




CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE DO PROFESSOR



Claudio Pinto Nunes
Berta Leni Costa Cardoso
Erivan Coqueiro Sousa
(Organizadores)





UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Reitor

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX)

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro

Diretor da Edições UESB

Cássio Marcílio Matos Santos

Editor

Yuri Chaves Souza Lima

COMITÊ EDITORIAL

Profª Drª Alba Benemerita Alves Vilela (DS II/Jequiê)

Prof. Me. Érico Rodrigo Mineiro Pereira (DCSA/VC)

Profª Me. Iara do Carmo Callegaro (DTRA/Itapetinga)

Prof. Dr. Jorge Augusto Alves da Silva (DELL/VC)

Prof. Me. José Antonio Gonçalves dos Santos (DCSA/VC)

Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH/VC)

Prof. Dr. Mauro Pereira de Figueiredo (DFZ/VC)

Prof. Dr. Nilton Cesar Nogueira dos Santos (DS I/Jequiê)

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Adm. Jacinto Braz David Filho (Editor – Edições UESB/VC)

Cássio Marcílio Matos Santos (Diretor – Edições UESB/VC)

PRODUÇÃO EDITORIAL

CriArtes:

Capa, Diagramação/Editoração Eletrônica e Normalização Técnica

Revisão de linguagem: De responsabilidade dos autores

Imagem da capa: <https://br.pinterest.com/pin/365776800990077218/>



Impressão e acabamento: Empresa Gráfica da Bahia

Rua Mello Moraes Filho, nº 189, Fazenda Grande do Retiro – Salvador – Bahia. CEP: 40352-000

Telefones: (71) 3116-2837/2838/2820 – Fax: (71) 3116-2902 – E-mail: encomendas@egba.ba.gov.br

Tipologia: Garamond 11/15/papel Offset Set 90g/m²

Em: julho de 2020

Claudio Pinto Nunes
Berta Leni Costa Cardoso
Erivan Coqueiro Sousa
(Organizadores)

CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE DO PROFESSOR



Vitória da Coquista – BA
2020

Copyright © 2020 by Organizadores. e Autores
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

C751

Condições de trabalho e saúde do professor. / Organizadores: Claudio
Pinto Nunes, Berta Leni Costa Cardoso, Erivan Coqueiro Sousa.
- Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

216p.

ISBN 978-65-87106-02-1

Vários autores

Trabalho docente. 2. Trabalho – Saúde do professor. 3. Valorização
do trabalho docente. I. Nunes, Claudio Pinto. II. Cardoso, Berta Leni
Costa. III. Sousa, Erivan Coqueiro. IV. T.

CDD: 371.1

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
www2.uesb.br/editora – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

SUMÁRIO

Apresentação

*Claudio Pinto Nunes, Berta Leni Costa Cardoso e
Erivan Coqueiro Sousa.....7*

Capítulo 1

A Precarização do Trabalho Docente no Contexto Neoliberal

*Erivan Coqueiro Sousa, Eliane Guimarães de Oliveira, Edna Alves Pereira da
Silva, Vera Lúcia Fernandes de Brito e Naiara Porto da Silva Coqueiro.....15*

Capítulo 2

O Trabalho e a Saúde do Professor da Educação Básica

Fábio Fernandes Flores, Berta Leni Costa Cardoso e Claudio Pinto Nunes.....35

Capítulo 3

Condições de Trabalho e Saúde de Docentes do Interior da Bahia

*Daniela Oliveira Vidal da Silva, Rosângela Souza Lessa, Tiana Oliveira
Vidal, e Ingrid Sampaio Souza.....55*

Capítulo 4

A Precarização na Formação Inicial e Continuada dos Educadores da Educação de Jovens e Adultos e os Impactos na Prática destes Profissionais

Jaciara de Oliveira Sant'Anna Santos e Marcolino Sampaio dos Santos.....77

Capítulo 5

Condições de Trabalho e Saúde do Professor: Fatores Relevantes para o Desenvolvimento da Síndrome de Burnout

Fernanda Ribeiro Paz, Samuel Mendes de Souza, Ennia Débora Passos Braga Pires e Mateus Teixeira do Amaral Rocha.....93

Capítulo 6

Trabalho e Desenvolvimento Docente e o Contexto da Educação Profissional

Liliane Borba Castro e Adenilson de Souza Cunha Júnior.....111

Capítulo 7

O Professor no Sistema Capitalista: Precarização do Trabalho Docente

Abília Ana de Castro Neta, Juliana da Silva Moura e Berta Leni Costa Cardoso...133

Capítulo 8

Trabalho do Coordenador Pedagógico diante da Precarização do Trabalho Docente

Soane Santos Silva, Paula Cristina Soares Silva de Almeida, Ennia Débora Passos Braga Pires e Claudio Pinto Nunes.....157

Capítulo 9

Saúde dos Professores da Rede Municipal de Guanambi-BA

Fábio Fernandes Flores, Edneia Novaes dos Santos, Raína Boa Sorte Teixeira e Wilson Pereira dos Santos.....177

Capítulo 10

Ser Professor: Valorização do Trabalho Docente à luz da Legislação Brasileira

Juscilene Silva Oliveira e Emiliana Oliveira Rocha dos Santos.....193

Sobre os autores.....209

APRESENTAÇÃO

O cenário atual demonstra que o trabalho docente sofre precarização perante várias perspectivas, como os baixos salários, a sobrecarga de trabalho, as exigências burocráticas, o descrédito da profissão, resultando em adoecimento físico, mental e psicológico. Sobreleva também as influências do Neoliberalismo econômico como demarcador das reformas educacionais, do desenvolvimento de legislação desregulamentadora das condições de trabalho, flexibilização de direitos sociais, adotando a lógica do mercado no âmbito educacional.

Estas e outras questões importantes que convergem para reflexões iminentes do exercício docente e apontamentos de horizontes de acordo a legislação atual são debatidas na presente obra denominada Condições de Trabalho e Saúde do Professor. Os textos integrantes deste livro são resultantes de estudos e pesquisas realizadas por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq) e também de pesquisadores de outros grupos. Este livro é composto por dez capítulos conforme apresentação sucinta a seguir.

No primeiro capítulo, intitulado: “A Precarização do Trabalho Docente no Contexto Neoliberal”, os autores Erivan Coqueiro Sousa, Eliane Guimarães de Oliveira, Edna Alves Pereira da Silva, Vera Lúcia Fernandes de Brito e Naiara Porto da Silva Coqueiro, apresentam a conotação atribuída ao trabalho, com foco na função docente, a qual tem

sofrido modificações por conta das influências do sistema econômico denominado neoliberalismo. Assim, o trabalho docente passa por um processo de precarização, já que o neoliberalismo defende a redução dos direitos trabalhistas, ataque ao salário, tornando péssimas as condições de trabalho. Adota-se na educação estatal a lógica do mercado, semelhante à produção industrial em que cada vez mais se exige novas regras, de forma impositiva, do docente, mesmo que não tenha recebido capacitação para atendê-las e/ou não teria a obrigação de realizá-las. Soma-se, neste contexto, o excesso de carga horária (com atividades pré e pós a execução das aulas propriamente ditas), além de salários baixos, violência escolar e rodízio de disciplinas. É adotada, neste estudo, a perspectiva metodológica da revisão bibliográfica (BARROS; LEHFELD, 2012) sobre o tema e análise documental (BOGDAN; BIKLEN, 1999), perante análise de leis, resoluções. Os resultados demonstram que a precarização do labor docente tem afetando negativamente os profissionais e que é necessária a implementação de políticas públicas de valorização, conforme previsto na legislação vigente.

O segundo capítulo, “O Trabalho e a Saúde do Professor da Educação Básica”, de autoria de Fábio Fernandes Flores, Berta Leni Costa Cardoso e Claudio Pinto Nunes, delinea-se sobre questões que corroboram para o adoecimento docente. A excessiva carga horária de trabalho, o diminuto tempo para os estudos, o baixo salário, a exposição a poeira de giz, execução de movimentos repetitivos, uso constante da voz, são fatores que influenciam a conotação negativa, resultando em doenças físicas, mentais e psicológicas. Neste contexto a Organização Internacional do Trabalho (OIT) considera a docência como de alto risco físico e mental, sendo uma das profissões mais expostas e exigidas, perante a sociedade. No Brasil, as reformas educacionais progressivamente fomentam as premissas de maior eficiência e produtividade, adjetivando mercadologicamente a educação, o que potencializa a precarização dos docentes. Novas exigências extrapolam o labor educacional, a saber: articular escola e comunidade, participar da gestão e dos planejamentos escolares, repercutindo na redução do usufruto pessoal e familiar. O

estudo aponta para uma análise das estruturas físicas das escolas e organização da jornada de trabalho em vários aspectos, com vistas a proporcionar satisfação laboral e prazer pessoal.

“Condições de Trabalho e Saúde de Docentes do Interior da Bahia” é o título do terceiro capítulo, em que as autoras Daniela Oliveira Vidal da Silva, Rosângela Souza Lessa, Tiana Oliveira Vidal e Ingrid Sampaio Souza discutem os impactos que a ampliação do atendimento educacional para os que não têm acesso à escola associados à mercantilização da educação, têm causado no trabalho e na saúde do professor. A exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais influenciam diretamente a vida dos sujeitos, e tal fato justifica a relevância em discutir as condições de trabalho e saúde docente. Este estudo objetiva apresentar as condições de trabalho e saúde dos professores da rede municipal de educação de Tremedal, na Bahia, no ano letivo de 2016. Trata-se de um estudo exploratório, fundamentado na pesquisa de campo, por meio de natureza quali-quantitativa. A realização da coleta de dados ocorreu em fevereiro de 2017 através da aplicação de questionário com questões fechadas envolvendo os diversos aspectos do trabalho docente que contribuem para desvelar singularidades deste trabalho.

Para o tratamento dos dados utilizamos o programa Excel para fazer a tabulação e extrair os gráficos necessários para análises descritivas qualitativas. A pesquisa foi realizada com 155 professores. Os resultados encontrados apontam que 35 professores são do sexo masculino, 118 feminino e dois não responderam. Destes, 136 possuem formação completa em nível superior e os outros ainda estão cursando uma graduação, a maioria possui entre 30 e 39 anos de idade e recebem entre 1 e 3 salários mínimos (57 professores), mas essa estatística se aproxima dos que responderam receber menos de um salário mínimo (40 professores). Os dados evidenciados neste estudo apontam percentuais elevados de problemas de saúde referidos pelos docentes estudados, sendo que as condições mais citadas foram: cansaço (85%), dor na coluna (62%), dor nos braços/ombros (53%), esquecimento (47%), dor na garganta (42%), nervosismo (40%) e rouquidão ou perda de voz (36%). Os

dados encontrados no presente estudo demonstram que os diagnósticos médicos recebidos pelos docentes pesquisados foram: doenças do aparelho digestório, 42%; estresse, 29%; transtornos de ansiedade e hipertensão, 13% cada; doença do aparelho respiratório, 11% e doenças endócrinas, nutricionais ou metabólicas, 8%. Percebe-se a importância da tentativa de se inserir o olhar holístico, centrado nos determinantes sociais em saúde, na qualidade do cuidado, qualidade de vida, promoção de saúde, prevenção de agravos, dentre outros temas. Os achados do presente estudo poderão auxiliar na criação de medidas de saúde pública para a população envolvida, incluindo medidas preventivas para as condições físicas e mentais, buscando, assim, promover saúde e qualidade de vida para essa população.

O quarto capítulo, “A precarização na Formação Inicial e Continuada dos Educadores da Educação de Jovens e Adultos e os Impactos na Prática destes Profissionais”, com autoria de Jaciara de Oliveira Sant’Anna Santos e Marcolino Sampaio dos Santos, tem como temática a precarização na Formação inicial e continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos, e os impactos na formação docente, visto que essa modalidade de ensino se constitui como um campo histórico de lutas e apresenta especificidades quanto ao seu desenvolvimento. Assim, o estudo nessa área pode auxiliar a compreender os processos de exclusão social a qual os alunos dessa modalidade de ensino estão submetidos, ou seja, vislumbrando tanto o lado dos estudantes, como o dos professores. Objetivo principal do estudo é analisar os impactos da precarização da EJA no trabalho docente e na formação. Nesse cenário de descaso percebem-se as fragilidades da formação de professores do nosso país, não há vontade política nem acadêmica para enfrentar e defender o campo da EJA. A metodologia foi apoiada em uma pesquisa bibliográfica, com base na abordagem qualitativa, uma vez que permite um olhar para diversidade dos diferentes contextos presente na nossa realidade social e ao mesmo tempo amplia os horizontes do pesquisador (FLICK, 2004). Como aportes teóricos foram utilizados os seguintes estudiosos: Arroyo (2004, 2006), Freire (1997, 2002, 2007), Soares (2006), Oliveira (2001), Machado (2009), Ventura (2012), entre outros. Os

resultados demonstram que ainda é necessário desfazer o pensamento de uma Educação de Jovens e Adultos compensatória e pensar em uma EJA como prática social levando em consideração o contexto social do sujeito respeitando a diversidade, pluriculturalidade, identidade e desfazendo qualquer prática discriminatória.

“Condições de Trabalho e Saúde do Professor: Fatores Relevantes para o Desenvolvimento da Síndrome de Burnout” nomeia o quinto capítulo, cujos autores são Fernanda Ribeiro Paz, Samuel Mendes de Souza, Ennia Débora Passos Braga Pires e Mateus Teixeira do Amaral Rocha. A Tônica do trabalho focaliza a defesa da valorização docente, englobando carreiras estruturadas, formação, melhores condições de trabalho e remuneração. Na ausência dessas condições podem desenvolver ou agravar doenças psíquicas, como a Síndrome de Burnout, que afeta negativamente a qualidade de vida e produção do trabalhador, por conta do cansaço físico e mental. Soma-se a isso o neoliberalismo que tem contribuído, nas últimas décadas, para a redefinição do papel do Estado, atribuindo mais responsabilidades ao docente, o que afeta sua saúde. O estudo além de efetuar uma revisão de literatura, faz uma pesquisa empírica, com questionário a 35 professores da educação básica pública, da cidade de Vitória da Conquista, em 2018, tratando de questões sociodemográficas, de saúde e relativas ao trabalho. Os resultados apontam que poucos profissionais praticam atividade física, o que protege em relação à síndrome, além da carga horária excessiva de trabalho. Estes achados alertam para a necessidade de políticas públicas de valorização docente.

Liliane Borba Castro e Adenilson de Souza Cunha Júnior autores do sexto capítulo, ou seja: “Trabalho e Desenvolvimento Docente e o Contexto da Educação Profissional”, no qual tece discussões que permeiam pela relevância do ambiente escolar enquanto propício ao aprendizado e ao favorecimento da integração profissional. Para tanto o papel docente emerge como preponderante, posto que é o articulador do projeto educativo escolar. Entrementes a legislação atinente a importância dos professores não é o suficiente para efetivar o processo educativo,

necessitando de políticas públicas para responsabilizar o Estado sobre a execução das mesmas, fortalecendo o desenvolvimento profissional. Neste panorama, considerando a valorização docente, o texto se propõe apresenta uma análise da temática, delineando acerca da relação entre docente e a legislação (LDB, Lei do Piso Salarial) e a valorização docente diante da sua função social. Destarte pondera o papel do professor da educação profissional, dadas as circunstâncias inovações e transformações da referida modalidade educacional. Engendra-se a necessidade de um sistema educacional que atue em cooperação, objetivando uma educação transformadora e humana.

O capítulo sétimo é uma produção de Abília Ana de Castro Neta, Juliana da Silva Moura e Berta Leni Costa Cardoso, cujo título é “O Professor no Sistema Capitalista: Precarização do Trabalho Docente”. Neste capítulo são discutidos os processos de precarização do trabalho docente, apresentando um levantamento bibliográfico acerca desse fenômeno. Evidencia-se que a precarização do trabalho docente é um fenômeno desencadeado, sobretudo, a partir da década de 1970, momento em que as crises econômicas e as mudanças nas organizações produtivas e na forma de acumulação do capital deram início à corrosão dos direitos sociais e trabalhistas e do Estado de Bem Estar Social. No contexto brasileiro, inicia-se no período do regime militar em função da necessidade de atender a ampliação da escolaridade obrigatória, o que impulsionou, conseqüentemente, o arrocho salarial, o aligeiramento na formação e nas contratações dos docentes. No entanto, os processos de precarização do trabalho docente foram intensificados a partir dos anos de 1990 e 2000 por meio de uma série de reformas nas legislações trabalhistas, na organização produtiva, do Estado e a adoção das políticas neoliberais. O neoliberalismo – enquanto uma estratégia do capital para se reinventar e superar as crises que o permeiam – parte na direção de ataque aos direitos sociais. Compreendê-lo em suas dimensões históricas e materiais ajuda a perceber, efetivamente, o processo de exploração, intensificação e precarização do trabalho – formas veladas de sofrimento e adoecimento da classe trabalhadora docente.

Soane Santos Silva, Paula Cristina Soares Silva de Almeida, Ennia Débora Passos Braga Pires e Claudio Pinto Nunes são autores do capítulo oitavo, intitulado “Trabalho do Coordenador Pedagógico diante da Precarização do Trabalho Docente”. O texto, a partir de uma análise bibliográfica, apresenta uma reflexão sobre o trabalho do coordenador pedagógico diante da precarização do trabalho docente. Buscou-se compreender o processo de precarização da docência e os desafios do coordenador pedagógico no contexto da precarização nas instituições educacionais. Os fatores que intervêm na função do pedagogo se constituem um campo de análise essencial para investigação, uma vez que, a compreensão desses processos e seus reflexos no desenvolvimento das atividades pedagógicas remetem a uma reflexão sobre a ação e os desafios do coordenador pedagógico dentro da escola, na função de mediador entre as políticas públicas de controle do Estado e a real necessidade de uma comunidade escolar.

“Saúde dos Professores da Rede Municipal de Guanambi-BA”, é um texto de Fábio Fernandes Flores, Edneia Novaes dos Santos, Raína Boa Sorte Teixeira e Wilson Pereira dos Santos, que intitula o capítulo nono. No texto são abordadas as condições de execução do trabalho dos profissionais do magistério que repercute no adoecimento dos mesmos. O presente estudo se caracteriza como de abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa descritiva e de campo. Este trabalho abrangeu, em 2018, as cinco maiores escolas da zona urbana, do município de Guanambi-BA, tendo o universo de 150 docentes, em exercício profissional, com amostragem de 32 pessoas, que responderam a um questionário sobre o perfil, o ambiente, as condições de trabalho e aspectos de sanidade. Os resultados revelam que os maiores problemas de saúde dizem respeito a ansiedade, estresse, problema na voz, dores em várias partes do corpo (costas, cabeça, músculos). Este contexto conclama que o Estado adote medidas para identificar e tratar as doenças desses profissionais com celeridade, estabelecendo, por exemplo, parceria com as políticas de saúde.

