saber? Sabe, ninguém vai saber, não tem comunicação nenhuma (risos) (Professora Karina, meu grifo).

Não se trata do trabalho repetitivo da linha de montagem, mas da falta de solidariedade proporcionada pela organização do trabalho docente, através da fixação de horários e da utilização individual dos espaços escolares, do estabelecimento de currículos que fixam tanto alunos como professores em salas. As professoras ficam impossibilitadas de contatos ou de socialização profissional.

Também é isso, não tem tempo, né. Por isso que eu falo, é uma coisa bem individual. Você tem tempo, você está assim, é como se fosse robôs. A gente chega na escola, tem uma hora que entrar na sala, daí você dá tchau, entra na sala. Daí tem merenda você não pode deixar eles sozinhos, você não pode conversar com ninguém. Entra na sala, na hora de embora, saem os alunos e você vai embora (Professora Karina).

No caso dos professores, podemos perceber como as dificuldades do trabalho docente são tomadas individualmente, seja como um problema do professor, seja como um problema do aluno.

Lógico que tem alguns casos de problema de aprendizagem na minha sala... é... eu tenho uma criança com dislexia na minha classe. O Pedro é disléxico, tem já um diagnóstico em progressão, ele tá fazendo acompanhamento. Então é uma criança que, pro terceiro ano, ele tá numa faixa etária de primeiro ano ou menos, na leitura e na escrita, né. Então não condiz com a faixa etária que ele tá hoje. Então, eu tenho o João que tem um problema seríssimo de fala. Então a compreensão da dicção dele é terrível, é quase impossível, é um código secreto pra você entender o que ele fala; assim e... é uma criança também que vem de uma realidade difícil.

Ele vem da Bahia, tá morando com os tios, era de uma família muito carente na Bahia, tinha uma realidade bem triste. Agora ele tá super contente porque ele está com os tios, tá tendo, tá conseguindo conquistar uma série de coisas. A tia tá levando na fono [fonoaudióloga], tá fazendo acompanhamento. Ele já deu uma boa melhora, mas é uma criança que requer cuidados, sabe. Então, assim, eu acho até a questão da inclusão é maravilhosa, mas ao mesmo tempo, tem que ser melhor pensada ainda, sabe, porque não é só colocar lá dentro da escola e deixar, né (Professora Lílian).

Apesar do fenômeno do “mal-estar” ser sentido no exercício do trabalho docente, suas causas são atribuídas a fatores individuais, tais como incompetência e inadequação tanto de professores como de alunos. Professores que são “acusados” de não saberem lidar com as diferenças sociais, econômicas e culturais presentes na sala de aula. Vimos a professora Marta, que não se sente capaz de trabalhar com os alunos com deficiência – chamados “inclusões”. Também a professora Lílian com seus alunos que tem “problemas de aprendizagem”. Se os mecanismos são construídos individualmente, as estratégias de defesa são direcionadas às famílias dos alunos –, quando, de fato, o problema está nas más condições e na organização do trabalho.

A permanência do professor na carreira do magistério é uma estratégia de defesa. A estratégia é atribuir ao trabalho docente o caráter de “missão” ou de “paixão” pela profissão. Alguns profissionais continuam trabalhando, apesar das dificuldades, pelo “gosto” de fazer um trabalho relevante, embora desvalorizado socialmente. A professora Marta diz que está terminando sua carreira com o pensamento de “dever cumprido”. A professora Lílian nos diz ser importante porque as crianças precisam dela para se escolarizar.

Tem crianças que te fazem acreditar no que você tá fazendo, e você faz muito mais pelas crianças do que pelo sistema que está a sua volta. Eu sempre acreditei nisso, eu sempre fiz o meu trabalho pras crianças da sala de aula, voltada pra eles, não pensando no que vinha em volta, de sistema e de cobrança da prefeitura, da direção, do sistema da escola. Eu sempre pensei que... que se a gente pensar no sistema, a gente não trabalha. Então, eu sempre pensei “As crianças precisam de mim”, precisam sair daqui alfabetizadas até o final do ano. Então eu sempre trabalhei pensando assim pra não ficar doida (risos) [...] Ah, tem horas que eu fico um pouco desanimada. Mas eu procuro não pensar muito que vai dar errado. Eu sou