Já o décimo capítulo, cujo título é “Ser Professor: Valorização do Trabalho Docente à luz da Legislação Brasileira”, é de autoria de Juscilene

Silva Oliveira e Emiliania Oliveira Rocha dos Santos. As autoras expõem uma análise da valorização do trabalho docente à luz da legislação brasileira, buscando discutir através do levantamento bibliográfico e das leis federais, como se deu a valorização da referida profissão pela legislação educacional em nosso país. Apresenta também uma discussão da LDB, do Plano Nacional de Educação (PNE) e os diversos decretos, diretrizes e normas federais voltados ao trabalho docente além da Lei do Piso (Lei 11.738, de 2008) Nacional do Magistério. O texto pontua as condições que o profissional da educação apresenta desde a formação inicial e continuada, demonstrando a repercussão dos resultados nas práticas dos professores. São apresentadas as dificuldades do trabalho docente, condições de trabalho, bem como a necessidade de se cumprir as metas do Plano Nacional de Educação.

A expectativa com a publicação desta obra não é esgotar a discussão; ao contrário, é mesmo de provocar a continuidade do debate e a possibilidade de novos estudos que deem conta de refletir sobre os assuntos atuais e os desdobramentos desses na continuidade da experiência do docente, em qualquer região ao redor do mundo.

CAPÍTULO 1

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO NEOLIBERAL

*Erivan Coqueiro Sousa
Eliane Guimarães de Oliveira
Edna Alves Pereira da Silva
Vera Lúcia Fernandes de Brito
Naiara Porto da Silva Coqueiro*

Introdução

Borges (1999) explicita que não há uma única concepção de trabalho aceito pela sociedade e que cada uma que surge no processo histórico não elimina as demais e todas elas são criadas a partir da associação de interesses econômicos, ideológicos e políticos.

No desenrolar da história o trabalho teve conotações diferentes, sendo tratado como: trabalho livre, de subsistência, servil, assalariado. O último é o mais comum na sociedade capitalista. O trabalho é fonte de manutenção da vida, de produção material, imaterial, intelectual e artística de tudo que existe. Também considerado fonte de solidariedade social e moral, dado que possibilita a organização da vida dos indivíduos nas sociedades capitalistas (DURKHEIM, 1999). O trabalho tem papel fundamental na engrenagem de órgãos, da sociedade, das subjetividades.

Entre as concepções de trabalho, consideramos importante destacar a marxista, que segundo Borges (1999), atribui ao trabalho elevada centralidade na vida das pessoas, representando a própria expressividade e autoconstrução do ser humano. O trabalho nessa perspectiva é o produtor da própria condição humana, devendo ser expressivo, fornecedor de recompensas de acordo as necessidades de cada um, de conteúdo criativo e desafiante, dignificante, de controle coletivo e protegido pelo Estado.

Todavia, na sociedade capitalista, a forma que assume o trabalho é de dominação e exploração do homem sobre o homem. Ocorre que a organização e divisão social do trabalho com direcionamento de funções específicas primam pelo estabelecimento de uma ordem, visando controlar, monitorar, pelo fato de estabelecer ordens gerais, coletivas, individuais. A depender das determinações e exigências de uma atividade laboral, sua execução extrapola os muros da instituição, perseguindo o sujeito no seu cotidiano pessoal.

Godinho (2018) pondera que o trabalho atribui valor às mercadorias, e o mesmo torna-se uma mercadoria, uma vez que é medido/ contabilizado em horas, dias, semanas com valor financeiro específico à cada unidade de medida. Pode ser o ofício de um artesão, de um gerente comercial ou de um professor.

Tendo como escopo deste objeto de estudo o trabalho docente, adotam-se os pressupostos conceituais de Godinho (2018), pois é:

Uma atividade laboral que requer habilidades, competências e qualificações ligadas às interações humanas, à capacidade de contextualização do saber dialógico, à recusa de dicotomização entre o fazer e o pensar, em suma uma ação focada na ressignificação constante da prática e da teoria (GODINHO, 2018, p. 18).

O famoso clichê de que a docência é um dom é ultrapassada, pois não se nasce sendo professor. Esta profissão exige muitas habilidades e conhecimentos que precisam e devem ser adquiridos com formação e compromisso, quer sejam no âmbito teórico-prático, quer sejam nas

experiências humanas diversas, sobretudo na interação docente-discente. Este é um fator primordial no desenvolvimento dos planos, das atividades escolares.

Este exercício da docência, todavia, historicamente, além da atribuição de dom conferida, imperou (e ainda existe) a noção de atividade realizada por vocação, sacerdócio, por amor, e, portanto, poderia ser voluntário ou pouco valorizado (OLIVEIRA, 2010b). É muito comum que durante as reivindicações de sindicatos da classe em prol de melhorias salariais, melhores condições de trabalho, organização pedagógica favorável, as autoridades políticas de imediato, rebaterem com o discurso de que professor deve trabalhar por amor. Também é notório que, diante das crises econômicas a categoria que é mais perseguida é a docente, tendo congelamentos salariais, perda de gratificações, alterações nos planos de carreiras do magistério.

Neste sentido, a conjuntura econômica que se desenvolveu no mundo e no país, nas últimas décadas, fomentada pelo neoliberalismo, uma nova faceta do sistema capitalista, que propõe uma forte liberdade econômica, em contraponto às restrições do Estado (ANDERSON, 1995), prescreve retirada de direitos sociais dos trabalhadores.

A partir dos pressupostos, o estudo apresentado tem como propósito discutir o trabalho docente, tendo em vista o contexto político e econômico instaurado no Brasil desde a década de 1990.

Neoliberalismo como Influenciador das Condições do Trabalho Docente

A agenda educacional brasileira recente, não obstante, sob vários prismas, foi formulada e constantemente é reformulada pelo pensamento neoliberal. Com o aprofundamento da crise do capital, nos anos de 1960 e 1970, os países adotam medidas para firmar sua legitimação, a exemplo da política monetária, emitindo moedas, o que intensificou a onda inflacionária, culminando na crise fiscal e de legitimação. Em contrapartida, as corporações se reestruturaram, intensificaram o controle de trabalho e aceleraram o tempo de giro de capital e fusões.

Peroni (2003) aponta que:

A acumulação é caracterizada, conforme Harvey (1989), por setores da produção, inteiramente renovados, por diferentes maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, por taxas altamente intensificadas de inovações comercial, tecnológica e de organização, além de um movimento chamado, pelo autor, de compreensão espaço/tempo, sendo marcada, portanto, por um confronto com a rigidez do fordismo (PERONI, 2003, p. 24).

Nos anos de 1990, no Brasil, o quadro político e econômico agravou-se e o país, para alcançar as fileiras do Primeiro Mundo, deveria adequar-se ao receituário neoliberal, de minimização do Estado. E nesta transição havia a crise da dívida externa, que aprofundou a crise fiscal do Estado. A situação se agrava com as privatizações, cujo dinheiro arrecadado não é suficiente para pagar a dívida, com a perda de produção da indústria nacional, que de 1994 a 1997, perdeu um mercado de 17,7 bilhões (FIORI, 1997). Por conta desta crise do capitalismo, o governo adotou financiamentos com altas taxas de juros. Há uma transferência significativa de dinheiro público para o capital privado, como é o caso do Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional (PROER), criado em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Cabe mencionar a venda da Vale do Rio Doce, por valores considerados menores do que o seu valor real, a privatização das estatais, como Coelba e Telemar. Há um grande movimento de direita para privatizar a Petrobras, como de fato ocorreu em alguns lotes de exploração do pré-sal.

As sucessivas crises do capitalismo mundial, o neoliberalismo adquiriu força, sendo aceito por muitos governos do mundo, dada a sua prescrição para combater as crises econômicas, a exemplo do controle do dinheiro, a fragmentação do poder sindical, o pouco investimento social e a redução de impostos. Desta forma:

A gradual retirada de apoio ao Estado de bem-estar social e o ataque ao salário real e ao poder sindical organizado [...] foram simplesmente transformados pelos neoconservadores numa virtude governamental. Disseminou-se a imagem de governos fortes administrando fortes doses de remédios não palatáveis para restaurar a saúde de economias moribundas (HARVEY, 2013, p. 158).

Diante disso, a precarização do trabalho docente perpassa por uma conjuntura política e econômica que nos últimos anos do século anterior até o dado momento, tem remodelado o pensamento de trabalhador. Outrora o trabalhador, devido a muitas lutas, conseguiu legalmente determinados direitos considerados mínimos e elementares para o desenvolvimento de sua profissão; hoje as premissas neoliberais recentes e reformulações legislativas convergem para uma fragmentação, diluição desses direitos. Há “em escala mundial, uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que se encontra hoje na condição de precarizada ou excluída” (ANTUNES, 2001, p. 15).

Abonizio (2012) assegura que a flexibilização trabalhista exige a adaptação a distintos postos de trabalho, a polivalência. Flexibilizar torna-se sinônimo de péssimas condições de trabalho, mediante reformas trabalhistas, em que o trabalho provisório, parcial, terceirizado é requisito básico.

O trabalho deixa de ser estável, agravando a precarização, já que a incerteza de manutenção no mesmo é uma constante. A primazia é a lógica do mercado que dispõe “ferramenta necessária para melhorar a eficácia e a eficiência dos sistemas educativos, fortalecendo neles uma lógica industrial” (LESSARD, 2016, p. 46). Cria-se a lógica do quase mercado na educação estatal.

Nesta guisa muitos países adotaram a nova gestão pública (lógica de mercado), conforme apregoa o neoliberalismo, modificando seus programas de ensino, estabelecendo uma base comum de conhecimentos e competências, e ampliando o campo de atuação dos professores (LESSARD, 2016). As novas regras neste sistema de lógica do mercado são, muitas vezes, impostas mesmo que o profissional não tenha recebido capacitação para atendê-las e/ou não teria a obrigação de realizá-las.

Dessa forma desenvolvimento econômico norteia toda e qualquer ação, colocando as atividades educativas no plano secundário e em prol da economia. A liberdade econômica, a pouca intervenção estatal no controle dos negócios deve prevalecer. Cabral Neto (2009) ressalta que as políticas públicas educativas, então, passam a ser regularizadas, em uma lógica de demanda e não de oferta, na exigência de prestação de contas responsabilizante (para o controle rígido), exigência de obrigação de resultados, afetando negativamente a docência.

A Precarização do Trabalho Docente

Marin (2010, p. 02) considera que o termo precarização docente diz respeito a mudanças marcadas por características que são negativas no conjunto do exercício da função docente. Tendo em vista estudo de revisão bibliográfica, a autora apresenta termos relacionados a caracterização da precarização do trabalho docente e as consequências de sua existência. Segundo Marin (2010),

a) Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. b) No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adocimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos (MARIN, 2010, p. 02).

Assim, consideramos que o trabalho docente sofre precarização, pois implica excesso de carga horária (com atividades pré e pós a execução das aulas propriamente ditas), além de salários baixos, violência escolar, rodízio de disciplinas.

No que tange ao excesso de carga horária, pode-se usar a nomenclatura pré-aula com vistas e especificar o estudo e respectivo planejamento das aulas (de forma oral, com uso de aparelhos multimídia, aula de campo), a elaboração de atividades avaliativas, seleção de textos, vídeos. No que tange ao pós-aula (MARTINS, 2009), considera-se a correção das atividades discentes (trabalhos individuais, em grupos, provas), o preenchimento das informações das cadernetas (conteúdos, notas), elaboração de atividades diferenciadas para estudantes com necessidades especiais de aprendizagem, dentre tantas outras.

Isso demonstra que, muito além de ministrar aulas, há uma complexidade de funções, as quais não são possíveis de desenvolver no período da carga horária que se deve permanecer na unidade escolar. O tempo dedicado à Atividade Complementar (AC) não é possível desenvolver este conjunto de ações supracitadas, o que obriga o docente a usar muito de seu tempo particular para executá-las. A vida profissional e a vida privada do professor se entrelaçam e o trabalho é a atividade que se faz o tempo todo (DUARTE, 2011).

Apesar da Lei 11.738/2018 instituir um piso profissional nacional aos professores, a remuneração é diferente nas esferas federal, estadual e municipal. No último caso, é de praxe, que a remuneração seja com os valores mais baixos em relação ao Piso Salarial Nacional. E ocorre também de vários municípios não terem os Planos de Carreira ou possuírem e não estarem adequados a realidade atual, mesmo com a obrigatoriedade de cumprimento da Resolução CNE/CEB nº 02/2009 que traça Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Muitos municípios pagam aos docentes valores salariais que são incompatíveis à formação acadêmica e ao tempo de atuação em sala de aula.

Acrescenta-se que muitas prefeituras não realizam concursos públicos para ingresso na carreira docente há muitos anos, chegando a ficar 5, 8, 10 ou mais anos sem realizar o referido concurso. Logo, a demanda que surge na área é suprida por meio de contratos precários, que muitas vezes determinam vencimentos abaixo do Piso Salarial Nacional. Isso implica em interesses eleitorais por parte de muitos políticos que só contratam os profissionais mediante a garantia de voto na época das eleições, mesmo que os contratos não possuam a habilitação específica e necessária para exercer a função. Esta modalidade contratual, geralmente, afeta o aprendizado discente, devido à ausência da formação adequada do contratado.

No ranking sobre prestígio do professor, elaborado pela instituição beneficente Varkey Foundation em 2018, em comparação com dezenas de países, o Brasil ocupa a última colocação, sendo a remuneração um dos indicadores de análise. A média salarial docente é 40% menor em relação a outro profissional que detém o mesmo nível de formação. Estatísticas como esta afugentam os jovens da profissão docente, já que almejam melhores vencimentos salariais e melhores condições de trabalho, devido às exigências cada vez maiores e carga horária incompatível com a realidade educacional. Existem também docentes que, frustrados com o diminuto retorno econômico, migram para outras áreas.

Neste contexto a meta 17, do Plano Nacional de Educação (PNE) procura tornar atraente salário e carreira revertendo os baixos índices de jovens dispostos a seguir a carreira do magistério. Isso:

É de grande impacto e constitui-se em reivindicação histórica do campo, apresentando estratégias importantes na consecução de uma efetiva política de valorização do profissional do magistério ao articular salário, carreira e condições de trabalho (DOURADO, 2016, p. 44).

Muitos gestores procuram se esquivar da responsabilidade em pagar os vencimentos compatíveis à formação do profissional, alegando que não tem recursos suficientes, impedindo o cumprimento da citada meta

(SOUSA; SOUSA; NUNES, 2018). Esta situação repercute também na meta 18 que propõe o Plano de Carreira, Cargos e Salários para todos os profissionais da educação, conforme estabelece a Lei do Piso (BRASIL, 2008). Geralmente gestores municipais elaboram planos sem o estudo da realidade da educação e, quando ocorre um estudo, as câmaras legislativas rejeitam a aprovação destes planos nas votações dos Projetos de Lei.

Segundo Sousa, Sousa e Nunes (2018) em muitos municípios, que, mesmo existindo o Plano de Carreira, Cargos e Salários, os gestores se negam a pagar os salários previstos, descumprindo o que está posto em seus planos e o legislativo não faz o seu papel de fiscalizador de cumprimento das leis. Sobre este conluio entre legislativo e executivo, Peroni (2003) afirma que diz respeito à manutenção de práticas colonialistas, como o patrimonialismo e concentração de renda. É relevante destacar que a regulamentação destes planos para a educação básica “apresenta-se como questão bastante complexa e dependente da capacidade de negociação e acertos entre os envolvidos, o que é variável com a correlação de forças do momento” (OLIVEIRA, 2016, p. 122).

O professor ultimamente tem sofrido perseguições de cunho ideológico e até violência física nos recintos escolares. Macedo e Falco (2013) destacam que nas últimas décadas as autoridades políticas têm desconstruído o papel do professor na sociedade, desmerecendo seu crédito e o responsabilizando pelos resultados negativos. “Os professores são os profissionais que estão na linha de fogo, sendo agredidos física e verbalmente, ameaçados todos os dias, tendo a sua imagem ridicularizada nas redes sociais, e até mesmo assassinados, como a mídia tem divulgado” (MACEDO; FALCO, 2013, p. 6).

Educandos que se abstém de realizar as atividades educativas e/ou que tem resultados insatisfatórios não concordam com as diretrizes postas pelo docente, não aceitam o diálogo e promovem retaliações aos docentes, taxando-os de incompetentes, irresponsáveis e denegrindo sua índole. Além disso, há casos de agressão física, resultando também em mortes. Ameaças de múltiplas naturezas são denominadores comuns, objetivando forçar o docente a atender os desejos discentes ainda que sejam contrários às determinações pedagógicas.

Com grande frequência os professores não denunciam por questões políticas, medo de perder o emprego, vergonha que outros saibam a respeito dos xingamentos absurdos aos quais estão sujeitos, e até por intimidações de alguns superiores – fato este que contribui para que a violência continue aumentando – pois, sem punição, os estudantes agressores sentem-se livres para agredir e humilhar seus professores o quanto e quando bem entenderem (MACEDO; FALCO, 2013, p. 13).

Esta situação causa medo, repulsa ao ambiente escolar, pois o professor teme que as ameaças possam ser concretizadas. Assim o psicológico é abalado, afetando a saúde mental. O profissional doente não consegue desenvolver de maneira satisfatória o seu ofício, tendo a necessidade de buscar tratamento, se ausentando do trabalho.

A violência simbólica levantada nos últimos anos e bastante engendradora no governo do atual presidente da república Jair Messias Bolsonaro, adjetiva os docentes como doutrinadores. Essa política de perseguição e censura compõe o projeto Escola sem Partido, o qual, dentre inúmeras atrocidades, defende que alunos filmem os docentes em sala de aula, restringindo sua autonomia e independência. Tais proposições ferem a Constituição Federal que, no Artigo 5º, Inciso IV, prega a liberdade de pensamento e no Inciso IX postula a livre expressão intelectual e científica (BRASIL, 1988).

Diante desta “temporada de caça às bruxas” os docentes sentem-se coagidos, intimidados a desenvolverem seu trabalho de forma crítica, fomentando a criticidade entre discentes, desenvolvendo a imparcialidade o respeito aos direitos humanos. A sensação de impotência e limitação é muito grande, causando sensações emocionais ruins entre o professorado.

Outro elemento que grafia negativamente as condições da docência é o rodízio constante de disciplinas a cada ano letivo (SAMPAIO; MARIN, 2004). Geralmente são delegadas três, quatro ou mais disciplinas para o profissional, embora ele nem sempre tenha formação, afinidade e/ou experiência com as mesmas, promovendo questionamentos sobre o êxito de seu trabalho. Isso pelo fato de dispor de escasso tempo para

estudar conteúdos de múltiplas áreas, impedindo a consolidação de um trabalho melhor, o que ainda é perceptível em diversos lugares do país.

Funções que podem ser denominadas de extra docência acarretam em sobrecarga de trabalho, por conta das reformas educacionais. Estas propõem um conjunto muito vasto de responsabilidades, além do ensino, como a adaptação perante as mudanças do mundo, estímulo à criatividade, atendimento aos sistemas de avaliação externa, cumprimento de projetos determinados externamente. A obrigação de participar de conselhos e de atividades ligadas à gestão escolar são também responsabilidades do corpo docente, como bem pontua Oliveira (2010a).

No caso brasileiro, o imperativo da gestão democrática no ensino público, conforme disposto no Inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal da República de 1988, tem demandado dos professores maior compromisso com a instituição educativa, ao mesmo tempo em que exige deles a capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe, de discutir coletivamente e de participar da gestão (OLIVEIRA, 2010a, p. 01).

Isso resulta em não se reconhecer “nas atividades realizadas diariamente, seja porque o pedagógico deixa de ser espaço privilegiado de atuação docente ou porque os professores assumem, em sua difícil jornada de trabalho, uma série de tarefas que anteriormente não lhes pertencia” (FERNANDES; BARBOSA, 2014, p. 121).

Cabe mencionar que os organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) que financiam a educação no mundo inteiro, também preceituam muitas diretrizes e exigências educacionais:

Esta lista de finalidades educativas propostas pelas organizações internacionais mostra que o período recente é exigente: trata-se, não tanto de garantir os conhecimentos básicos, mas sim de desenvolver as competências de alto nível impostas pela economia do saber, bem como pela globalização cultural e pelo pluralismo de valores que ela revela. [...]. Com efeito, a economia do saber pede uma educação ao longo da vida inteira, pois ela se baseia na capacidade de inovar das empresas (LESSARD, 2016, p. 38-39).

A discussão sobre o trabalho do professor na atualidade exige considerá-lo em uma sociedade permeada por inúmeras mudanças e incertezas. Novos mandamentos podem ser postos a qualquer momento, reformas educacionais destoadas com os preceitos da Constituição Federal de 1988 ou da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996 reconfiguram e (des) significam o sentido da docência.

O envolvimento emocional é manifesto na profissão devido à imprevisibilidade, a incerteza e a instabilidade, posto que lida com estudantes com diferentes trajetórias de vida e expectativas diferentes sobre a escola (BARBOSA, 2011). Discentes com problemas psicológicos, advindos de famílias desestruturadas financeira e emocionalmente, com necessidades especiais de aprendizagem, com desinteresse escolar, obrigando o trabalhador do ensino a desenvolver várias estratégias para variados estudantes, o que é complexo e emocionalmente delicado, haja visto que, em sua maioria, não recebeu formação adequada para lidar com essa realidade.

Valorização Docente em Contraponto a Precarização

Tratar com dignidade os profissionais do magistério, com vistas a valorização, significa concedendo-lhes condições para o exercício das funções atribuídas ou pertinentes aos referidos profissionais, é uma prerrogativa essencial para superar a precariedade do trabalho docente. Estas condições incluem: formação, carreira, piso salarial e condições adequadas de trabalho.

No que tange à formação docente, a LDBEN 9394/1996, Artigo 62, incisos 1º ao 3º estabelece que a União, o Distrito Federal, os estados e municípios devem promover a formação inicial, continuada dos profissionais do magistério, de forma colaborativa, seja de forma presencial ou à distância. O acesso e a permanência aos cursos de formação também devem ser garantidos pelos entes federados. A Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, trata da política nacional de formação dos profissionais da educação, com o propósito de garantir-lhes a formação de nível superior.

Vieira (2016) destaca que os vencimentos iniciais são diferentes para habilitação em nível médio e superior. Nesse sentido existe estímulo a “elevação dos níveis de escolaridade da habilitação profissional, segundo o itinerário formativo, possibilitando o contínuo e articulado aproveitamento dos estudos” (VIEIRA, 2016, p. 69). Além disso, e, também muito importante está a propulsão da qualidade do ensino, uma vez que o profissional melhor capacitado tem mais possibilidades intelectuais para lidar com múltiplas situações educacionais e contribuir para rendimentos estudantis mais altos. O maior grau de instrução facilita o planejamento das aulas, de maneira mais rápida, sólida e eficiente, sendo menos cansativo e menos precário o labor docente.

A carreira docente é pontuada no Artigo 206, inciso V, da Constituição Federal (CF), que determina que o ingresso deva ser por meio de concurso público de provas e títulos. O estabelecimento da carreira é fundamental, pois rompe com a insegurança no tocante ao vínculo trabalhista, em que é muito comum contratos que vigoram somente por 9 ou 10 meses no ano. Este período compreende, normalmente, o início do ano letivo, ou seja, o mês de fevereiro (ou março) até o mês de novembro (ou meados de dezembro). Após esta a expiração do contrato, os docentes ficam desempregados, por 2 ou 3 meses, sem direito a nenhum valor indenizatório, aguardando, ansiosos, a chegada do próximo ano letivo para, possivelmente, firmar novo contrato trabalhista. Sendo assim, a carreira garante estabilidade funcional, consolidando a ideia de trabalho:

Não apenas como ocupação momentânea, mas como um projeto profissional de longo curso. Do ponto de vista da educação como prática social, as carreiras contribuem, fortemente, para a estabilidade das relações da escola com seu meio, além de combater a visão patrimonialista do Estado (VIEIRA, 2016, p. 69).

Dessa forma, o profissional estabelece um vínculo permanente com a escola, participando com mais afinco das atividades e contribuindo significativamente para a consolidação do Projeto Político-Pedagógico da instituição e tendo autonomia para o desenvolvimento das atividades laborais.

A Constituição Federal de 1988 prevê, no Artigo 2016, inciso V, valorização dos profissionais da educação escolar, garantindo os planos de carreiras conforme a lei. Adiante, no inciso VIII, propõe-se a existência do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). A LDBEN 9394/1996, no Artigo 64, inciso III, determina que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, por meio do piso salarial. No Artigo há a indicação de que os estatutos e planos de carreira do magistério público devem prever o piso salarial.

A meta 17 do PNE, corroborando com a LDBEN e a CF, destaca a valorização dos profissionais do magistério da educação pública básica de maneira que o rendimento médio seja equiparado com o dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Assim, estabelece a ampliação da assistência financeira da União para os entes federados com vistas à valorização dos referidos profissionais. Na meta 18 a determinação é que existam planos de Carreira para todos os profissionais da educação básica e superior pública.

Outros documentos de grande relevância para a valorização docente são as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída por meio da Resolução CNE/CEB nº 02/2009 e as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica que estabelece formações e vencimentos mínimos para os profissionais da educação. Para Novelino (2011), a implementação dos referidos direitos ocorre por meio de políticas públicas com vistas a reduzir desigualdades sociais e proporcionar uma existência humana digna.

O PSPN que sofreu resistências históricas para sua implementação, iniciou a sua consolidação a partir da Lei nº 11.738/2008, conhecida como Lei do Piso que fixa valor mínimo inicial da remuneração docente, objetivando homogeneizar a remuneração e superar a precariedade no quesito financeiro, já que muitos profissionais recebem valores muito baixos.

O piso salarial reconhece, nacionalmente, a carreira dos profissionais da educação. É, portanto, uma medida que contribui para a construção do sistema nacional de educação. [...] Coloca

a mobilização dos profissionais em educação e outro patamar, unificando as pautas dos profissionais das redes públicas da educação básica (VIEIRA, 2016, p. 72).

Embora exista o estabelecimento do piso, muitos gestores procuram distorcer seu objetivo, pagando somente o valor do piso e não remuneram os acréscimos referentes a cursos de aperfeiçoamento, de especialização, por tempo de serviço, o que afeta uma precarização funcional, pois os direitos estão sendo usurpados.

É importante compreender que O PSPN garantido nos Planos de Carreiras de Cargos e Salários (PCCS) e devidamente cumprindo com as progressões de tempo de serviço e de formação, estimula o ingresso e a permanência na carreira docente por parte dos jovens. Com os valores salariais justos, muitos profissionais não precisarão desenvolver atividades remuneradas diferentes da docência nas horas vagas, para suprir suas necessidades materiais e pagamento de contas fixas.

O acesso à cultura, por meio de aquisições de livros, participação em eventos científicos, em eventos culturais e literários (como peças de teatro, sessões de cinema, lançamento de livros) é favorecido, já que o professor recebe o suficiente para tanto, pois é contemplado com o PSPN e as prerrogativas do PCCS. Acrescenta-se que, também é possível, adquirir bens materiais, que possibilitem melhora da qualidade de vida individual e familiar, diminuindo o stress, tendo melhor saúde física e emocional.

O último ponto sobre a valorização docente diz respeito às condições adequadas de trabalho que tem respaldo no inciso VI, do Artigo 67, da LDBEN 9394/1996. Neste contexto atual, uma das condições de trabalho docente, sofre perseguição, ou seja, a autonomia docente, a liberdade de cátedra. Sem esta condição primária e basilar, o profissional sente-se acuado e limitado para desenvolver, de forma crítica, respeitosa, a sua função.

Muitas vezes, o docente é cobrado a corresponder com atribuições que não compõem o rol de suas funções, como participar de conselhos, desenvolver atividades para estudantes com necessidades especiais de aprendizagem, sendo que não recebeu formação e/ou remuneração extra

para tanto. Logo, ofertar formações específicas conforme as demandas educacionais, conceder remuneração extra por atividades extras, torna-se necessário e justo.

As escolas devem possuir computadores suficientes, estoque minimamente adequado de livros didáticos, literários e teóricos para os professores elaborarem suas aulas e desenvolverem estudos referentes a cursos de formação continuada. As disciplinas a serem ministradas devem corresponder com a formação e afinidade do profissional do magistério, possibilitando assim melhor desenvoltura no exercício educativo e evitando frustrações com disciplinas que não tem formação e nem afinidade.

Embora exista um período da carga horária reservado para estudos, planejamento e avaliação incluso na carga horária do professor, este tempo ainda é curto, pois a referidas atividades exigem muito mais tempo que a quantidade geralmente estabelecida.

Considerações Parcialmente Conclusas

O neoliberalismo é uma forma de reinvenção do capitalismo que se encontrava em crise e trouxe ao trabalho novas maneiras de organização, como a flexibilização. Nesse processo, não apenas estruturas foram modificadas, mas também direitos dos trabalhadores.

No Brasil, conforme pontuamos, o neoliberalismo se instaura a partir da década de 1990, especialmente no Governo de Fernando Henrique Cardoso, que substituiu a gestão burocrática pela gerencialista, modelo advindo da iniciativa privada.

Com a implantação da gestão gerencialista, serviços como a educação passam a funcionar pela lógica de mercado, onde a produtividade é vista como fundamental. Nesse processo, os docentes tiveram suas atividades intensificadas e seu trabalho precarizado.

Nesse cenário, os docentes passam a ser responsabilizados por resultados do processo educativo, sem, contudo, terem melhorias efetivas em sua valorização, que envolve desde a formação, as condições de trabalho, a remuneração e a carreira.

Apesar de avanço em algumas legislações promulgadas principalmente no decorrer do governo Lula (como a Lei do Piso), de fato os docentes têm seu trabalho cada vez mais precarizado no contexto neoliberal, onde a educação está a serviço da economia.

No atual governo brasileiro, que se declara como liberal, notam-se discursos e políticas de desvalorização da educação e consequentemente dos seus trabalhadores, o que deve ser combatido com movimentos de lutas e resistência. É importante salientar também que, essa luta é de toda a sociedade, pois é a imagem, é a honra e dignidade dos profissionais formadores de opinião nesse país que estão em jogo, e já é tempo de todos os setores da sociedade tomarem consciência dessa grave desordem social que se instaurou.

O trabalho de valorização e resgate da imagem do professor brasileiro deve ser um trabalho, sobretudo, de conscientização, de união de todos por uma causa que necessita ser amplamente apoiada.

Referências

ABONIZIO, G. Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. *Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais* – UEL. Edição N° 1, Vol. 1, jan.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/1%20Edicao/1ordf.%20Edicao.%20Artigo%20ABONIZIO%20G.pdf>. Acesso em: 14 maio 2018.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Cap. 01. p. 9-23.

ANTUNES, R. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luís; PARO, Vitor (Org.). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 13-28.

BARBOSA, A. *Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente*. Brasília: Liber Livro, 2011.

BORGES, L. de O. As Concepções do Trabalho: um Estudo de Análise de conteúdo de dois periódicos de circulação nacional. *RAC*, v. 3, n. 3, Set./Dez. 1999.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 02 nov. 2017.

_____. *Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 28 de fev. 2018.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Disponível

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. _____. *Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009*. Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 28 fev. 2018.

CABRAL NETO, A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, M. & COSTA, M. (Org.). *Política educacional: gestão e qualidade de ensino*. Brasília: Liber livro, 2009. p. 169-204.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan.-jun., 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/649>. Acesso em: 20 out. 2018.

DUARTE, A. M. C. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. (Orgs.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 161-182.

DURKHEIM, É. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERNANDES, M. J. da S.; BARBOSA, A. O trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo: apontamentos iniciais para a discussão da jornada de trabalho. *Práxis Educacional* – v. 10, n. 17 (jul/dez.201). – Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2014.

FIORI, J. L. *Os moedeiros falsos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GODINHO, L. F. R. *Sentidos do Trabalho Docente*. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2018.

HARVEY, D. *Condições pós-modernas*. São Paulo: Loyola, 2013.

LESSARD, C. *Políticas educativas: a aplicação na prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MACEDO, S. B. de; FALCO, A. M. C. A violência contra o trabalho docente no mundo pós-moderno. *Cadernos PDE: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_gestao_artigo_sergio_batista_de_macedo.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=430>. Acesso em: 13 jun. 2018.

MARTINS, S. P. *Comentários à CLT*. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NOVELINO, M. *Direito Constitucional*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2011.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=430>. Acesso em: 13 jun. 2019. CDROM.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010b. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2019.

OLIVEIRA, D. A. Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 121-140, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 fev. 2018.

PERONI, V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do estado. In: _____. *Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003. p. 21-68.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 ago. 2016.

SOUSA, E. C.; SOUSA, G. dos S.; NUNES, C. P. Políticas de valorização: avanços e entraves. In: TEXEIRA, E. C. N. da S.; PRADO, J. R.; BRITO, R. dos S. (Organizadoras). *Discussões sobre Valorização Docente*. Curitiba: CRV, 2018. p. 55-68.

VIEIRA, J. D. Valorização profissional: Um diálogo com as metas do PNE. In: AGUIAR, M. A. da S.; OLIVEIRA, J. F. de. (Orgs). *Valorização dos profissionais da educação: formação e condição de trabalho*. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. p. 57-84.

CAPÍTULO 2

O TRABALHO E A SAÚDE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fábio Fernandes Flores
Berta Leni Costa Cardoso
Claudio Pinto Nunes

Introdução

Questões sobre o processo saúde-doença do professorado emergem com relevância, haja vista a importância de cuidar do profissional responsável pela educação da sociedade. Para tal, é fundamental compreender o contexto no qual o docente está envolvido, bem como suas particularidades.

A realidade do professor da escola pública, brasileira, caracteriza-se pela carga horária extensa de trabalho, pouco tempo para estudar e salário insuficiente (DIÓGENES; FERREIRA, 2016). Além disso, podem ser citados problemas como a exposição recorrente à poeira de giz, execução de movimentos repetitivos, alta presença de ruídos, uso constante da voz, trabalho estressante, cansativo e desgastante (MARQUES; FIRKOWSKI, 2013). Tais aspectos contribuem para que as pessoas não desejem ingressar na licenciatura, sobretudo os jovens (NUNES; OLIVEIRA, 2017).

A organização do trabalho docente e os elementos agressores que ela cria à classe docente são aspectos relevantes, devendo ser analisada as novas exigências profissionais que recaem sobre os professores, da mesma maneira que os limites e possibilidades para protegê-los das principais situações mórbidas que os rodeiam, como disfunções vocais, estresse, depressões, entre outras (SOUZA; LEITE, 2011).

A revisão de literatura desenvolvida por Cruz et al. (2010) indica que as condições de trabalho dos docentes brasileiros, a exemplo das condições de trabalho dos docentes americanos e europeus são consideradas precárias e têm sido apontadas, nas pesquisas atuais, como geradoras de adoecimento físico e psicológico.

Entendendo o quão desgastante é a profissão docente, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) a considera como de alto risco físico e mental (FORATTINI; LUCENA, 2015); e dentre as categorias profissionais é uma das mais expostas e exigidas, sofrendo críticas e cobranças ferrenhas da sociedade (FREITAS; CRUZ, 2008).

A legislação brasileira tem sido um aspecto nefasto para o corpo de quem está de frente com o alunado, pois: as políticas públicas educacionais do Brasil são movidas por valores de universalização à custa da precarização do sistema educacional e da intensificação do trabalho docente (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009), as políticas que legislam sobre o tema perpetuam a construção de um ciclo de adoecimento físico e mental (REIS et al., 2015), e houve pouco avanço no desenvolvimento de metodologias mais efetivas na promoção de impactos concretos na saúde coletiva dos professores (CORTEZ et al., 2017). Tal panorama descreve quando Brito, Prado e Nunes (2017) informam que as reformas educacionais no Brasil assentam-se nos princípios de maior eficiência e produtividade visando ao crescimento econômico, onde a educação é tratada como mercadoria.

O papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do estudante, o que era comumente esperado. Suas funções vão além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. Com isso, além de ensinar, o docente deve participar da gestão e dos planejamentos escolares, o que significa

uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade (SILVA; SILVA, 2010). Este profissional tem acumulado ações em decorrência das demandas sociais, executando funções que antes eram da família (NUNES; OLIVEIRA, 2017). Esta multiplicidade de atribuições do professor faz com que o mesmo reduza ou não usufrua de momentos pessoais com a família, lazer e de autocuidado para atender a demanda da profissão.

A pressão sobre o professorado é alta, já que é colocada a incumbência da prosperidade ou da marginalização do aluno (FREITAS; CASTRO, 2015). Somado a isso, exige-se que esteja sempre estudando e se atualizando, porém dependendo inteiramente do seu próprio salário para este fim (CRUZ et al., 2010).

Diante da vivência deste cenário, o docente se encontra em situação de adoecimento crescente. A realidade do cotidiano da escola marcada por violência e os conflitos entre professores, alunos, direção e pais dão a tônica do adoecimento docente, do mesmo jeito que o desencanto com a profissão. As causas do adoecimento docente advêm deste cabedal de enfermidades que têm assolado a categoria, ao revelar a inegável e inadmissível falta de condições estruturais para o exercício profissional, tanto quanto a falta de condições nos processos de formação dentro e fora da escola (DIÓGENES; FERREIRA, 2016).