muito positiva nesse sentido. Eu penso muito que "Ah já não deu certo assim, então vamos procurar uma alternativa", sabe. "Vamos procurar uma atividade diferente, como vai poder mudar..." Porque eu não sou muito de ficar me lamentando "Ai, não deu certo", "Ai, esse aluno é chato" ou "Não vai dar certo nunca", "Ai, não tem apoio da escola", "Ai, não tem apoio da secretaria, ai...", sabe. Se você ficar esperando a secretaria, a escola, a direção, a coordenação, sabe, você tem que fazer a sua parte. Você vai ter que levar a classe e ali dentro é você e as crianças. Não adianta esperar muito, você tem que trabalhar com o que você tem (Professora Lílian).

Os professores permanecem na docência porque este trabalho é portador de sentido – crianças aprendem –; porque há uma autonomia relativa, mesmo que os currículos sejam prescritivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Unicamp, produzido desde 2009, tinha como objetivo central interrogar porque as professoras das séries iniciais e da educação infantil que trabalham em escolas públicas municipais permanecem no trabalho, a despeito das condições de trabalho. Para isso estudei um grupo de professoras que trabalham numa escola municipal em Jundiaí – São Paulo, buscando entender não só as condições nas quais trabalham, mas também e principalmente como elas compreendem estas condições.

As técnicas utilizadas pela pesquisa – observações, entrevistas, questionários e análise de documentos – apoiaram na metodologia da história oral. Essa metodologia permitiu trabalhar com relatos orais, tentando recuperar as narrativas das professoras. Assim, foram coletados depoimentos restritos ao tema. Zeila de Brito Fabri Demartini (1992) chama os depoimentos como “histórias de vida inacabadas” ou “histórias de vida sumárias”. As entrevistas com as quatro professoras – Karina, Lilian, Marta e Sueli – foram analisadas buscando responder a questão central, por que permanecem no magistério a despeito das precárias condições de trabalho. As professoras entrevistadas na presente pesquisa foram de fundamental importância para a compreensão não só dos problemas presentes na profissão docente, mas também dos mecanismos e estratégias desenvolvidos por elas para fazer frente às situações de “mal-estar” no trabalho, e, assim, permanecer no magistério. Nesse sentido, se faz necessário que, às professoras entrevistadas, seja entregue uma cópia do trabalho gravada em CD-Room, tendo em vista que, elas, com seus nomes fictícios, permitiram a construção do TCC apresentado.

Se o objeto da pesquisa é o trabalho docente, a escola foi compreendida como um local onde as professoras trabalham e não somente como espaço onde se dá a educação formal ou escolar. Na escola localizada em bairro tradicional e de configuração heterogênea encontram-se alunos, funcionários e professores de diferentes classes sociais, culturas, forma de compreender as relações sociais. Essas diferenças não foram tratadas no TCC. De forma geral, as instalações físicas da escola podem ser consideradas boas, se as comparamos com o que a mídia nos informa sobre as escolas públicas. Quando os professores relatam sobre as condições de trabalho fazem referência maior ao público que frequenta a escola atualmente e não propriamente as condições físicas da escola.

O coletivo de professores da escola é formado por professoras com larga experiência na docência, qualificadas e possui a docência como trabalho principal. Dos dezesseis professores que trabalham na escola apenas um é homem, quatro ministram aulas em disciplinas específicas (Inglês e Educação Física), apenas uma não tem formação de nível superior, oito (54%) possuem mais de quarenta anos de idade, oito (54%) tem mais de quinze anos de trabalho no magistério, todas trabalham trinta horas semanais (jornada única de trabalho docente).

Fruto da municipalização do ensino, a pesquisa encontrou professoras contratadas pelo governo do estado e pelo governo municipal trabalhando no mesmo local. Cinco, dentre os dezesseis professores, são professoras contratadas pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Com o fim do regime jurídico único firmado pela Emenda 19 à Constituição em 1997, há um professor com contrato pelo CLT, de direito privado. Os salários dos professores variam segundo os diplomas e o tempo de trabalho.