Acerca do assunto, Marques e Firkowski (2013) elencam fatores que, na maioria dos casos, potencializam o sofrimento dos professores: as relações hierárquicas, a longa e exaustiva jornada de trabalho, a dificuldade de operar o controle de turma, o crescente rebaixamento salarial e, principalmente, a progressiva desqualificação e o não reconhecimento social de seu trabalho. Além disso, há indícios de que o adoecimento físico e mental dos professores decorre de condições de administração do trabalho (SANTOS, 2015).

O estudo de Freitas e Castro (2015) indica um dado relevante, ao tratarem da existência de uma escala, ou sequência, de adoecimento; geralmente os primeiros sinais são problemas de voz e vias aéreas superiores, num segundo momento os problemas osteomusculares começam a aparecer e em sequência iniciam os processos de transtornos mentais.

Além de pensar no profissional é preponderante saber o efeito para o alunado, sendo assim Silva e Silva (2010) apontam que o ambiente de trabalho, assim como as relações de trabalho comprometem a saúde dos professores, tal mal-estar docente causa um efeito desastroso na qualidade de ensino.

Uma das consequências da saúde debilitada do professorado é o afastamento, ou seja, distanciamento de suas funções laborais na escola. Freitas e Castro (2015) ao investigar as principais causas de afastamentos dos servidores de Uberaba (MG) apontam os problemas de saúde mental e osteomusculares como responsáveis por quase metade dos afastamentos e por mais da metade do número de dias afastados. Estes fatores guardam relação intrínseca ao sistema de trabalho, estresse, sobrecarga, cobrança e baixa qualidade de vida.

O entendimento sobre o conceito de saúde constitui uma ótica holística, pois é considerada como uma condição humana com dimensões física, social e psicológica caracterizadas num contínuo, como polos positivo e negativo, onde o fator comportamental indica a proximidade com uma das extremidades desta linha dicotômica (NAHAS, 2017).

Este assunto tem se configurado como uma temática relevante e muito debatida por diferentes setores da sociedade e áreas do conhecimento, sendo relacionada com os Determinantes Sociais da Saúde (DSS) (PAIVA et al., 2017). Segundo Buss e Pellegrinni Filho (2007), os DSS são os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/ raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e seus fatores de risco na população, sendo relacionado com categorias importantes, como o trabalho, a educação e lazer.

A relação do trabalho docente com a saúde do professorado é de muita importância, considerando-se a necessidade de conhecer as peculiaridades do impacto da atividade laboral na saúde do docente. Diante desta conjuntura, questiona-se: quais as implicações da atividade docente no estado de saúde do professorado da educação básica? Para isso, o estudo tem a proposta de analisar a relação trabalho docente e saúde do professorado da educação básica.

Tendo em vista a melhoria da educação, sobretudo o desenvolvimento discente e social, é imprescindível a qualificação na formação (inicial e continuada) de modo que haja melhorias na ação profissional, para tanto há a necessidade de algumas condições essenciais: tempo, espaço e recursos pedagógicos (NUNES; OLIVEIRA, 2017).

Metodologia

O trabalho é um estudo de revisão integrativa (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). Na execução do trabalho foram utilizadas as bases de dados eletrônicas Scientific Electronic Library online (SCIELO) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Foram utilizados os descritores em saúde: 1) professor, 2) professores, 3) docente, 4) docentes e 5) saúde; sendo usado o indicador booleano and, a palavra saúde foi relacionada com os outros quatro vocábulos, ou seja, obtiveram-se quatro combinações. Tais palavras deveriam constar nos títulos dos trabalhos. A pesquisa ocorreu entre os dias 10 e 20 de novembro de 2018.

Para os estudos fazerem parte desta revisão, consideraram-se os seguintes critérios de inclusão: trabalhos publicados entre os anos de 2009 até 2018 (novembro), publicados em língua portuguesa brasileira, com resumo e texto completo disponíveis de forma gratuita, estudos sobre a educação básica, saúde do professor, tratar da saúde geral; já os de exclusão: estudos de revisão, rede privada, de outros países, atividades não docentes, ensino superior, ensino profissionalizante, pós-graduação, práticas pedagógicas, saúde mental, saúde vocal, saúde auditiva, saúde bucal, saúde do aluno, currículo, saúde ocular e educação em saúde.

No Quadro 1, adiante, são apresentados os dados referentes ao número total de trabalhos encontrados com os descritores de saúde e também o quantitativo de pesquisas que integraram a revisão. Inicialmente, em cada estudo foi analisado: o título (relação com o trabalho), ano (na lacuna temporal estabelecida) e o trabalho (língua portuguesa, com resumo e texto completo disponível de forma gratuita). Posteriormente, realizou-se a apreciação do resumo, caso tivesse consonância com a proposta da revisão era separado para leitura na íntegra. Cabe destacar

que o questionamento norteador do estudo é: quais as implicações da atividade docente no estado de saúde do professorado da educação básica?

A avaliação dos dados coletados da pesquisa norteia-se na técnica da análise do conteúdo de Trivinos (2006), método que é considerado um meio para estudar as “comunicações”, analisando o conteúdo das mensagens com o auxílio de um conjunto de técnicas. Tal mecanismo divide-se em três etapas, a pré-análise (organização do material constituindo o corpus), a descrição analítica (o corpus é submetido a um estudo aprofundado orientado por hipóteses) e fundamentação teórica. Utilizando procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização, na busca de sínteses convergentes e divergentes de ideias e a interpretação referencial que se apoia nas informações que iniciou na etapa da pré-análise, tentando desvendar o conteúdo latente.

Resultados e Discussão

Diante das combinações dos descritores nas bases de dados encontrou-se 670 estudos, todavia somente em 17 foi realizada a leitura na íntegra. Em decorrência da repetição dos trabalhos o número reduziu para 9. Tais informações podem ser visualizadas no quadro abaixo.

Quadro 1 – Descrição do universo e amostra do estudo

BD	Decs	Universo	Nº trabalhos nos critérios
SCIELO	professorand saúde	15	0
SCIELO	professoresand saúde	37	3
SCIELO	docenteand saúde	34	1
SCIELO	docentesand saúde	29	0
BVS	professorand saúde	97	1
BVS	professoresand saúde	207	10
BVS	docenteand saúde	131	2
BVS	docentesand saúde	120	0
Total de trabalhos	670	9	

Fonte: Os Autores (2019).

No que concerne ao local de publicação, não houve mais que dois trabalhos por periódico e teve um total de sete, sendo eles: Cadernos de Saúde Coletiva, Revista Brasileira em Promoção da Saúde, Motrivivência, Ciência & Saúde Coletiva, Biblioteca Digital – USP (teste), Revista de Psicologia da PUCRS, e Revista Trabalho, Educação e Saúde.

No sentido de apreciar a gama de informações optou-se em organizar num quadro, tendo os seguintes itens: Autor/ano, resultados e revista. Diante disso, emergiu duas categorias: I) Trabalho docente na escola = Características internas do ambiente escolar que comprometem a saúde do professor e II) Trabalho docente e saúde = Consequências do trabalho docente na saúde do professor.

Trabalho Docente na Escola

Mediante a leitura dos textos, notaram-se questões fundamentais no ambiente de trabalho que comprometem a execução da função docente e que implicam na saúde do professorado. Deste modo, as informações foram organizadas em seis subcategorias: barulho e temperatura, espaço físico e materiais, pausas (durante o trabalho e entre os turnos), movimento corporal e postura, poder público, e proposições.

Quanto ao primeiro, Pozzatti et al. (2015) indicam que os ruídos originados na sala de aula (41,3%) e ventilação (40%) foram avaliados como condições que impactam negativamente o trabalho. Dado similar foi encontrado também em Silva e Silva (2013), pois mais da metade do corpo docente (54,1%) considerava que barulhos/ruídos internos ou externos à sala de aula prejudicavam seu trabalho. De forma ampliada, Pereira et al. (2014) apontam que mais da metade dos professores estavam insatisfeitos com questões ergonômicas e de ruído e temperatura na escola.

Em relação ao segundo, o estudo de Silva e Silva (2013) aponta aspectos com fragilidade, a julgar pela falta de materiais em sala de aula que foi referida por 50,4% das professoras entrevistadas, e o mobiliário usado durante a jornada de trabalho é considerado inadequado por 40,5%. De maneira específica, área de conhecimento (Educação Física),

aproximadamente 30% dos indivíduos investigados avaliaram a quadra de esportes, o parquinho e a área de recreação como espaços insuportáveis (POZZATTI et al., 2015). Meira et al. (2014), além de citar o mobiliário inadequado, elenca outros fatores de interferência na saúde do professor: a indisciplina escolar de alunos, pressão organizacional da escola, e postura corporal no desenvolvimento das atividades docentes.

No que concerne ao terceiro, 50,5% das professoras (pré-escola) consideraram que as pausas realizadas durante o trabalho são insuficientes para o descanso (SILVA; SILVA, 2013). Outro tempo reduzido é o que fica entre o turno matutino e vespertino, pois muitas professoras dizem ficar além do horário de trabalho esperando os pais ou responsáveis pelas crianças, o que implica numa diminuição do momento do almoço (VIEIRA; GONÇALVES; MARTINS, 2016).

No que se refere ao quarto, Silva e Silva (2013) citam questões importantes, mais de 19,0% relataram realizar movimentos repetitivos durante o turno de trabalho e 66,7% relataram a permanência em posições incômodas ou viciosas frequentemente; além disso, há a prevalência elevada de dor nas regiões da coluna lombar, pescoço, coluna torácica e ombros, tanto no decorrer do último ano quanto na última semana.

No tocante ao quinto, Vieira, Gonçalves e Martins (2016) descrevem ações que prejudicam a classe docente, como o aumento do número de crianças por professora nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) no ano de 2011 e a demora somada com a baixa qualidade dos materiais disponibilizados para as escolas. De modo aditivo, fazem uma reflexão ao afirmar que devido às condições de trabalho da maioria de nossas escolas públicas, a docência encontra-se em constante risco de promover o adoecimento do professorado, em vez de contribuir para produzir alguma espécie de compensação, seja econômica, seja emocional; e ainda exemplifica isso ao afirmarem a existência de uma estreita relação entre o atual processo de trabalho das professoras de educação infantil e seus problemas de saúde, contribuindo para o adoecimento individual – o que explica o número de professoras em risco de adoecimento segundo o modelo demanda-controle.

Por fim, os resultados do estudo indicaram que as principais medidas para melhoria das condições de trabalho dos professores investigados estão relacionadas com o investimento na valorização salarial e na melhoria do ambiente e equipamentos de trabalho (PEREIRA et al., 2014). A identificação do ambiente de trabalho como favorecedor de situações negativas ao contexto da saúde do professor deve ser analisada a fim de prevenir esses acometimentos, ou seja, os professores demonstram a relevância de adoção de métodos preventivos no ambiente escolar, de maneira que limite e/ou evite as doenças relacionadas ao trabalho, como os distúrbios vocais, mentais e musculoesqueléticos (MEIRA et al., 2014).

Trabalho Docente e Saúde

Diante da apreciação dos estudos, percebe-se o quão a profissão docente compromete a vida da pessoa, sobretudo nas questões ligadas a saúde, sendo assim as informações foram organizadas em seis subcategorias: afastamento/absenteísmo, presenteísmo, fatores de interferência no processo saúde-doença, trabalho extra, percepção de saúde e hábitos, e resiliência.

Quanto ao primeiro, é um assunto muito estudado. Tal cenário indica o quanto à atividade laboral impacta de forma negativa o (a) trabalhador (a) docente. Fazendo referência ao último ano, Silva e Silva (2013) mencionam que se afastaram do trabalho por motivo de doença/tratamento médico 32,4% das professoras, já Santos e Marques (2013) revelam que o absenteísmo ocorreu em 38,0% da amostra.

Batista et al. (2009) revela dados muito importantes a respeito dos agravos que afastaram do trabalho professores (separados por gênero) da rede municipal da cidade de João Pessoa (Paraíba). As doenças responsáveis pelo afastamento das professoras foram: transtornos mentais e comportamentais (16,48%); doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (15,49%); doenças do aparelho respiratório (11,15%). Quanto aos professores, às doenças que mais afastaram do trabalho se distribuíram da seguinte forma: doenças do sistema osteomuscular e do

tecido conjuntivo (21,49%); doenças do aparelho respiratório (20,05%); lesões, envenenamentos e algumas outras consequências de causas externas (12,37%). Além destas razões, o sentimento de mal-estar sofrido pelas professoras foi motivo para a solicitação de afastamentos (VIEIRA; GONÇALVES; MARTINS, 2016).

Resultado expressivo foi encontrado em Pozzatti et al. (2015), pois 55,3% dos docentes de Educação Física investigados se afastaram do trabalho por licença médica no período analisado, enquanto 33% de todos os sujeitos investigados do Estado se afastaram no mesmo período. Os autores supracitados apontam que o fato de a recorrência dos afastamentos ser superior a dos demais professores das outras áreas de conhecimento pode trazer indicativos de que trabalhar em espaços abertos, com conteúdos voltados para o movimento, impactam de maneira diferente a nossa saúde.

Em relação ao segundo, é necessário fazer uma breve explicação, quando a pessoa trabalha não se sentindo bem ou estando doente se configura como presenteísmo. Isto foi rotina nas EMEIS, muitas vezes justificado pelas docentes por compreenderem sua profissão como vocação, uma missão quase sagrada, mais do que uma profissão (VIEIRA; GONÇALVES; MARTINS, 2016).

Ainda sobre o assunto, Silva (2018) revela que 86% do número de professores entrevistados referiram trabalhar mesmo estando doentes e uma das explicações é que assim não sobrecarrega seus colegas, ou seja, sacrifica a própria saúde a fim de não prejudicar a equipe. Além disso, há o fato de conviver com o adoecimento, sendo muito comum esta percepção entre os professores e os diretores entrevistados; presenciar cotidianamente a alta incidência de adoecimento entre colegas de trabalho apresentou-se, de igual maneira, um fator de sofrimento para os professores, uma vez que tal fato parece ser sentido como o prenúncio de que, dada a recorrência dos casos, qualquer um pode ser o próximo. Diante deste cenário, é possível entender o porquê de somente 14% de a amostra considerar que o seu trabalho não prejudica e/ou não tem o potencial de prejudicar a saúde.

No tocante ao terceiro, há vários quesitos que podem comprometer a sanidade docente. Meira et al. (2014) elenca fatores de interferência na saúde do professor, tais como: a sobrecarga de trabalho, o cuidado com a própria saúde mais a desvalorização profissional; e ainda indica que as consequências do trabalho docente na saúde são: tensão emocional, a privação do lazer e os distúrbios musculoesqueléticos. Acerca do assunto, professores apresentam percepção negativa (acima de 50%) quanto ao “esgotamento físico e mental” e “problemas físicos” (PEREIRA et al., 2014).

A alta sobrecarga na profissão tem sido entendida como comum. Isso é nefasto para a educação, tendo em vista que a aprendizagem é comprometida negativamente. Tal compreensão é exemplificada por Vieira, Gonçalves e Martins (2016) quando nos discursos proferidos tanto pelas professoras quanto pela Secretaria Municipal de Educação normalizam a ideia do magistério como sacrifício – naturalizado como um elemento constituinte da ideia de profissão docente, pelo menos com crianças pequenas.

O sentimento pessoal é muito importante para o desenvolvimento do trabalho. Professoras sentem-se infelizes consigo próprias e insatisfeitas com seu desenvolvimento profissional (SIMPLÍCIO; ANDRADE, 2011). As queixas docentes por causa do trabalho são: oportunidades de lazer e conagração entre trabalhadores e familiares (73,0%) e benefícios de saúde oferecidos pela instituição aos trabalhadores (69,3%) remuneração em relação ao trabalho realizado (78,5%) (PEREIRA et al., 2014). A respeito do último dado, entende-se o motivo do professor ter outra ocupação remunerada, algo apontado no estudo de Santos e Marques (2013) ao revelar isso em 25,1% da amostra.

Embora não tenha sido o propósito do estudo comparar escola não integral com escola integral, Silva (2018) revela que a escola integral é marcada por profunda intensificação do trabalho. O autor, diante do cenário que estudou, afirma que os professores que conseguem chegar à aposentadoria estando saudáveis e sem sequelas parecem mesmo fazer jus aos “parabéns”.

No que se refere ao quarto, embora não seja o ideal, é frequente a classe docente carregar o trabalho quando saem da instituição de ensino.

Sobre o fato de levar trabalho da unidade educacional para casa, 100% dos professores de Educação Física disseram destinar de cinco (63,2%) a mais de 30 horas (24,1%) semanais do seu tempo em casa para atividades referentes ao seu trabalho (POZZATTI et al., 2015).

De forma ampliada, Silva (2018) afirma que o trabalho do professor apresenta uma forte tendência a invadir sua vida pessoal, dada a forma como ela tem acontecido pode ajudar a explicar os recorrentes quadros de adoecimento dos professores que temos acompanhado, sobretudo no tocante aos casos de adoecimento mental. Esta invasão apresenta-se em duas formas: material (levar provas, preparação de aulas, planejamento de atividades etc.) e emocional (violência explícita, vinculação contínua com o trabalho, quando se deixa de fazer algo por causa do trabalho mesmo não estando em horário de trabalho etc.).

No que concerne ao quinto, houve muitas informações relacionadas a este tópico. Nos estudos com autoavaliação da saúde, os resultados foram positivos. Na pesquisa de Santos e Marques (2013) a maioria dos indivíduos avaliou sua saúde (Percepção de Saúde Geral - PSG) como boa (38,5%), este item foi positivo tendo em vista que os outros percentuais maiores foram muito bons (28,8%) e ótimos (18,4%). O mesmo indicativo, teve em Silva e Silva (2013), pois 76,6% das professoras consideraram sua saúde como sendo muito boa ou boa. O trabalho de Silva (2018), além de revelar a autopercepção da saúde, justificou o motivo. O que permitiu à grande parte dos professores entrevistados se considerar saudável (68%), mesmo reconhecendo estar diante de um trabalho hostil (86%), foi o fato de se perceberem como pessoas que estavam em um movimento constante de luta para tentar enfrentar e regular as agressões e as variabilidades vivenciadas no trabalho.

No aspecto estado nutricional e nível de atividade física os dados tiveram similaridades. Silva e Silva (2013) indica que 52,2% atingiram o mínimo de atividade física recomendada para promoção da saúde (150 min. por semana); e na classificação do Índice de Massa Corporal (IMC), nas categorias referentes a sobrepeso e obesidade o percentual relativo foi de 55,1% com as entrevistadas. Santos e Marques (2013) aponta também

que a maioria, 65,2% dos sujeitos, foram fisicamente ativos; mas quase metade estão acima do peso (32,3% apresentaram sobrepeso e 14,4% obesidade), além disso estão com o nível de estresse elevado (SANTOS; MARQUES, 2013).

A sintomatologia relacionada com a profissão foi diversificada. Na vertente psíquica, há uma prevalência de 17,8% de transtornos psiquiátricos menores; já na musculoesquelética, verificou-se que a maioria dos relatos referia a desconforto e/ou dor nas regiões da coluna lombar (75,7%), pescoço (62,6%), coluna torácica (57,6%) e ombros (56,8%) (SILVA; SILVA, 2013).

De forma abrangente, Silva (2018) destaca que as principais doenças e sintomas atribuídos ao trabalho estiveram relacionados principalmente à saúde mental e/ou à saúde vocal, seguidas pelos problemas osteomusculares. O problema do estresse e/ou do nervosismo foi apontado pelos professores como o principal agressor à saúde com o qual eles convivem cotidianamente no seu trabalho.

No trabalho de Simplício e Andrade (2011) foram identificados três sintomas prejudiciais à saúde: a) exaustão emocional, caracterizada por falta ou carência de energia, entusiasmo e um sentimento de esgotamento de recursos; b) despersonalização, que se caracteriza por tratar os alunos, colegas e a escola como objetos; c) diminuição da realização pessoal no trabalho, tendência do professor a se autoavaliar de forma negativa.

Na medida em que se consolidam profissionalmente e avançam na carreira do magistério a sua saúde e qualidade de vida tende a ficar comprometida, o que ao longo dos anos caracteriza o trabalho docente como um fator prejudicial à saúde (SANTOS; MARQUES, 2013). Tal cenário tem consonância com as falas dos professores e diretores ao conceber a relação trabalho-saúde dos professores como grande potencial de gerar prejuízos à saúde e à vida pessoal desses profissionais (SILVA, 2018).

Por fim, na literatura é citado ações para o enfrentamento do desafio de estar saudável. Silva (2018) elenca opções que o professorado adotou como estratégico para a manutenção do equilíbrio entre trabalho,

vida cotidiana e saúde: adesão à atividade física e o cuidado com a alimentação; e o prolongamento do sono, mesmo que isso custe o sacrifício de algumas possibilidades de lazer. A autora ainda menciona a redução da jornada de trabalho para ampliar a vida, ou seja, melhorar as condições de saúde em decorrência direta não apenas da ampliação (cronológica) do tempo de descanso, mas também da ampliação de condições e recursos pessoais para investir em si mesmo. Uma vez utilizado, no entanto, pode gerar problema financeiro, pois a remuneração com a carga horária menor pode não atender as necessidades.

Além das medidas de decisão individual, há a coletiva. Esta se refere a organizacional e política. Receber uma remuneração equiparada com o trabalho desenvolvido, perceber um reconhecimento social da profissão, ter condições de realizar, de forma mais tranquila, as refeições diárias e precisar levar menos trabalho para casa impactariam as condições de trabalho do professor e talvez evitassem processos futuros de adoecimentos (POZZATTI et al., 2015).

Considerações Finais

A classe docente tem apresentado sinais do impacto da atividade laboral. Tal afirmação advém das inúmeras pesquisas que tratam da saúde do professorado. Baseado no intuito do trabalho é possível afirmar que o contexto para lecionar tem muitos aspectos que interferem negativamente o exercício da profissão, a saúde docente e na aprendizagem discente. Com isso, aponta-se a necessidade de uma análise das estruturas físicas das escolas e organização do trabalho, e participação dos pais/responsáveis dos alunos com relação ao empenho discente na instituição que estuda.

Barulho, temperatura incompatível com um ambiente agradável, estrutura deteriorada, mobiliário inadequado, pausa pequena durante o turno de trabalho e horário de almoço diminuído tem sido o cotidiano das pessoas que ministram aulas nas escolas públicas da educação básica brasileira. Face ao que fora elencado, nota-se o quanto é desafiador trabalhar nesta função.

Nesta “luta” para a sanidade, manter-se trabalhando por um longo período é um objetivo difícil de ser alcançado. De forma antagônica à atuação da administração pública, legislação e participação da família têm sido fatores que contribuem para a fragilidade da saúde docente. A revisão permitiu listar vários aspectos que coadunam com esta conclusão.

Em decorrência das condições do trabalho o quantitativo de profissionais que se afastaram tem sido grande (mais que 30%), e os da área de EF ainda maior (mais que 50%). Dentre os motivos para isso estão o comprometimento nos sistemas respiratório e osteomuscular e do tecido conjuntivo, tendo destaque também os transtornos mentais e comportamentais.

O tempo para se recuperar de uma doença não tem sido usado, haja vista a normalidade das falas sobre o fato de mesmo doente estar em exercício da função, tendo como justificativas a sobrecarga aos colegas de profissão e a ideia de que estão numa missão sagrada.

A pressão para o cumprimento das atividades implica um dano e alcança o esgotamento (físico e mental). Além disso, tem o desgaste do trabalho docente fora da escola, que ocorre de maneira material (correção de avaliações e planejamentos) e imaterial (cargas psíquicas e emocionais sobre o desenvolvimento do alunado). Tais aspectos podem explicar a razão do professorado citar que tem trabalhado com infelicidade e com insatisfação. E para piorar, este sacrifício é naturalizado pela classe docente e gestão.

Embora a saúde tenha sido classificada como positivo, mediante a autoavaliação, é necessário se preocupar com o estado nutricional (sobrepeso/obesidade), prática de atividade física (adesão e assiduidade) e dores nas colunas (cervical, torácica e lombar). As doenças e sintomas atribuídos ao trabalho foram de ordem mental, vocal, osteomuscular e emocional, devendo assim haver uma atenção maior pelo professorado. Em consequência do prisma descrito, entende-se o porquê do trabalho docente ter grande potencial de ser prejudicial à saúde.

O presente estudo teve a limitação de ter apenas um trabalho com falas dos gestores de escolas, mais depoimentos destes profissionais

enriqueceria a discussão; e ainda a ausência de dados que relacionasse as opiniões dos pais/responsáveis dos estudantes quanto à saúde do professor. Para compreender mais acerca da saúde docente, seria importante nos estudos posteriores que além do uso da questão sobre a autoavaliação da saúde, tenha também a justificativa de tal classificação e ainda solicitarem uma análise baseada nas dimensões física, psicológica, cultural, social, espiritual, nos comportamentos de autocuidado.

Perante o exposto, é imprescindível ações de cuidado para com a classe docente, tais como: reorganização da jornada de trabalho, estruturas físicas e imóveis adequados, trabalhar somente na escola, leis (entendendo a educação como um processo e professor como ser humano) e pais/responsáveis dos estudantes ativos no processo da educação. Tal conjuntura possibilitaria que o docente tenha como viver, no sentido de usufruir de momentos para o autocuidado e outros.

Referências

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do Trabalho e saúde dos docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>.

BATISTA, J. B. V. et al. Saúde do professor do ensino fundamental: uma análise de gênero. *Cadernos Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 657-674, 2009. Disponível em: http://www.cadernos.iesc.ufrj.br/cadernos/images/csc/2009_3/artigos/Artigo_6.pdf. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRITO, R. dos S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem estar social. *Revista Tempos e Espaço em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, p. 165-174, set/dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6676/pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.

BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A Saúde e seus Determinantes Sociais. *PHYSIS - Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77-93, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a06.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.

CORTEZ, P. A. et al. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. *Cadernos Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-122, mar, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cadsc/v25n1/1414-462X-cadsc-1414-462X201700010001.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1414-462x201700010001>.

CRUZ, R. M. et al. Saúde docente, condições e carga de trabalho. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, n. 4, p. 147-160, Julho 2010. Disponível em: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n4/REID4art8.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

DIÓGENES, E. M. N.; FERREIRA, G. C. G. Saúde e trabalho docente: inquietações e tensões. In: XI Seminario Internacional de La Red Estrado. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente em Tiempos de Estandarización, eixo 6, 2016, Cidade do México. *Anais...* Bogotá – UPN, 2016, p. 1-18. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo6/75.pdf. Acesso em: 16 set. 2018.

FORATTINI, D. F.; LUCENA, C. A. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 32-47, mai.- ago. 2015. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/19>. Acesso em: 16 set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020151219p.32-47>.

FREITAS, C. A. de; CASTRO, R. Saúde do professor: um olhar para o Brasil e para os servidores da rede municipal de ensino de Uberaba-MG. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC, 2015, p. 15881-15893. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19700_8444.pdf. Acesso em: 16 set. 2018.

FREITAS, C. R.; CRUZ, R. M. Saúde e trabalho docente. In: XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção: A integração de cadeias produtivas com a abordagem da manufatura sustentável,

2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEPRO, 2008, p. 1-15. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008_tn_sto_072_509_10776.pdf. Acesso em: 16 set. 2018.

MARQUES, L. B.; FIRKOWSKI, N. de F. Saúde do docente: fatores que levam ao adoecimento mental da categoria no Brasil. In: VII Jornada de Sociologia da Saúde. Saúde como objeto do conhecimento: história e cultura. 2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2013, p. 1-12. Disponível em: http://www.humanas.ufpr.br/portal/sociologiasaude/files/2013/12/25_SA%C3%A9-DO-DOCENTE.pdf. Acesso em: 16 set. 2018.

MEIRA, T. R. M. et al. Percepções de professores sobre trabalho docente e repercussões sobre sua saúde. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, Fortaleza, v. 27, n.2, p. 276-282, abr./jun., 2014. Disponível em: <http://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/2595/pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018. DOI: 10.5020/18061230.2014.p276-282.

NAHAS, M. V. *Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida*: Conceitos e Sugestões para um estilo de vida ativo. 6. ed. rev. e atual. Londrina: Midiograf, 2017.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201604145487>.

PAIVA, A, C. et al. A saúde nas propostas curriculares para o ensino da educação física no Nordeste brasileiro: o que ensinar? *Revista Motricidade*. Ribeira de Pena, v. 13, n. spe, p. 2-16, abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-107X2017000200002. Acesso em: 9 out. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.12868>.

PEREIRA, E. F. et al. Associação entre o perfil de ambiente e condições de trabalho com a percepção de saúde e qualidade de vida em professores de educação básica. *Cadernos Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 113-9, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cadsc/v22n2/1414-462X-cadsc-22-02-00113.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018. DOI: 10.1590/1414-462X201400020002.

POZZATTI, M. et al. Condições de trabalho, tempo de carreira e dimensões da saúde de professores de Educação Física do Espírito Santo. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 27, n. 46, p. 99-118, nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n46p99>. Acesso em: 23 nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n46p99>.

REIS, E. J. F. B. dos et al. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1480-90, set./out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2005000500021. Acesso em: 16 set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2005000500021>.

SANTOS, G. B. Trabalho docente: a cristalização de uma metáfora. *Trabalho Educação Saúde*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p.565-80, set/dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v13n3/1981-7746-tes-13-03-0565.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00004>.

SANTOS, M. N. dos; MARQUES, A. C. Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 837-846, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S14131232013000300029&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 nov. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013000300029>.

SILVA, J. P. da. *Quando o trabalho invade a vida: um estudo sobre a relação trabalho, vida pessoal cotidiana e saúde de professores do ensino regular e integral de São Paulo*. 2018. Tese (Doutorado em Ciências). Faculdade de Saúde Pública – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, L. G.; SILVA, M. C. Condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares da rede pública de ensino de Pelotas, RS, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, v. 11, p. 3137-3146, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n11/04.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013001100004>.

SILVA, R. R. da; SILVA, V. A. da. Trabalho e educação: ambiente, relações de trabalho e saúde dos profissionais (professores) da educação de Altamira. *Revista Labor*, Fortaleza v. 1, n. 3, mar. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/9292>. Acesso em: 16 set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.29148/labor.v1i3.9292>.

SIMPLÍCIO S. D.; ANDRADE, M. S. Compreendendo a questão da saúde dos professores da Rede Pública Municipal de São Paulo. *Revista PSICO*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 159-167, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7566/6517>. Acesso em: 23 nov. 2018.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Revista Einstein*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102.pdf. Acesso em: 29 out. 2018.

SOUZA, A. N. de; LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a12.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400012>.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2006.

VIEIRA, J. S.; GONÇALVES, V. B.; MARTINS, M. F. D. Trabalho docente e saúde das professoras de Educação Infantil de Pelotas, Rio Grande do Sul. *Trabalho Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 559-574, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v14n2/1678-1007-tes-1981-7746-sip00119.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00119>.

CAPÍTULO 3

CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE DE DOCENTES DO INTERIOR DA BAHIA

*Daniela Oliveira Vidal da Silva
Rosângela Souza Lessa
Tiana Oliveira Vidal
Ingrid Sampaio Souza*

Considerações Iniciais

A análise sobre as condições de trabalho e saúde docente deve perpassar primeiro pela contextualização histórico-social e econômica das condições do trabalhador em geral, já que as conquistas e lutas garantiram, historicamente, os direitos da classe trabalhadora. Essas condições de trabalho e saúde são designadas por fatores diversos como o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, a qualidade nas relações de emprego e processo de trabalho, envolvendo recursos materiais, instalações físicas, formas de contratação, remuneração salarial, plano de carreira, estabilidade, dentre outros fatores.

Historicamente é necessário analisar as condições de trabalho e suas implicações sociais e econômicas, a partir do modelo capitalista de produção em que o acúmulo de riquezas está relacionado com a exploração da força de trabalho, discussões pautadas em Marx (1996):

O agente do processo de trabalho, como pura força de trabalho subjetiva, desprovida de posses objetivas, se disponha ao assalariamento regular, enquanto, para os proprietários dos meios de produção e de subsistência, a exploração da força de trabalho assalariada é a condição básica da acumulação do capital mediante relações de produção já de natureza capitalista (MARX, 1996, p. 17).

A relevância em discutir este tema está ancorada nos estudos de Oliveira e Assunção (2010), quando afirmam que os efeitos das condições em que os trabalhadores exercem suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados, ou seja, a exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais, influenciam diretamente a vida dos sujeitos.

Neste contexto observamos que o cenário das condições de trabalho e saúde docente precisa ser analisado a partir das reformas educacionais que o Brasil passou a viver na década de 1990. Reformas marcadas pela busca de justiça social, no sentido de ampliar o atendimento educacional para os que não têm acesso e aos que não podem manter-se na escola. Segundo Assunção e Oliveira (2009, p. 350), “os princípios que orientam essas iniciativas são de promoção da equidade social, buscando a redução das desigualdades sociais, por meio da oferta educativa às populações em situação vulnerável”.

A respeito das condições nas quais o trabalho e a saúde docente ocorrem neste contexto, observa-se a tendência de transpor para o ambiente escolar a mesma lógica organizativa do setor privado de bens e serviços, acirrando o processo de mercantilização da educação. Sem dúvidas essas mudanças têm implicações no trabalho e na saúde do professor, e neste aspecto, Oliveira (2004, 2006) apud Assunção e Oliveira (2009, p. 351) demonstram que:

[...] a perseguição de maior equidade social, resultando na incorporação de novos setores sociais aos sistemas escolares em um cenário marcado pela contenção de gastos e restrições de recursos, tem efeitos diretos sobre as condições de trabalho e a

remuneração dos docentes, o que pode estar pondo em risco a qualidade da educação (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 351).

Com base na reconfiguração da organização escolar é possível enumerar diversos fatores que comprometem a qualidade da educação, a definição de um “bom trabalho” e a saúde dos professores, como a intensificação do trabalho docente, a precarização da educação, a massificação do ensino e as dificuldades em reestruturar o trabalho docente em demanda das novas necessidades organizacionais e pedagógicas em decorrência da ampliação e complexidade assumidas pela escola no final do século passado. Essa reconfiguração da organização escolar tem implicado a emergência de novas funções, a reorientação de obrigações e tarefas antes destinadas a tradicionais cargos e funções no interior do processo de trabalho docente.

Assim, este estudo objetiva apresentar as condições de trabalho e saúde dos professores da rede municipal de educação de Tremedal, na Bahia, no ano letivo de 2016. A escolha pelo município ocorreu por conta da sua localização geográfica, fazendo parte do Território de Identidade do Sudoeste Baiano (TISOBÁ), que é composto por 24 municípios, são eles: Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mortugaba, Mirante, Planalto, Poções, Piripá, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal e Vitória da Conquista.

Figura 1 – Mapa dos novos limites do Território de Identidade do Sudoeste Baiano (TISOBA)



Fonte: SEPLAN/BAHIA, junho de 2011.

De acordo com dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais – MUNIC 2015, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (IBGE, 2015) o município de Tremedal, no ano de 2016, consta de uma população estimada 17.854 habitantes, possui 37 escolas que ofertam educação de Ensino Fundamental e neste seguimento de ensino tem 155 professores.

O delineamento do campo de pesquisa e interesse pelo estudo deu-se inicialmente pela importância do município de Vitória da Conquista, que pertence ao TISOBA, na formação de professores, uma vez que o município constitui-se num polo de instituições educacionais que ofertam cursos superiores. Conforme destaca Silva (2015):

Em primeiro lugar está a relevância desse espaço para a formação de professores, uma vez que o município de Vitória da Conquista, pertencente ao Território, é um importante centro de formação em nível superior por conta das diversas instituições públicas e privadas existentes que agrega. Esse desenvolvimento na área educacional fez com que muitos moradores das cidades vizinhas

migrassem para Vitória da Conquista para terem acesso à formação (SILVA, 2015, p. 28).

Para continuidade de delineamento, adotou-se o critério do sorteio sendo Tremedal a primeira cidade sorteada. Este município está localizado a 83 km de Vitória da Conquista. A realização da coleta de dados in loco ocorreu durante a jornada pedagógica municipal, em fevereiro de 2017, em que estavam reunidos todos os docentes em atividade, do ensino fundamental da rede municipal de ensino.

A base metodológica para a produção deste estudo está fundamentada em pressupostos teóricos que refletem diversos aspectos das questões aqui analisadas, sendo, portanto, um estudo do tipo exploratório, fundamentado na pesquisa de campo, por meio de natureza quali-quantitativa. A relação entre quantitativo e qualitativo não pode ser pensada com oposição contraditória, para Minayo (2001), as relações sociais podem ser analisadas em seus aspectos mais concretos e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa.

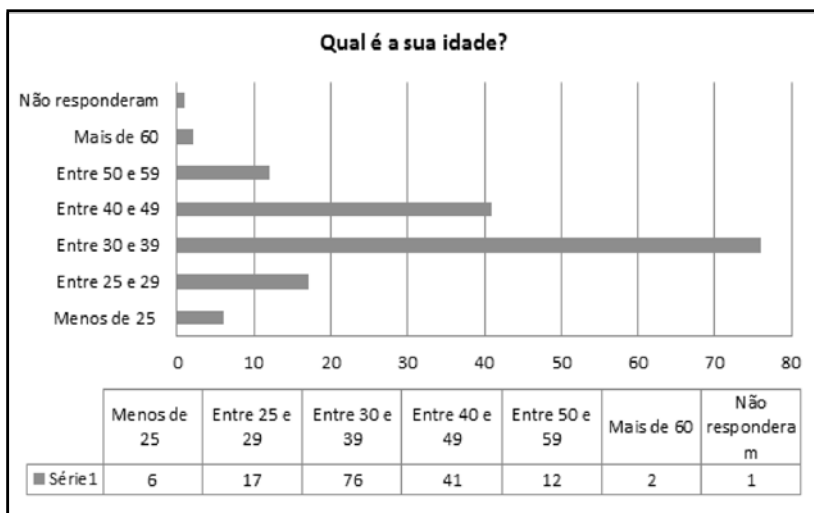
Já a coleta de dados in loco ocorreu num universo representado por meio do contato direto com professores da rede municipal do ensino fundamental no Município de Tremedal, Bahia. O instrumento utilizado foi o questionário com questões fechadas envolvendo os diversos aspectos do trabalho docente que contribuem para desvelar singularidades deste trabalho. Apesar de ter sido aplicado em fevereiro de 2017, o questionário foi respondido de acordo com o que foi vivenciado no ano letivo anterior já concluído (2016) e para tanto, os participantes da pesquisa foram devidamente orientados.