Se, na escola estudada foi encontrado um coletivo de professoras, tal situação não se difere no país. De forma geral, as mulheres têm participado do mercado de trabalho em profissões ou ocupações consideradas femininas, nas quais se naturaliza as qualificações e qualidades adquiridas histórica e socialmente pelas mulheres. Das professoras entrevistadas, observou-se que o magistério não era a primeira opção, a escolha foi fruto das contingências sociais. O magistério para as professoras permitem conciliar diferentes trabalhos (casa e escola) e ou empregos. Uma, entre as quatro das professoras, tem outro emprego. A presença de filhos é considerada não somente na escolha na docência, como também na permanência.

Dois autores foram fundamentais para a análise sobre porque as professoras permanecem na docência a despeito das precárias condições de trabalho. São eles Christophe Dejours e Manuel Esteves, ambos relacionam organização e condições de trabalho com saúde psíquica na docência. Também ambos permitem uma aproximação com a sociologia do trabalho.

Para as professoras entrevistadas, as condições de trabalho se referem mais às relações com os pais, com os alunos e com a direção da escola do que com as condições materiais, físicas, química, mecânicas e biológicas do posto de trabalho. As professoras se ressentem dos novos públicos escolares e seus pais, que, segundo elas, transferem para a escola as tarefas que seriam das famílias. Portanto, haveria uma intensificação do trabalho docente decorrente de atribuições que não seriam do magistério. Há certo saudosismo do tempo em que os alunos e seus pais eram da mesma classe social que a professora, portanto partilhavam dos mesmos valores culturais em relação à escola. As professoras entendem que este processo desvaloriza o trabalho docente, pois compreende a professora somente na

dimensão de cuidadora e não de educadora escolar. Elas vivem uma ambigüidade, ora sentem-se valorizadas porque fazem um trabalho importante, ora se sentem desvalorizadas porque a sociedade não compreende o que é o trabalho docente. Esta concepção de que haveria uma compreensão diferenciada do que é a profissão docente deve-se ao fato de que as professoras dizem fazer mais que ensinar.

Os currículos mudam, alunos com deficiências mentais e físicas são inseridos em salas de aulas superlotadas, diretores cobram resultados difíceis de serem atingidos, são os elementos que evidenciam as dificuldades que as professoras relatam. E diante destas dificuldades as professoras experimentam o sofrimento de não saber fazer o trabalho docente. Este sofrimento é expresso nas palavras delas como estresse na profissão.

Christophe Dejours dá a pista analítica para compreender este sofrimento com as categorias mecanismo e estratégia de defesa. Cada professora constrói seus mecanismos para fazer face ao sofrimento no trabalho, cada uma cuida de sua classe, o trabalho parece celular restrito à sala de aula. Mas as quatro professoras entrevistadas constroem estratégias também para enfrentar o sofrimento, isto é, há um culpado neste processo e é o outro: pai, aluno ou diretora ou então elas atribuem sentido ao que fazem informando que a docência é uma missão, uma paixão, um prazer, que fazem a diferença positiva na vida de seus alunos. Assim, as professoras permanecem na docência por construírem estas estratégias para enfrentar as adversidades do trabalho de professor.

Na área de educação, grande parte dos estudos refere-se às crianças e a maneira como elas aprendem e se desenvolvem. Muitas são as pesquisas que dão ênfase à análise dos processos de aprendizagem dos alunos. Tais estudos são essenciais para uma educação de melhor qualidade nas escolas. Mas, infelizmente,

a área de educação ainda carece de estudos sobre os professores e as condições em ocorre o trabalho docente.

Já os cursos de formação continuada fornecidos aos professores constituem-se, frequentemente, de palestras destinadas a “capacitá-los” sobre técnicas e didáticas de ensino. Raras são as vezes em que encontramos em tais cursos profissionais o estudo de questões sobre saúde e bem-estar dos professores. Também são raras as vezes em que os professores podem expor e refletir sobre suas insatisfações com o trabalho docente. Esse sofrimento é sufocado pelos dirigentes e camuflado pelos próprios professores. Também o trabalho docente nas escolas – como nos diz a professora Karina – é bastante solitário, o que impede os professores de se perceberem dentro de um coletivo que possui as mesmas angústias, os mesmos sentimentos de mal-estar.