Para o tratamento dos dados coletados utilizamos o programa Excel para fazer a tabulação e extrair os gráficos necessários para análises descritivas qualitativas e, neste aspecto, contamos com a colaboração de autores, como: Assunção e Oliveira (2009, 2010), Oliveira (2004, 2006), Fernandes (2012), Sampaio e Marin (2004), dentre outros.

Condições de Trabalho e Saúde: A Realidade Encontrada

A pesquisa in loco foi realizada com 155 professores. Os resultados encontrados apontam que 35 professores são do sexo masculino, 118 do feminino e dois não responderam. Destes, 136 possuem formação completa em nível superior e os outros ainda estão cursando uma graduação. A faixa etária está disposta conforme o Gráfico 1, sendo que a maioria dos professores da rede municipal do ensino fundamental de Tremedal, na Bahia, possuem entre 30 e 39 anos de idade.

Gráfico 1 – Faixa etária dos professores de ensino fundamental da rede municipal de Tremedal



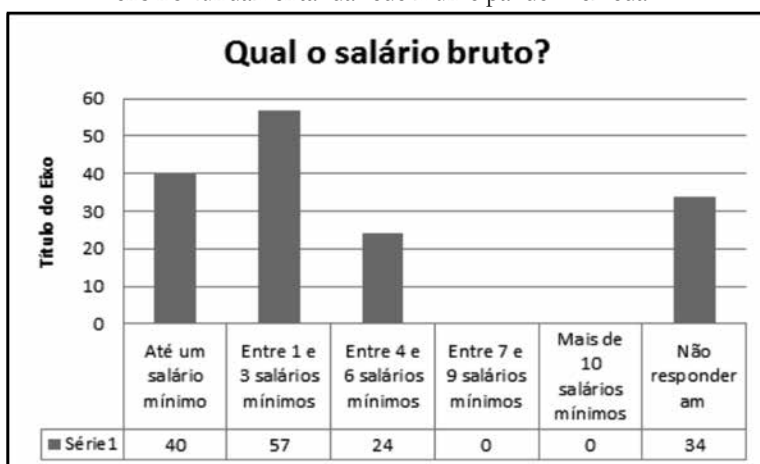
Fonte: Questionário aplicado, em 2017, com os professores de ensino fundamental de Tremedal.

Oliveira (2006) destaca aspectos da intensificação do trabalho, um deles se refere à ampliação da jornada individual de trabalho em razão de o docente assumir mais de um emprego. Segundo esta autora, os professores que trabalham em escolas públicas costumam assumir mais de uma jornada de trabalho como docentes, em diferentes estabelecimentos públicos e/ou privados. Um mesmo professor leciona em dois ou até três

estabelecimentos distintos, em geral, por necessidade de complementação do salário, tendo em vista que a remuneração do magistério na América Latina é muito baixa, comparativamente a outras funções exigentes de formação profissional similar.

O Gráfico 2 demonstra que a maioria dos docentes de Tremedal recebem entre 1 e 3 salários mínimos, mas essa estatística se aproxima dos que responderam receber menos de um salário mínimo.

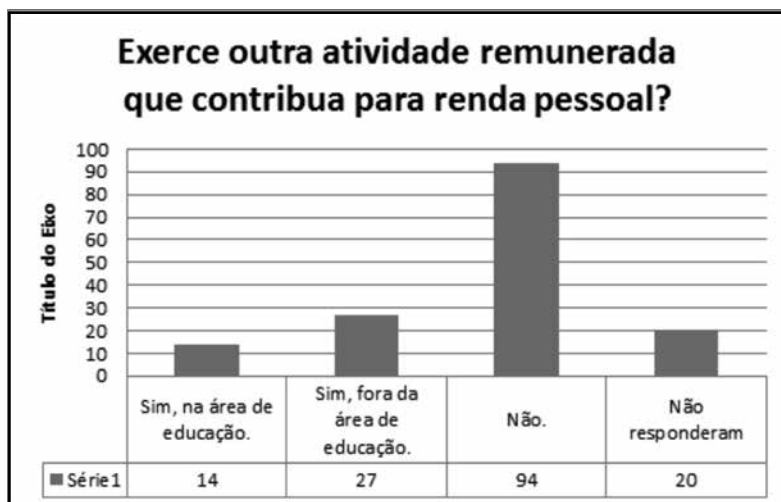
Gráfico 2 – Salário bruto, com adicionais, se houver, dos professores de ensino fundamental da rede municipal de Tremedal



Fonte: Questionário aplicado, em 2017, com os professores de ensino fundamental de Tremedal.

Com base nos estudos de Sampaio e Marin (2004) podemos constatar que a média salarial dos professores da educação básica brasileira esteve, em 1997, abaixo da média de outros países. Com o passar dos anos de atividade docente, a situação salarial brasileira melhora um pouco, por meio dos incentivos dados como adicionais por tempo de serviço e qualificação profissional, mesmo assim continua abaixo da média salarial de outros países.

Gráfico 3 – Exercício de outra atividade remunerada que contribua para a renda pessoal, dos professores de ensino fundamental da rede municipal de Tremedal-BA



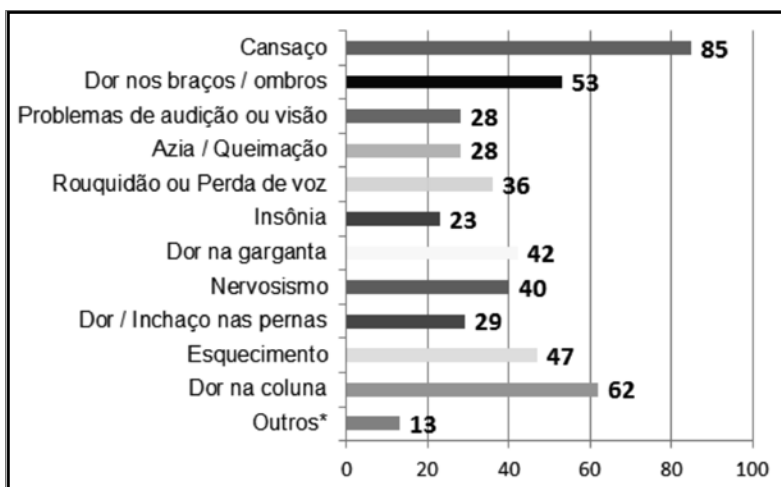
Fonte: Questionário aplicado, em 2017, com os professores de ensino fundamental de Tremedal.

O pluriemprego, como um aspecto de aumento da sobrecarga do professor, é evidente, principalmente no início da sua carreira, quando o mesmo tende a buscar vários vínculos, a fim de alcançar suas metas salariais. Tal fator implica em possibilidades reduzidas do professor realizar atividades que promovam a saúde, tais como: práticas recreativas, esportivas e de lazer (ROCHA et al., 2016). Assim, o trabalho ao invés de ser fonte de renda e prazer se transforma em um verdadeiro gatilho para o adoecimento físico e/ou mental deste trabalhador, porque os professores passam a ser cobrados seguindo a mesma lógica de produtividade do capitalismo, sendo muitas vezes, expostos a situações estressoras amparadas na ótica da normalidade, buscando mecanismos e soluções para minimizar o adoecimento (RODRIGUES; ALVARO; RONDINA, 2006; BRANCO et al., 2011; FREITAS, 2013).

Os dados evidenciados neste estudo apontam percentuais elevados de problemas de saúde referidos pelos professores estudados, sendo que as condições mais citadas foram: cansaço (85%), dor na coluna (62%),

dor nos braços/ombros (53%), esquecimento (47%), dor na garganta (42%), nervosismo (40%) e rouquidão ou perda de voz (36%) expressos no Gráfico 4. Vale ressaltar que nesta questão, os respondentes poderiam assinalar mais de uma alternativa para demonstrar os problemas de saúde enfrentados no decorrer do ano letivo de 2016.

Gráfico 4 – Condições de saúde dos professores do Ensino Fundamental da rede municipal, Tremedal em 2016, a partir de problemas de saúde apresentados



*Outros: hipertensão, cefaleia, depressão, alergia ao giz, insuficiência cardíaca, úlcera varicosa e alergias.

Fonte: Questionário aplicado, em 2017, com os professores de ensino fundamental de Tremedal.

O cansaço excessivo aliado ao esquecimento, nervosismo, insônia, rouquidão ou perda da voz e dores físicas relatados pelos professores participantes deste estudo são fatores que podem comprometer a saúde destes trabalhadores ou até mesmo desencadear o aparecimento de Síndromes, a exemplo de Burnout, muito comum entre professores e trabalhadores da saúde, sendo esta caracterizada pela elevada exigência física, emocional e mental no trabalho (CARLOTTO; PALAZZO, 2006; BRASIL, 2019; GOMES et al., 2019).

Tal situação é característica peculiar à docência, pois a alta demanda, as múltiplas exigências, a dita flexibilidade, que impõe uma busca constante pelo alcance de metas, fazendo com que alta sobrecarga esteja presente no âmbito do desempenho do trabalho real do professor. Por um lado tem a visão e cobrança do empregador (reuniões com pais e coordenação, preparação de avaliações e aulas) e por outro a do próprio professor (busca pelo saber, capacitações, titulações, falta de tempo para o lazer, dentre outros) (FREITAS, 2013).

O professor do ensino fundamental exerce, em sua maioria, sua atividade laboral em pé, com intensa sobrecarga dos membros superiores, fazendo uso constante dos aparelhos fonador, auditivo e visual. Os dados evidenciados neste estudo estão em consonância com a literatura brasileira no que tange aos problemas de saúde que mais acometem os professores (COSTA BRANCO; JESEN, 2011; BRANCO et al., 2011; FREITAS, 2013).

Diversas são as condições desfavoráveis no trabalho do professor que podem incidir negativamente na sua saúde. Assim, conforme evidenciado por Eugênio, Souza e Di Lauro (2017):

[...] a sobrecarga de trabalho; a desvalorização do profissional docente; ausência de recursos didáticos; a indisciplina e a falta de comprometimento dos alunos; superlotação de alunos nas salas de aula, entre outros (EUGENIO; SOUZAS; DI LAURO, 2017, p. 184).

Outros estudos realizados com professores mostram que as queixas vocais mais comuns, são: rouquidão, afonia, cansaço e fadiga vocal, garganta seca, dor na região da garganta, pigarro e variação na emissão vocal (SERVILHA et al., 2014; CIELO et al., 2015). No presente estudo rouquidão ou perda da voz e dor na garganta foram os sintomas vocais mais apontados entre os professores estudados. Uma condição discutida por Eugênio, Souza e Di Lauro (2017), para justificar a presença de distúrbios vocais em professores, é decorrente da superlotação de turmas, o que os obriga a fazer ajustes inadequados do trato vocal e do sistema

respiratório por conta de demandas vocais exaustivas, favorecendo o surgimento dos distúrbios vocais e lesões laríngeas. Acrescenta-se também a ausência de equipamentos que poderiam auxiliá-los a suprir tal demanda. Assim, a precarização das condições do trabalho docente favorece o surgimento de problemas de saúde ou agrava quadros, uma vez já preexistentes (FREITAS, 2013).

Já no que tange aos aspectos comunicativos e vocais, sabe-se que a voz consiste em um instrumento de trabalho para o professor e que o ser humano comunica-se de diferentes maneiras, seja através da voz, de palavras, ideias, vestimenta, postura, comportamento presentes nos diversos contextos (ambiente de trabalho, familiar, entre amigos). Entende-se, portanto, que não se trata apenas do aspecto vocal especificamente, é o conjunto da obra que faz do sujeito um excelente comunicador ou não. O comportamento comunicativo pode modificar devido às emoções, ansiedade, estresse, com efeitos no corpo, alterações musculoesqueléticas, efeitos na expressão facial, na fala, na voz, os quais comprometem não somente a comunicação, mas também a qualidade de vida relacionada a voz (KYRILLOS; COTES; FEIJÓ, 2003; ANHOQUE; ALMEIDA, 2017).

Neste sentido, estudos têm evidenciado que é comum a existência de dificuldades na comunicação, alterações vocais (disfonias), sejam elas oriundas do próprio aparelho fonador ou provenientes de alterações em outros órgãos e sistemas. Ou seja, é possível surgimento de lesões benignas de laringe devido ao uso intenso da voz ou alterações vocais devido a alterações musculares, endócrinas, metabólicas, gastrointestinais, neurológicas, respiratórias, cânceres de cabeça e pescoço, entre outros. Existem casos, inclusive, de ausência de qualquer problema orgânico e presença de sintoma vocal (disfonias psicogênicas). E tudo isso afeta a qualidade de vida do sujeito, seja ele profissional que faz uso da voz ou não (RIBEIRO; CIELO, 2014; SOUZA; PENHA, 2016).

Nessa perspectiva, autores trazem que um problema vocal pode comprometer o desempenho do indivíduo no seu dia a dia, nas atividades profissionais, bem como na vida pessoal. Em estudo realizado com professores, em que foi aplicado o protocolo de qualidade de vida

em voz (QVV), o domínio físico deste instrumento se mostrou mais afetado em professores com queixa vocal. Outros autores encontraram os seguintes resultados: 56,6% dos professores revelaram insatisfação com a qualidade vocal, de acordo com sua autoavaliação vocal e houve correlação significativa para o impacto na qualidade de vida ($p=0,03$) (OLIVEIRA et al., 2013; SOUZA; PENHA, 2016).

Portanto, nota-se que a produção vocal pode ser afetada pelo estado emocional/psicológico do sujeito, entretanto, a presença de alterações vocais também pode afetar de forma significativa o bem-estar e a saúde do paciente, ocasionando redução da qualidade de vida e, conseqüentemente, aumento nos escores de depressão (FABRÍCIO; KAMASA, MARTINEZ, 2010; OLIVEIRA, 2016). Inclusive, o transtorno de ansiedade foi um dos problemas de saúde apontados pelos professores no presente estudo.

Huang, Feuerstein e Sauter (2002) explicam por meio de uma revisão de literatura, a relação existente entre as condições psicossociais e os distúrbios musculoesqueléticos em trabalhadores. Os autores verificaram que o trabalho com alta exigência, isto é, onde as demandas requeridas sobrepõem o controle das atividades desempenhadas pelo trabalhador, favorece o desencadeamento dos sintomas musculoesqueléticos em membros superiores.

O alinhamento articular e a adoção de posições neutras são pressupostos imprescindíveis para evitar sobrecargas ou lesões osteomusculares em trabalhadores, uma vez que ocorra o trabalho muscular excessivo, em uma articulação sem alinhamento, perde-se o equilíbrio, gerando sobrecargas em pontos específicos (DUL; WEERDMEESTER, 2012), inclusive, a depender da região onde ocorre uma sobrecarga muscular, por exemplo, pode-se causar alterações vocais, uma vez que diversos grupos musculares têm relação com os músculos intrínsecos e extrínsecos da laringe (CIELO et al., 2014). Em resposta a tal situação o corpo libera mediadores fisiológicos, que irão elevar a atividade muscular, ocasionando o aumento do tônus e déficit na circulação local (LANFRANCHI; DUVEAU, 2008). Dessa forma, percebe-se a existência

de ajustes constantes do corpo, a fim de evitar lesões, contudo, o uso excessivo da musculatura e a insuficiência de tempo para recuperação podem impossibilitar a atuação destes mecanismos de defesa evitar lesões ao trabalhador (DUL; WEERDMEESTER, 2012).

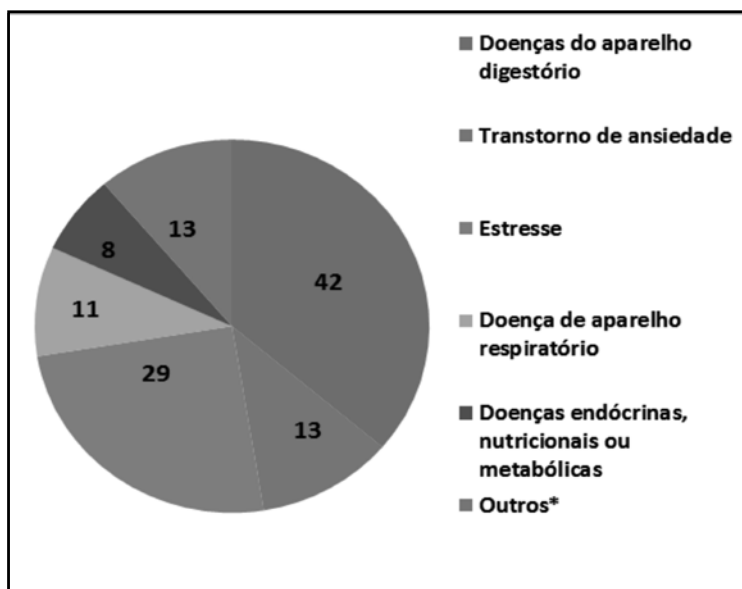
O corpo humano é formado por sistemas e órgãos, que trabalham continuamente em equilíbrio em prol de executar as funções necessárias, isto é, precisam coexistir interligações harmônicas constantes para sua vitalidade. Assim, um desequilíbrio em um determinado segmento corporal decorrerá em compensação de outros, a exemplo do sistema muscular, uma sobrecarga nos músculos dos membros superiores pode gerar déficit em todo o sistema ali envolvido, isto é, ossos, fâscias, tendões e ligamentos, comprometendo, assim, a funcionalidade de todo sistema (HAMMER, 2003). Ao tratar do movimento especificamente, pensando que a base deste decorre da congruência entre músculos e ossos, para realização do trabalho efetivo, isto é, para execução do movimento (WHITING; ZERNICKE, 2009), deve-se, assim, ter atenção adequada a tal equilíbrio, a fim de evitar sobrecargas e desordens nesses mecanismos.