Como é possível perceber, pouca atenção vem sendo dada aos professores e ao contexto do trabalho docente que, apesar das particularidades de cada escola, possui elementos que se repetem.

A falta de interesse em melhorar as condições de trabalho dos professores traz consequências não só para eles, mas também os alunos, para os pais e para todos que trabalham na escola, isto é, para o ensino em geral. Na escola, não proporcionar situações de trabalho colaborativo entre os professores dificulta o relacionamento entre eles e o cumprimento das propostas educativas. Para os pais dos alunos, não exigir melhores condições de trabalho para os professores significa não lutar por uma educação de melhor qualidade para seus filhos. Os professores, quando não têm seu trabalho valorizado, podem desenvolver atitudes de desapego ao trabalho, de afastamento em seu relacionamento com os alunos, o que acarreta prejuízos à aprendizagem de tais alunos.

Assim, melhorias nas condições de trabalho dos professores são fundamentais para um ensino de melhor qualidade. No entanto, que medidas podem ser tomadas visando melhorias no contexto em que se realiza o trabalho docente? Em primeiro lugar, a valorização do magistério por meio da obtenção de melhores salários para os professores. Embora o salário dos professores venha crescendo nos últimos anos como nos indica a pesquisa de Moriconi (2008), ainda há dificuldade em concorrer com os ganhos obtidos nas demais profissões do setor público e privado com a mesma formação escolar. Em segundo lugar, o estabelecimento de melhorias nas relações de trabalho, destaque: estabelecimento e valorização do trabalho colaborativo entre os docentes nas escolas; melhorias dos espaços físicos das escolas; melhorias e incentivos nos cursos de formação para o magistério; acompanhamento médico especializado voltado à saúde do professor.

Espera-se que a pesquisa venha a contribuir para o curso de Pedagogia ao oferecer um olhar para as condições em que ocorre o trabalho docente. Também contribuirá para que o professor se torne um objeto de estudo tão importante quanto os alunos na relação entre ensino e aprendizagem. Se os futuros pedagogos compreenderem a realidade em que se realiza o trabalho docente, poderão lutar por melhores condições de trabalho no magistério.

Também espera-se que com a pesquisa os professores possam refletir sobre as condições e a organização do trabalho docente, compreendendo que os problemas extrapolam os limites da sala de aula e são vivenciados por todos, num coletivo. Sendo assim, as soluções devem ser construídas não só equipe escolar como um todo, como também pelo movimento social, em especial os sindicatos.

Por fim, a partir do que foi exposto acerca das condições de trabalho dos professores, a pesquisadora espera trazer uma nova dinâmica para as relações

dentro e fora da escola, entre pais, professores e alunos, entendendo todos como fundamentais para uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Laís. Inserção das mulheres no mercado de trabalho na América Latina: uma força de trabalho secundária? In: HIRATA, Helena, SEGNINI, Liliana. **Organização, Trabalho e Gênero**. São Paulo: Editora Senac, 2007.
- ANUATTI-NETO, Francisco, FERNANDES, Reynaldo, PAZELLO, Elaine Toldo. **Avaliação dos salários dos funcionários dos professores da rede pública de Ensino Fundamental em tempos de FUNDEF**. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.cpq.fearp.usp.br/pdf/eco/wpe34.pdf>>. Acesso em: 29/11/2010.
- BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei nº9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 25/06/2010.
- BRUSCHINI, Cristina, LOMBARDI, Maria Rosa. Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil em anos recentes. In: HIRATA, Helena, SEGNINI, Liliana. **Organização, Trabalho e Gênero**. São Paulo: Editora Senac, 2007.
- DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho – Estudo de Psicopatologia do trabalho**. Tradução: PARAGUAY, Ana Isabel, FERREIRA, Lúcia Leal. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.
- DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. São Paulo: FGV, 1999.
- _____. A carga psíquica do trabalho. In: **Psicodinâmica do Trabalho: Contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2009a.
- _____. Trabalho e Saúde Mental: da pesquisa à ação. In: **Psicodinâmica do Trabalho: Contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2009b.
- DEJOURS, Christophe, ABDOUCHELI, Elizabeth. Itinerário teórico em Psicopatologia do Trabalho. In: **Psicodinâmica do Trabalho: Contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2009.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, Alice B.S.G (Org.) **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo: CERU, 1992 (textos CERU, série 2, n.3).
- ESTEVES, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. 2 ed. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Celebra, 1995.
- ESTEVES, José Manuel. **O mal-estar docente – A sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1999. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia.
- GATTI, B. A., BARRETO, E. S. de S. (coords.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- HIRATA, Helena. Flexibilidade, trabalho e gênero. In: HIRATA, Helena, SEGNINI, Liliana. **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Editora Senac, 2007.
- LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História Oral: Procedimentos e Possibilidades. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. **Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: CERU, 2001
- LAPO, Flavinês Rebolo, BUENO, Belmira Oliveira. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, pp. 65-88, março/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>>. Acesso em: 09/12/2010.

- LEONE, Eugênia Troncoso. **Renda Familiar e trabalho da mulher na região metropolitana de São Paulo nos anos 80 e 90.** In: ROCHA, Maria Isabel Baltar da (org.). **Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios.** São Paulo: Ed. 34, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza SEABRA. **Elementos para uma análise crítico-compreensiva das políticas educacionais: aspectos sociopolíticos e históricos.** In: **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos.** Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- MICHAELIS: **dicionário escolar de língua portuguesa.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.
- MORICONI, Gabriela Miranda. **Os professores públicos são mal-remunerados nas escolas brasileiras? Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração.** Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas. São Paulo. 2008.
- MOTTER, P. A situação do magistério no Brasil: perfil dos professores da educação básica. In: UNESCO; CONSED. **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina.** Brasília: UNESCO, 2007.
- OLIVEIRA, Paulo Antonio Barros. Ergonomia. In: CATTANI, Antonio David. **Trabalho e Tecnologia – Dicionário crítico.** Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Editora da Universidade, 1997.
- QUEIROZ, Maria Izaura Pereira de. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva.** São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1983.
- SÃO PAULO (ESTADO). **Estatuto dos funcionários públicos civis do Estado.** São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, 2004.
- SEGNINI, Lílina. A construção do homem disciplinado. In: **A liturgia do poder: trabalho e disciplina.** São Paulo: EDUSC, 1988.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUNDIAÍ. **Estatuto do Magistério e Plano de Carreira do Sistema Municipal de Ensino de Jundiaí.** 1997.
- SOUZA, Aparecida Neri de. *Sou professor, sim senhor.* Campinas: Papius, 1995.
- SOUZA, Aparecida Neri de. **Trabalho docente e políticas para o desenvolvimento.** Campinas, Universidade Estadual de Campinas (Tese de doutoramento), 1997.
- SOUZA, Aparecida Neri de. **Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França.** In: COSTA, Albertina de Oliveira et. ali. **Mercado de Trabalho e Gênero: comparações internacionais.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- WEBER, Max **Ensaio de Sociologia.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

ANEXO I – Quadro de Cargos de Provimento Efetivo

| SITUAÇÃO ATUAL | QDADE | SITUAÇÃO NOVA | QDADE | GRUPO REMUNERATÓRIO BÁSICO GRUPO/GRAU |
|------------------------------|-------|--------------------|-------|--|
| Diretor de Escola | 82 | Diretor de Escola | 82 | V/G |
| Professor de Educação Básica | 1.540 | Professor I | 1.340 | V/A |
| | | Professor II | 200 | |
| Farmacêutico | 13 | Farmacêutico | 12 | V/A |
| Médico Veterinário | 04 | Médico Veterinário | 04 | V/A |
| Médico I | 272 | Médico | 293 | V/A |
| Médico II | 11 | | | |
| Médico III | 05 | | | |
| Médico do Trabalho | 05 | | | |
| Médico Auditor | 03 | Médico Auditor | 03 | V/A |
| Odontólogo I | 44 | Odontólogo | 50 | V/A |
| Odontólogo II | 05 | | | |
| Odontólogo III | 01 | | | |