Assim como verificado neste estudo, a presença de dor na coluna, membros superiores e inferiores entre os professores, também foi evidenciada por outros autores (COSTA BRANCO; JESEN, 2011; BRANCO et al., 2011; FREITAS, 2013; MEIRA, 2014). Estudos apontam que tais problemas são comumente assinalados por professores e outros trabalhadores com elevada sobrecarga no trabalho, podendo ser decorrentes das posições e posturas assumidas durante a realização da função determinada/prescrita para sua ocupação (GUÉRIN, 2001; FERNANDES; ASSUNÇÃO; CARVALHO, 2010).

Os dados encontrados no presente estudo demonstram que os diagnósticos médicos recebidos pelos docentes pesquisados foram: doenças do aparelho digestório, 42%; estresse, 29%; transtornos de ansiedade e hipertensão, 13% cada; doença do aparelho respiratório, 11% e doenças endócrinas, nutricionais ou metabólicas, 8%, conforme evidenciado no Gráfico 5. Vale ressaltar que nesta questão os respondentes

poderiam assinalar mais de uma alternativa, caso tenham recebido mais de um diagnóstico médico.

Gráfico 5 – Professores do Ensino Fundamental da rede municipal que apresentaram problemas de saúde diagnosticados por médicos, durante o ano letivo de 2016 em Tremedal



*Outros: hipertensão arterial.

Fonte: Questionário aplicado, em 2017, com os professores de ensino fundamental de Tremedal.

As doenças do aparelho digestório sobressaíram nos relatos dos docentes, seguidas de estresse e transtornos de ansiedade que podem possuir relação direta através de uma visão psicossomática que traz em si uma visão do homem na sua totalidade, dotado de corpo e de mente, vistos de forma integral. Cabe salientar que todas as estruturas que compõem o sistema digestório executam uma função e qualquer uma delas pode apresentar desequilíbrios relacionados a doenças denominadas psicossomáticas (BURAT et al., 2003).

Estudando o sistema digestório foi possível verificar que este está intimamente ligado às emoções, o que muitas vezes tem revelado aspectos inerentes ao desenvolvimento de determinadas patologias. A gastrite, por

exemplo, é uma das doenças mais comuns que corresponde ao sistema digestório, de origem inflamatória, apresentando como característica o ataque a mucosa do estômago (MORENO; ARAUJO, 2005).

Dentre as principais causas da gastrite está o estresse, o qual parece desencadear a gastrite, principalmente, através da isquemia da mucosa gástrica. Alterações emocionais, também, produzem mudanças distintas na função gástrica. E, assim como a atividade cerebral pode afetar o sistema gastrointestinal (SGI), o recíproco é verdadeiro, pois as alterações no SGI também podem afetar a percepção da dor, alterar o humor e ainda modificar algumas funções mentais (SCALON; FERNANDES, 2010).

Ainda nesse contexto, percebe-se que dentre os profissionais que estão mais suscetíveis ao adoecimento está o professor, por possuir sobrecarga das demandas física e emocional, o que interfere diretamente na qualidade de vida destes sujeitos e no desempenho de sua atividade profissional (FABRÍCIO; KAMASA, MARTINEZ, 2010; MARTINS et al., 2015; OLIVEIRA, 2016). Assim, os processos de trabalho e as demandas exaustivas requeridas pelo professor são questões que podem desencadear desordens à sua saúde.

Logo, a literatura aponta diversos fatores que podem interferir na saúde do professor, dentre os quais: demanda vocal intensa, ausência de preparo vocal específico, aspectos emocionais, condições de trabalho e saúde, hábitos de vida inadequados, alterações posturais, sendo que tudo isso somado a condições ocupacionais desfavoráveis pode gerar impacto na rotina desses profissionais, bem como na qualidade de vida (SERVILHA, 2014). Vale ressaltar ainda que alterações em um ou mais órgãos e sistemas pode influenciar outros, a exemplo dos problemas digestivos como o refluxo gastroesofágico que pode causar alterações vocais, bem como desequilíbrios respiratórios que podem alterar padrões vocais e inclusive musculares (CIELO et al., 2010; BURATI et al., 2003).

Nota-se, portanto, que contribuir para a melhoria da qualidade de vida desses indivíduos deve-se adotar um olhar mais amplo que considera o biológico, social, psicológico, espiritual e ambiental como sendo fatores que constituem o ser humano e na maioria das situações é necessária a

atuação de uma equipe multiprofissional, assim, fonoaudiólogo, médico, fisioterapeuta, psicólogo, nutricionista, dentre outros profissionais, que devem dialogar suas clínicas na vertente de ampliar o cuidado ao docente. Acrescenta-se também que além do cuidado tradicional, o uso de práticas complementares e integrativas e outras terapias que visem o cuidado desses profissionais são necessários para promoção e prevenção de agravos que possam incidir na sua saúde (SERVILHA et al., 2014; CIELO et al., 2015).

A literatura explorada também considera que predomina o estresse por frustração profissional, falta de reconhecimento social, aspectos socioculturais e baixa remuneração. Isso se faz relevante ao lembrar que de acordo com a Lei Orgânica da Saúde, o conceito de Saúde envolve qualidade de vida em sua definição de bem-estar físico, mental e social (ANHOQUE; ALMEIDA, 2017).

Percebe-se a importância da tentativa de se inserir o olhar holístico, centrado nos determinantes sociais em saúde, na qualidade do cuidado, qualidade de vida, promoção de saúde, prevenção de agravos, dentre outros temas. O mesmo tem acontecido para diversas situações, independente da fase do desenvolvimento que o sujeito se encontra, o que faz com que o paciente deixe de ser considerado apenas como uma alteração laríngea (nódulo, pólipos, fenda) ou como uma patologia relacionada ao sistema osteomuscular, por exemplo, e passe a ser considerado para além dos aspectos clínicos específicos (PENTEADO; SILVA; MONTEBELLO, 2015).

Considerações Finais

Em suma, o presente estudo objetiva apresentar as condições de trabalho e saúde dos professores da rede municipal de educação de Tremedal, na Bahia, no ano letivo de 2016 e os principais achados revelaram que tais professores são jovens, em sua maioria mulheres, que referem dor constante em diversas regiões do corpo e que já tiveram diagnóstico médico estabelecido.

Os problemas mais citados pelos participantes da pesquisa foram: cansaço e dor na coluna, o que pode também alterar/influenciar grupos

musculares, bem como, órgãos e sistemas. E dentre os problemas de saúde diagnosticados por médicos, os participantes relataram com maior frequência as doenças do aparelho digestório e o estresse.

Dessa forma, este estudo poderá auxiliar na criação de medidas de saúde pública para a população envolvida, bem como das medidas preventivas para as condições físicas e mentais, que acometem os professores, buscando, assim, promover saúde e qualidade de vida para essa população.

Referências

ANHOQUE, C. F.; ALMEIDA, C. M. C. A. Qualidade de vida em voz e enfrentamento da disfonia por professores. *Rev. Bras. Pesq. Saúde*, Vitória, 19(2): 29-35, abr-jun, 2017.

ASSUNÇÃO, A. Á; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 de set. 2016.

BRANCO, J. C. et al. Prevalência de sintomas osteomusculares em professores de escolas públicas e privadas do ensino fundamental. *Fisioter. mov.* (Impr.), Curitiba, v. 24, n. 2, p. 307-314, June 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-51502011000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 jul. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-51502011000200012>.

BRASIL. Ministério da Saúde. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/saude-mental/sindrome-de-burnout>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BURATI, D. O. et al. Doença do refluxo gastroesofágico: análise de 157 pacientes. *Rev Bras Otorrinolaringol.* V. 69, n. 4, 458-62, jul./ago. 2003.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. dos S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, May 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006000500014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 jul. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2006000500014>.

CIELO, C. A. et al. Refluxo laringofaríngeo e bulimia nervosa: alterações vocais e laringeas. *Rev. CEFAC*, vol. 13, nº. 2, São Paulo, Mar./Apr., 2011, Epub Dec 03, 2010.

CIELO, C. A. et al. Qualidade de vida em voz, avaliação perceptivoauditiva e análise acústica da voz de professoras com queixas vocais. *AudiolCommun Res.*, 2015; 20(2):130-40.

COSTA BRANCO, J.; JANSEN, K. Prevalência de sintomas osteomusculares em professores do ensino fundamental do maior colégio municipal da América Latina. *Ciênc. cogn.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 109-115, dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212011000300010&lng=p&t&nrm=iso. Acessos em: 04 jul. 2019.

DUL, J.; WEERDMEEESTER, B. *Ergonomia Prática*. 3. ed. Tradutor Itiro lida. São Paulo: Blucher, 2012.

EUGÊNIO, B.; SOUZAS, R.; DI LAURO, A. D. Trabalho e adoecimento do professor da educação básica no interior da Bahia. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol. 3, n. 2, mai.-ago. 2017, p. 179-194.

FABRICIO, M. Z.; KASAMA, S. T.; MARTINEZ, E. Z. Qualidade de vida relacionada à voz de professores universitários. *Rev. CEFAC*, São Paulo, 2010.

FERNANDES, R. de C. P.; ASSUNÇÃO, A. Á.; CARVALHO, F. M. Tarefas repetitivas sob pressão temporal: os distúrbios musculoesqueléticos e o trabalho industrial. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 931-942, May 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000300037&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 jun. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232010000300037>.

FREITAS, C. E. S. de. *Trabalho docente e saúde: efeito do modelo neoliberal*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013. 254p.

GOMES, T. R. H. et al. “A step” of the burnout: a study in health professionals in the unit of intensive therapy. *International Journal of Development Research*, 09, (06), 28278-28282, 2019.

GUERIN, F. et al. *Compreender o trabalho para transformá-lo*. A Prática da Ergonomia. São Paulo: Ed Edgard Clucher Ltda, 2001.

HAMMER, W. I. *Exame Funcional dos Tecidos Moles e Tratamento por Métodos Manuais novas perspectivas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

HUANG, G. D.; FEUERSTEIN, M.; SAUTER, S. L. Occupational stress and work-related upper extremity disorders: concepts and models. *Am J Ind Med*. 2002 May; 41(5):298-314. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12071486>. Acesso em: 10 ago. 2019.

KYRILLOS, L.; COTES, C.; FEIJÓ, D. *Voz e corpo na TV: a fonoaudiologia a serviço da comunicação*. Prefácio Caco Barcelos. São Paulo: Globo, 2003.

LANFRANCHI, J.-B.; DUVEAU A. Explicative models of musculoskeletal disorders (MSD): From biomechanical and psychosocial factors to clinical analysis of ergonomics. *European Review of Applied Psychology*. 2008; 58(4):201-213. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2008.09.004>.

MARTINS, R. H. et al. Aging voice and the laryngeal muscle atrophy. *Laryngoscope*. 2015 Nov; 125(11):2518-21. DOI: 10.1002/lary.25398. Epub 2015 Jul 7.

MARX, K. O Capital. In: *Os economistas*. São Paulo: Editora Círculo do Livro (Fundação Victor Civita), 1996. p. 121-147.

MEIRA, T. R. M. et al. Percepções de professores sobre trabalho docente e repercussões sobre sua saúde. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, Fortaleza, v. 27, n. 2, p. 276-282, abr./jun., 2014. Disponível em: <http://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/2595/pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018. DOI: 10.5020/18061230.2014.p276-282.

- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORENO, M. T. N.; ARAUJO, C. A. de. Emoções de raiva associadas à gastrite e esofagite. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, 13 (1) 30-87, jan-jun 2005.
- OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.
- OLIVEIRA, N. L. C. *Qualidade de vida em voz e perfil vocal de participantes de um coral*. 2016. 42f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Fonoaudiologia) – Instituição de Ensino Superior Sant’Ana, Ponta grossa, 2016.
- PENTEADO, R. Z.; SILVA, N. B.; MONTEBELLO, M. I. L. Voz, estresse, trabalho e qualidade de vida de técnicos e preparadores físicos de futebol. *CoDAS* 2015; 27(6): 588-97.
- RIBEIRO, V. V.; CIELO, C. A. Medidas vocais perceptivo-auditivas e acústicas, queixas vocais e características profissionais de professoras de Santa Maria (RS). *AudiolCommun Res.* 2014;19(4):387-98. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2317-64312014000400001395>. Acesso em: 24 jan. 2019.
- ROCHA, S. V. et al. Características ocupacionais e estilo de vida de professores em um município do nordeste brasileiro. *Revista de Salud Pública*, Bogotá, v. 18, n. 2, p. 214-225, 2016. Disponível em: <https://scielosp.org/article/rsap/2016.v18n2/214-225/pt/> Acesso em: 17 fev. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v18n2.47636>.
- RODRIGUES, P. F.; ALVARO, A. L. T.; RONDINA, R. Sofrimento no trabalho na visão de Dejours. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*. Ano IV – Número 7, Periódicos Semestral Novembro de 2006.
- SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

SCALON, D.; FERNANDES, W. Abordagem Osteopática na Gastrite Osteopathy Approach in Gastritis. In: *Revista Eletrônica Inspirar*, Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Saúde, 2010- v. 2, n. 2, mar/abr 2010.

SERVILHA, E. A. M et. al. Voz do professor: Análise das leis brasileiras na perspectiva da promoção da saúde. *Rev. CEFAC*, 2014 Nov-Dez; 16(6):1888-1899.

SILVA, J. B. da. *A Política Nacional de Formação de Professores no Território de Identidade de Vitória da Conquista/BA: o processo de regulamentação da educação a distância*. 2015. 107f. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA.

SOUZA, L. B. R.; PENHA, P. B. C. Relação entre o tempo de serviço e qualidade de vida em voz de um grupo de professores universitários. *Rev. Ciênc. Méd. Biol.*, Salvador, v. 15, n. 1, p. 15-22, jan./abr. 2016.

WHITING, W. C.; ZERNICKE, R. F. *Biomecânica Funcional e das Lesões musculoesqueléticas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara e Koogan, 2009.

CAPÍTULO 4

A PRECARIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS IMPACTOS NA PRÁTICA DESTES PROFISSIONAIS

*Jaciara de Oliveira Sant'Anna Santos
Marcolino Sampaio dos Santos*

Introdução

O direito à educação está assegurado na nossa Constituição Federal de 1988, entretanto, as estatísticas exibem um dado alarmante quanto ao baixo índice de escolarização e precaríssima condição de leitura e escrita de grande parte da população brasileira, sobretudo entre a população acima dos quinze anos de idade, fazendo assim aumentar significativamente a necessidade de implementação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil se originou muito mais como produto para o combate da miséria social do que como desenvolvimento. É consequência dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida de grande parte da população brasileira, que acabam por interferir no aproveitamento da escolaridade na época apropriada. É a modalidade de ensino nas etapas dos ensinos

fundamental e médio da rede escolar pública brasileira que recebe os jovens e adultos que não completaram os anos da Educação Básica em idade apropriada por qualquer motivo (entre os quais é frequente a menção da necessidade de trabalho e participação na renda familiar desde a infância).

A EJA é uma modalidade de ensino que sofre diversas mudanças de acordo com o período histórico, tanto no que se refere à prática, desde a organização de tarefas e produção de trabalhos, como também no que se refere ao campo teórico desta modalidade. A EJA pode ser vista como o ápice do retrato das desigualdades sociais e econômicas do Brasil, isso porque congrega em si duas faces: as fragilidades de uma escola excludente diante da diversidade e, no outro extremo, o direito de aprender independentemente da idade.

Pensar a EJA é também refletir sobre o cenário de disputa, de luta e resistência que ao longo da história fez e faz parte de sua constituição e que ainda continua percorrendo um longo e árduo caminho na busca por reconhecimento e implantação de políticas públicas e práticas educacionais adequadas aos jovens e adultos. Embora essa modalidade de ensino seja oferecida gratuitamente e garantida pela legislação não quer dizer que atenda as exigências específicas.

Vale frisar que essa modalidade de ensino ainda é muito excluída, embora respaldada por Lei. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, garante a educação como direito de todos e dever do Estado. O artigo 208, parágrafo I, assegura a educação a todos os que não tiveram acesso à mesma na idade própria. Porém, o que vemos é uma pouca seguridade desse direito. Toda a legislação possui marcas de lutas históricas do ponto de vista social. As disposições legais não são apenas um exercício dos legisladores. Estes, junto com o caráter próprio da representatividade parlamentar, expressam a multiplicidade das forças sociais. Nesse sentido, as leis podem fazer avançar ou não um estatuto que se dirija ao bem coletivo. A aplicabilidade das leis, por sua vez, depende do respeito, da adesão e da cobrança aos preceitos estabelecidos e, quando for o caso, dos recursos necessários para uma efetivação concreta.

A Educação de Jovens e Adultos foi historicamente concebida, como afirma Galvão e Soares (2010, p. 53), como espaço do assistencialismo. Campanhas de ações emergenciais, buscando, assim, apenas baixar os índices de analfabetismo, marcado pela improvisação e voluntariado, sem apoio de recursos didáticos e pedagógicos. Esses programas não levavam em consideração a formação dos profissionais que iam atuar nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, qualquer pessoa que se disponibilizasse poderia se tornar alfabetizador, sem considerar a importância de uma formação específica.

Portanto, justifica-se o tema proposto como possibilidade de analisar os impactos da precarização da EJA no trabalho docente e na formação. Consideramos que problemas ligados à precarização da formação docente e do ensino não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, bem como as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino.

Formação Inicial e Continuada do Educador de Jovens e Adultos

Não se pode negar que a qualidade do ensino perpassa pela formação docente, não apenas uma formação para proporcionar uma grande quantidade de aquisição de conteúdos e técnicas, mas que prepare este profissional para agir de forma reflexiva em sua prática. A formação inicial e continuada de professores deve proporcionar uma visão sobre a atuação profissional, na qual admite a coerência de atitudes, o respeito às diferenças, e é através dela que se deve fazer a relação da teoria e prática para uma atuação mais segura e adequada.

Aguiar (2010, p. 1) apresenta o conceito de formação inicial como “denominação dada à formação de docentes para o magistério da educação básica que se efetiva em cursos de formação de professores, mediante um currículo direcionado ao exercício profissional”. Para essa autora, “o capítulo da LDB, no tópico referente à formação dos profissionais da educação (art. 62), generaliza a obrigatoriedade do preparo em nível

superior e na licenciatura plena aos professores destinados à educação básica, em universidades, centros universitários e faculdades/institutos de educação”. E após minuciosa análise documental, afirma que:

[...] os artigos 62, 63 e 64 da LDB, que tratam da formação dos profissionais da educação, o Decreto nº 3.554/2000, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e as diretrizes curriculares nacionais que regulam o campo não deixam dúvidas da opção do legislador pela formação inicial em nível superior para todos os docentes (AGUIAR, 2010, p. 1).

Embora a formação inicial docente seja um assunto de grande importância e base de diversos estudos na área de Educação, pouco se discute sobre essa formação para educadores da EJA. Segundo Diniz-Pereira (2006), a quase uma inexistência de um diálogo entre as produções acadêmicas sobre a formação de educadores de jovens e adultos e a formação docente em geral.