ANEXO II – Descrições dos Cargos de Provimento Efetivo

PROFESSOR I – GRUPO GRAU - VII/A

| | |
|----|--|
| I | Habilitação ao Magistério, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| E | |
| C | <ul style="list-style-type: none"> - Aplicativos e sistemas informatizados da área de atuação - Atendimento ao público - Legislação e normas técnicas da área de atuação - Relações interpessoais - Rotinas administrativas e operacionais da área de atuação |
| D | Reger classe de Educação Infantil, Ensino Fundamental (da Série Inicial a 4ª série) e Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental – 1º segmento). |
| A | <ul style="list-style-type: none"> - Planejar jogos e entretenimentos para as crianças através de atividades musicais e outras, auxiliando em seu desenvolvimento físico e intelectual; - Preparar tarefas pedagógicas para o exercício de atividades educativas e relacionamento social; - Fomentar o desenvolvimento do intelecto dos educandos, através de ensinamento e estímulo para a pintura, desenho, música, jogos e atividades físicas, de acordo com as aptidões individuais; - Orientar os educandos com relação aos hábitos de higiene, obediência, tolerância e outras qualidades morais e sociais; - Acompanhar os educandos em todas as atividades que visem desenvolver o potencial de cada criança; - Participar de reuniões pedagógicas para atualização sobre métodos de ensino; - Participar de todas as atividades desenvolvidas pelo município, com relação aos alunos de pré-escola; - Ministrar aulas de comunicação e expressão, integração social e iniciação às ciências para as primeiras quatro séries do ensino de primeiro grau; - Realizar reuniões de planejamento escolar, para discussão de problemas e métodos de ensino adequado; - Preparar o material didático à utilização no aprendizado, tais como cartilhas, cartazes, fichários e outros necessários à perfeita instrução dos alunos; - Elaborar roteiro de atividades para apresentação em reuniões de planejamento escolar e aplicação no ano letivo; - Avaliar o desempenho escolar dos alunos, com relação às instruções recebidas e na capacidade média da classe para verificar o desempenho dos alunos e eficácia dos métodos de ensino empregado; - Organizar atividades culturais para os alunos, promovendo comemorações, passeios e outros necessários ao perfeito conhecimento dos acontecimentos históricos-sociais no País e no Município; - Elaborar o plano anual de aulas, seguindo um cronograma, conforme orientação da Diretoria da Unidade escolar; - Ministrar aulas de português, matemática, ciências, estudos sociais e conhecimentos gerais, no nível de primeiro grau, para os alunos do curso de ensino fundamental; - Pesquisar a matéria a ser ministrada, em diversos livros para aprimorar e melhorar a qualidade das informações repassadas aos alunos; - Colaborar com a Diretoria da Unidade Escolar, na solução dos problemas e dificuldades ocorridas no dia a dia da escola; - Fazer a aplicação das provas dentro dos programas e períodos exigidos pelo cronograma escolar, além de fiscalizar e controlar o tempo de sua execução, bem como corrigi-las, otimizando os gabaritos pré-elaborados; - Realizar reuniões de planejamento escolar, para discussão de problemas e métodos de ensino adequado; - Preparar o material didático necessário à utilização no aprendizado, tais como: cartazes, fichários e outros necessários a perfeita instrução dos alunos; - Elaborar roteiro de atividades para apresentação em reuniões de planejamento escolar e aplicação no ano letivo; - Avaliar o desempenho escolar dos alunos, com relação às instruções recebidas e na capacidade média da classe para verificar o desempenho dos alunos e eficácia dos métodos de ensino empregado; - Executar quaisquer outras atividades típicas do cargo e/ou do órgão de lotação. |
| R | Externo, mediante concurso público |
| PD | <ul style="list-style-type: none"> - Progressão - Promoção |

PROFESSOR II – GRUPO GRAU - VII/A

| | |
|---|--|
| I | Habilitação específica em nível superior correspondente à licenciatura plena, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. |
| E | |
| C | <ul style="list-style-type: none"> - Aplicativos e sistemas informatizados da área de atuação - Atendimento ao público - Legislação e normas técnicas da área de atuação - Relações interpessoais - Rotinas administrativas e operacionais da área de atuação |
| D | - Ministrar aulas específicas na Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental – 2º segmento e Ensino Médio) e nos Cursos de Aperfeiçoamento Cultural e Profissional. |
| A | <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar o plano anual de aulas, seguindo um cronograma, conforme orientação da Diretoria da Unidade escolar; - Ministrar aulas específicas, para os alunos do curso de ensino fundamental e ensino médio; - Pesquisar a matéria a ser ministrada, em diversos livros para aprimorar e melhorar a qualidade das informações repassadas aos alunos; - Colaborar com a Diretoria da Unidade Escolar, na solução dos problemas e dificuldades ocorridas no dia a dia da escola; - Fazer a aplicação das provas dentro dos prazos e períodos exigidos pelo cronograma escolar, além de fiscalizar e controlar o tempo de sua execução, bem como corrigi-las, otimizando os gabaritos pré-elaborados; - Realizar reuniões de planejamento escolar, para discussão de problemas e métodos de ensino adequado; - Preparar o material didático necessário à utilização no aprendizado, tais como: cartazes, fichários e outros necessários a perfeita instrução dos alunos; - Elaborar roteiro de atividades para apresentação em reuniões de planejamento escolar e aplicação no ano letivo; - Avaliar o desempenho escolar dos alunos, com relação às instruções recebidas e na capacidade média da classe para verificar o desempenho dos alunos e eficácia dos métodos de ensino empregado; - Executar quaisquer outras atividades típicas do cargo e/ou do órgão de lotação. |
| R | - Externo, mediante concurso público |
| P | - Progressão |
| D | - Promoção |

DIRETOR DE ESCOLA - GRUPO/GRAU - V/G

| | |
|----|--|
| | Nível Superior, Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar |
| E | 05 (cinco) anos em atividades docentes |
| C | <ul style="list-style-type: none"> - Aplicativos e sistemas informatizados da área de atuação - Atendimento ao público - Legislação e normas técnicas da área de atuação - Relações interpessoais - Rotinas administrativas e operacionais da área de atuação |
| D | - Dirigir Escola Municipal de Educação infantil, Ensino Fundamental e Médio na perspectiva pedagógica, social e administrativa, organicamente. |
| A | <ul style="list-style-type: none"> - Controlar o uso e se responsabilizar pela conservação dos equipamentos e recursos áudio visuais, utilizados pela escola como apoio didático; - Coordenar reuniões com os pais, professores, alunos e funcionários, visando promover maior integração e intercâmbio de informações, visando o aprimoramento do processo de ensino; - Representar, oficialmente o estabelecimento de ensino, perante órgãos públicos, entidades, atividades culturais, cívicas e políticas; - Responsabilizar-se pela guarda dos recursos financeiros recebidos através de campanhas e festas promovidas pelo corpo docente, controlando e acompanhando o uso desses recursos em benefício do estabelecimento de ensino sob sua direção; - Supervisionar a avaliação do plano de ensino, quanto aos resultados alcançados, confrontando-os com as metas e objetivos pré-estabelecidos, visando obter subsídios para o plano de ensino do próximo ano; - Supervisionar as atividades da secretaria da escola, quanto à frequência dos funcionários e professores, em prontuários, acompanha o quadro de horários das aulas, acompanhando o fiel cumprimento do cronograma escolar; - Supervisionar as atividades pedagógicas da equipe de professores, discutindo objetivos, metas e estratégias, com vistas a atender os programas de ensino; - Executar quaisquer outras atividades típicas do cargo e/ou do órgão de lotação. |
| R | - Externo, mediante concurso público. |
| PD | <ul style="list-style-type: none"> - Progressão. - Promoção |

ANEXO III – Tabelas de Progressão Salarial

Vigência: 01.01.08

| INCORP. | NA BASE | INCORP. | SUS (100%) 100,00 3ª Parc. | INCORP. | NA BASE |
|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------------------------|------------|------------|
| R\$ 200,00 | 100,00 3ª Parc. | R\$ 200,00 | R\$ 200,00 |
| 662,18 | A | 808,89 | A | 1082,27 | A | 1539,90 | A | 2244,94 | A | 4.033,43 | A | 1523,39 | A |
| 695,29 | B | 849,02 | B | 1136,38 | B | 1616,90 | B | 2357,18 | B | 4.235,10 | B | 1599,56 | B |
| 730,06 | C | 891,47 | C | 1193,20 | C | 1697,74 | C | 2475,04 | C | 4.448,86 | C | 1679,53 | C |
| 766,96 | D | 936,05 | D | 1252,86 | D | 1782,63 | D | 2598,79 | D | 4.669,20 | D | 1763,51 | D |
| 804,89 | E | 982,85 | E | 1315,50 | E | 1871,76 | E | 2728,73 | E | 4.902,66 | E | 1851,69 | E |
| 845,13 | F | 1031,99 | F | 1381,28 | F | 1965,35 | F | 2865,17 | F | 5.147,79 | F | 1944,27 | F |
| 887,39 | G | 1083,59 | G | 1450,34 | G | 2063,61 | G | 3008,43 | G | 5.405,18 | G | 2041,49 | G |
| 931,76 | H | 1137,77 | H | 1522,86 | H | 2166,79 | H | 3158,85 | H | 5.675,44 | H | 2143,56 | H |
| 978,35 | I | 1194,66 | I | 1599,00 | I | 2275,13 | I | 3316,79 | I | 5.959,21 | I | 2250,74 | I |
| 1027,26 | J | 1254,39 | J | 1678,95 | J | 2388,69 | J | 3482,63 | J | 6.257,17 | J | 2363,77 | J |
| 1078,63 | K | 1317,11 | K | 1762,90 | K | 2506,34 | K | 3656,77 | K | 6.570,03 | K | 2481,44 | K |
| 1132,56 | L | 1382,97 | L | 1851,05 | L | 2633,75 | L | 3839,60 | L | 6.896,53 | L | 2605,51 | L |
| 1189,19 | M | 1452,12 | M | 1943,60 | M | 2765,44 | M | 4031,58 | M | 7.243,46 | M | 2735,79 | M |
| 1248,64 | N | 1524,72 | N | 2040,78 | N | 2903,71 | N | 4233,16 | N | 7.605,63 | N | 2872,57 | N |
| 1311,08 | O | 1600,96 | O | 2142,82 | O | 3048,90 | O | 4444,82 | O | 7.985,91 | O | 3016,20 | O |
| 1376,63 | P | 1681,01 | P | 2248,96 | P | 3201,34 | P | 4667,06 | P | 8.385,21 | P | 3167,01 | P |
| 1445,46 | Q | 1765,06 | Q | 2362,46 | Q | 3361,41 | Q | 4900,41 | Q | 8.804,47 | Q | 3325,36 | Q |
| 1517,73 | R | 1853,31 | R | 2480,58 | R | 3529,48 | R | 5145,44 | R | 9.244,69 | R | 3491,63 | R |
| 1593,62 | S | 1945,98 | S | 2604,61 | S | 3706,95 | S | 5402,71 | S | 9.706,93 | S | 3666,21 | S |
| 1673,30 | T | 2043,28 | T | 2734,84 | T | 3891,25 | T | 5672,84 | T | 10.192,27 | T | 3849,52 | T |
| 1756,97 | U | 2145,44 | U | 2871,58 | U | 4085,81 | U | 5956,48 | U | 10.701,89 | U | 4042,00 | U |
| 1844,82 | V | 2252,71 | V | 3015,16 | V | 4290,11 | V | 6254,31 | V | 11.236,98 | V | 4244,10 | V |
| 1937,06 | W | 2365,35 | W | 3165,92 | W | 4504,61 | W | 6567,02 | W | 11.798,83 | W | 4456,31 | W |
| 2033,91 | X | 2483,61 | X | 3324,21 | X | 4729,84 | X | 6895,38 | X | 12.388,77 | X | 4679,12 | X |