Os profissionais da educação de pessoas jovens e adultas desfrutam de baixo reconhecimento social da profissão. Marin (2010) considera que a precarização do trabalho docente se caracteriza tanto pelos aspectos referentes às más condições de formação quanto às condições de trabalho. Por sua vez, Pereira-Diniz (2010) alerta que é preciso levar em conta a indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente, pois, do contrário, corre-se o risco de culpabilizar os professores pelas mazelas do sistema educacional brasileiro ou considerá-los exclusivamente vítimas do processo de reestruturação produtiva e das políticas neoliberais.

Salientamos que a educação de jovens e adultos constitui-se como uma realidade distinta, na qual os professores devem estar preparados para compreender as peculiaridades intrínsecas aos educandos. Para Arroyo (2001), um dos traços mais marcantes na história da EJA para a formação do professor: é (re) conhecer a condição humana dos educandos dessa modalidade de ensino, já que:

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizontes. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nome mais nossos, de nossos discursos como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis [...] Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação (ARROYO, 2001, p. 12).

Pensar, a formação do educador da Educação de Jovens e Adultos requer, no âmbito da implementação das políticas públicas, mais seriedade no que versa sobre as especificidades educativas inerentes aos educandos, haja vista que a precarização histórica em torno da EJA e de suas especificidades acarretou dificuldades no âmbito das políticas públicas, das práticas pedagógicas, da profissão docente, assim como no âmbito da formação inicial e continuada.

De acordo com Soares (2006), a pouca atenção às especificidades da EJA nos processos de formação conduz à desqualificação profissional, levando professores do ensino regular a atuarem na EJA, o que compromete o trabalho e despotencializa os educandos em suas possibilidades de aprendizagem.

Desse modo, pode-se afirmar que professores da EJA requerem um conhecimento diferenciado, pois estão em contato com um tipo diferente de aluno no que diz respeito ao perfil, necessidades, interesses e situações de vida. Nessa mesma direção, Machado (2000) revela que é quase unânime a constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em suas práticas e das necessidades de preparação específica. A EJA tem suas especificidades e requer um quadro de profissionais preparados para atuar de forma integral aos interesses expostos no próprio modelo pedagógico. Assim, além da inclusão de uma parcela das camadas populares a um direito fundamental – a educação, o preparo no interior do processo educacional para a participação na vida pública e acesso aos bens socioculturais a que todo cidadão, de fato, tem direito.

Nesse contexto, a formação docente ideal tem que promover a passagem da consciência ingênua à consciência crítica, ou seja, a travessia do caminho da curiosidade epistemológica (estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados). “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2002, p. 43).

É importante ressaltar que LDB 9394/96 estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos, oferecendo, assim, um arcabouço legal para a profissionalização do docente que atua nesse segmento.

Corroborando essa afirmação tem-se o pensamento de Ventura (2012, p. 74),

Enfim, embora a maior parte dos instrumentos legais e da bibliografia específica da área de EJA reconheça a necessidade de formação de quadros para atuar profissionalmente nos níveis e modalidades da educação básica, pouco se progrediu na prática, principalmente quanto à formação para as especificidades da EJA nos cursos de licenciaturas [...].

Salientamos que a formação de professores em prol da educação de jovens e adultos não teve e não tem o devido tratamento, notadamente, ausência de políticas públicas voltadas para as peculiaridades dessa área, que demandam tratamento diferenciado.

Cury (2000, p. 50) ressalta que:

[...] com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

Nesse sentido, pensar e refletir sobre a formação de educadores exige um olhar abrangente sobre todo o campo da educação de jovens e adultos, sua história, conquistas e desafios. É necessário ampliar o olhar sobre as trajetórias dos educadores, por meio daquilo que Miguel Arroyo (2006) traz na sua trajetória de formação, o qual ousa acreditar em uma proposta educativa emancipatória.

A formação dos docentes da EJA ainda não superou as abordagens embasadas muitas vezes na racionalidade técnica, onde o professor é visto como executor de saberes produzidos por especialistas formadores, para além das demandas impostas pelo contexto no qual atuam nesse “modelo”, a prática profissional fica restrita às soluções de problemas meramente instrumentais, em que a tarefa do profissional resume-se a executar conhecimentos teóricos e técnicos.

Um ponto de discussão importante é conceber a formação docente como campo de luta e reconfiguração. Nesta perspectiva é essencial compreender os dilemas atuais, seus aspectos históricos, sociais, políticos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente, como condição para nela intervir; trabalhando o conhecimento no processo formativo dos professores, realizando mediação entre os significativos saberes da docência no mundo atual e daqueles contextos nos quais foram produzidos.

Machado (2009, p. 29) afirma que: “[...] como condição histórica, a EJA chega ao Século 21 com imensos desafios de conquista de espaço na agenda educacional e de superação de velhas práticas e concepções equivocadas, fortemente marcadas pelas relações que se estabeleceram no Brasil entre o Estado e a sociedade civil [...]”; sendo, assim, merecedora, no entendimento de Di Pierro (2005, p. 119), de um novo paradigma que compreenda a aprendizagem ao longo da vida, não só como um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também como condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis.

Atreladas às poucas oportunidades formativas, os educadores de EJA ainda precisam lidar com dificuldades do cotidiano escolar que versam sobre a falta de espaço físico adequado para realização dos encontros formativos; indisponibilidade de tempo ou de organização de horários para realização de encontros coletivos; escassez de material didático específico para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos; carência de recursos financeiros para melhoria dos processos formativos em EJA, dentre outras dificuldades que assolam a vida, o trabalho e a formação continuada do docente da EJA.

É importante destacar que a formação continuada, ofertada nas últimas décadas, tem se pautado no aprofundamento de conhecimentos como sendo a condição para a realização do trabalho educativo diante das novas tecnologias, da rápida difusão de conhecimentos, das modificações nos processos educativos e suas repercussões na vida em sociedade. Contudo, os conhecimentos construídos pelos professores durante esses processos formativos não têm alcançado os educandos de EJA de uma forma totalmente satisfatória, já que o desempenho de conhecimentos escolares por parte da maioria dos alunos ainda se apresenta deficitário. É certo que o Brasil nunca deu a atenção devida ao tema da formação continuada de professores, apesar disso, podemos apontar alguns avanços neste campo nos últimos anos, principalmente no campo legal, tais como o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica, entretanto não se assumiu uma política de formação de professores que atendesse às especificidades desta modalidade de ensino.

Ao evidenciar as necessidades formativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, os dispositivos legais deixam evidente a obrigatoriedade da busca pelo preparo que deve ser perseguido pelo educador de EJA. Por esta via, percebe-se que as políticas envolvendo a formação de professores da EJA é ainda um campo em construção, que precisa ser desenvolvido de imediato, a fim proporcionar uma formação que considere as especificidades deste trabalho na busca por melhorias no processo de aprendizagem para educadores e educandos.

Práticas Docentes: Desafios e Precarização do Trabalho

A Educação de Jovens e Adultos, por vezes, reveste-se de preconceitos e rótulos, sendo considerada uma escolarização mais fácil e aligeirada, não suprimindo todas as necessidades educacionais dos educandos.

As metodologias atualmente usadas para o ensino em EJA pelos professores de diferentes disciplinas ainda desafiam educadores a aprimorar a qualificação do ensino por meio de aprendizagens significativas e da construção do conhecimento o que nos leva a investigar propostas que possam contribuir para o quadro da qualificação docente e da Educação em EJA.

Ao discutir sobre a prática dos educadores da EJA, enquanto esses estão em suas salas de aula realizando o trabalho docente. Esses escritos devem, portanto, pautar-se em uma perspectiva respeitosa, já que o modo como o pesquisador enxerga a realidade pesquisada e minimamente diferente do modo como quem está imerso nessa realidade a perceber. Por isso, o sonho o desejo e a utopia fazem parte desses docentes, e outros sentimentos como a esperança, que é uma arma importantíssima para a realização de certas aspirações

Dessa forma o trabalho docente tem grande desafio e responsabilidade, pois atingir esse nível de atuação no processo de ensino aprendizagem na EJA vai depender da capacidade do docente em transformar sua prática.

As propostas educativas do modelo popular concebem o processo educativo como emancipador, na medida em que propõe a conscientização política de grupos populares e incentiva sua organização com vistas à participação num projeto de transformação social. É com esse propósito que as ideias de Freire impregnam a metodologia e práticas pedagógicas da educação de jovens adultos.

Gadotti (2008, p. 166) resgata que Freire concebia a escola como “um espaço de relações sociais e humanas” e que ela não é só um lugar para estudar, mas também para se encontrar e conversar com outras

pessoas; confrontar, discutir e fazer política; e que em seus primeiros escritos, Freire considerou a escola “muito mais que quadro paredes da sala de aula”. Está implícita nessa ideia a conscientização política trabalhada nas formas de alfabetização do educador popular Freire.

De acordo com Barcelos (2009), a EJA exerce um papel social fundamental, uma vez que esse segmento necessita ser incluído na sociedade e isso precisa ser mediado pelo educador da EJA, assim o formador necessita ter características que facilitem essa inserção dos excluídos na sociedade.

Assim, entendemos que a EJA hoje se constitui como desafio para os educadores, que utilizam práticas docentes voltadas para uma ação educacional crítica/reflexiva, que estabeleça sentido para o aluno, levando-o a superação da alienação, sendo capaz de ser ver como agente transformador da sua realidade.

Nesse sentido, o professor precisa ser pesquisador sobre sua prática pedagógica, além de orientar seus educandos por meio da pesquisa, analisar o contexto histórico, social e político que os insere, para construir uma sociedade mais igualitária. O educador deve estar preparado para fazer da sua sala de aula um espaço de socialização e construção de conhecimento coletivo. Estando atentas as necessidades dos alunos e valorizando a experiência de cada um ampliando seu universo cultural. Diante desse contexto, Freire (1997, p. 137) faz uma reflexão:

Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? [...] preciso abrir-me agora e saber à realidade dos alunos com quem compartilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, senão absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela.

A respeito dessa questão a formação do professor da EJA é uma prática que visa uma proposta pedagógica pautada no diálogo, nos questionamentos e na compreensão da realidade que os conduz a uma nova proposta coletiva e de mudanças, onde o conhecimento deve ser apresentado como uma construção social.

É importante destacar que com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1/2000), a EJA ganha um status quanto estruturação para padronização do trabalho a ser desenvolvido, reiteradas prescrições dos artigos 37 e 38 da LBD 9394/96. Elucidam-se questões sobre o processo de ensino e aprendizagem, avaliação, currículo, certificação, respeito às especificidades dos alunos e formação de professores.

Pode-se afirmar que mesmo com a importância dada as Diretrizes, percebe-se ainda que as limitações continuam vigentes. Ao se estabelecer um norteamento e organização das atividades a serem realizadas, é fundamental que haja financiamento e estrutura para que as prescrições não se limitem ao papel.

Nesse cenário, vários são os desafios do processo de ensino na EJA, desde alto índice de evasão dos alunos até a dificuldade do educador de contextualizar o conteúdo sistematizado com a vivência desses, relacionando o que estão estudando dentro da sala de aula com o que vivem em seu dia a dia. Em relação à dificuldade em contextualizar o conteúdo sistematizado com a vivência do educando, Oliveira (2001, p. 238-239) explica que:

[...] as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento para eles quando podem se enredar a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Isso significa que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta.

Partindo do exposto, pode se afirmar que o trabalho docente deve ser pautado na construção de princípios que possam ser compreendidos a partir dos sujeitos que o realizam e dos contextos em que se desenvolvem, considerando o que os atores desse processo têm a dizer, a partir dos

obstáculos que enfrentam no cotidiano do seu trabalho. Freire (2007) substitui, com muita propriedade, as expressões: “escola noturna” por círculo de cultura, o “professor” pelo coordenador de debate, o “aluno” por participante do grupo e a “classe” pelo diálogo. Após a preparação do material do círculo de cultura essa metodologia inclui a elaboração de fichas auxiliares com indicações flexíveis para os coordenadores dos grupos, que, em ação, enriquecem as sugestões dos supervisores.

Considerações Finais

O Brasil tem muitos desafios com relação à educação, e a EJA é só mais um deles, muitas vezes esquecidos e tratados sem muita preocupação e cuidado. O respaldo que queremos é que a Educação de Jovens e Adultos não seja um fim em si mesma, mas que os alunos possam dar continuidade aos estudos, podendo ingressar em níveis cada vez mais elevados.

Constata-se que, mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a EJA, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe efetiva demanda para a formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho.

Reconhecer essa modalidade de ensino é perceber que os sujeitos nela envolvidos são os excluídos socialmente do processo da escola regular, mas, acreditar que esta modalidade de ensino possa ser vista não como dados quantitativos para estatística, mas que ela seja vista como uma política educacional que se baseia, mas de que em simples dados, mas, em qualidade de ensino e que esta qualidade seja refletida para professores e alunos.

Em se tratando da formação continuada do professor deve ser repensada, devem ser oportunizados aos professores, em sua rotina diária, momentos para estudo e reflexão. Promover essa articulação entre os conteúdos curriculares e a abordagem metodológica é, com certeza, um processo amplo que envolve uma série de fatores como a formação do professor, políticas públicas que viabilizem uma formação continuada, mas principalmente atitude e consciência do docente em buscar meios

de exercer ações profissionais que possam levar os estudantes da EJA a perceberem o sentido e a importância da educação.

Portanto, reconhecer a especificidade da escola e dos discentes da EJA permite o/a professor/a apresentar uma metodologia dinâmica, onde o diálogo com os alunos ampliem nas suas práticas experiências interdisciplinares, de modo que a aprendizagem permita uma riqueza de cultura e conhecimentos. Talvez esse seja um caminho viável para o fortalecimento de um trabalho que renove a motivação do querer aprender, de sentir parte atuante na aula e na sociedade de mudança e consequentemente diminuindo os índices de evasão nessas turmas.

Referências

- AGUIAR, M. A. da S. Formação inicial. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). *Dicionário Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. CD-ROOM.
- ARROYO, M. G. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de Exclusão. In: *Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos*, nº 11 abril, 2001.
- ARROYO, M. G. *Educação de Jovens e Adultos em tempo de exclusão: alfabetização e cidadania*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), nº 11, 2004.
- ARROYO, M. G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD / MEC / UNESCO, T., 2006. p. 17-33.
- BARCELOS, V. *Formação de professores para educação de jovens e adultos*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 108 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Federal nº 9.394*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

CURY, C. R. J. (Relator). *Parecer CEB nº 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CNE, 2000.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: Análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPED (2000-2005). In: SOARES, L. (Org.). *Formação de Educadores de Jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/ UNESCO, 2006. p. 187-201.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – out. 2005.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. Escola. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 166-168.

GALVÃO, A. M. de O.; SOARES, L. J. G. *História da alfabetização de adultos no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: *Reunião Anual da Anped*, 23, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, I. B. de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. Coleção Alfabetização e Cidadania, n. 11, São Paulo, RAAAB, 2001.

SOARES, L. *Aprendendo com as diferenças: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VENTURA, J. A EJA e os Desafios da Formação Docente nas Licenciaturas. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.21, n.37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

CAPÍTULO 5

CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE DO PROFESSOR: FATORES RELEVANTES PARA O DESENVOLVIMENTO DA SÍNDROME DE *BURNOUT*

Fernanda Ribeiro Paz

Samuel Mendes de Souza

Ennia Débora Passos Braga Pires

Mateus Teixeira do Amaral Rocha

Introdução

As políticas educacionais brasileiras das últimas décadas têm se orientado pela busca de promoção de equidade social. Essas políticas têm perseguido a universalização do ensino fundamental e ampliação do acesso ao ensino médio além do atendimento prioritário a educação infantil com creches e escolas mantidas pelo poder público. Neste sentido, as políticas educacionais se apresentam como políticas de desenvolvimento, visando à formação da força de trabalho ao mesmo tempo em que se apresentam como políticas sociais, visto que estão dirigidas a distribuição de renda mínima e assistência (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Desde a década de 1980, os profissionais do magistério articulados com suas entidades acadêmicas e sindicais debatem a questão da valorização profissional. Abicalil (2007) apresenta a valorização como

um arco abrangente que engloba carreiras estruturadas, formação inicial articulada à formação continuada, condições de trabalho e salários condizentes. A ausência de qualquer uma dessas dimensões prejudica a efetividade da ação desses profissionais nos espaços institucionais em que atuam. Neste sentido, esta pesquisa objetiva tecer uma análise entre a influência das condições de trabalho como fator relevante para o desenvolvimento ou agravante de doenças psíquicas, como a Síndrome de *Burnout*.

Com a reestruturação do modelo do Estado ocorridas nas últimas décadas e sua nova configuração neoliberal desde o início dos anos 1990, o sistema de ensino vem sofrendo mudanças com as reformas ocorridas, tais como a descentralização da autonomia das escolas, procedimentos de avaliação e prestação de contas, contratualização escolar e gestão democrática (BARROSO, 2005).

Para Assunção e Oliveira (2009), a descentralização administrativa e financeira da gestão pública resulta no repasse de maiores obrigações e responsabilidades do âmbito central para o local. Essas reformas caracterizadas pela centralidade atribuídas a gestão escolar obrigam os estabelecimentos de ensino a se organizarem de maneira a atender as novas exigências, o que exige maior número de alunos por turmas, adaptação do espaço escolar para responder as demandas, autonomia pedagógica, administrativa e financeira, o que implicam em mudanças dos espaços físicos e organizacionais.

Na busca de ampliar o atendimento educacional, em um cenário marcado pela contenção de gastos e restrição de recursos, os efeitos sobre a remuneração e as condições de trabalho, a centralidade e responsabilidade atribuída aos docentes nesse processo, podem influenciar e impactar não só a qualidade da educação, mas a saúde desse profissional.

Implicações das Condições de Trabalho na Saúde do Professor

Em geral, ensinar é uma atividade complexa e suas repercussões geralmente se apresentam com uma tarefa estressante. Isso, muitas vezes, é

evidenciado na saúde física e mental, o que pode afetar o desenvolvimento profissional do mesmo.

Os artigos 12, 13 e 14 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, dispõe sobre as competências dos estabelecimentos de ensino, dos docentes e da gestão democrática demonstrando que no plano legal o trabalho do professor não se restringe a sala de aula, mas que ele contempla as relações com a comunidade, com a gestão e com o planejamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar.

Além da ministração de aulas, o professor é responsável por realizar trabalhos administrativos, planejar, investigar, aperfeiçoar-se, orientar alunos e interagir com os pais dos alunos. Ele é ainda responsável por organizar atividades extracurriculares, participar de reuniões, seminários, conselhos de classe, preencher relatórios, muitas vezes cuidar do patrimônio, materiais e recreio fazem parte de sua rotina de trabalho (MENDES, 2006). Esse acúmulo de funções pode, muitas vezes, levar os docentes a problemas de saúde física e mental, como a Síndrome de *Burnout*. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a docência é uma profissão de alto risco, sendo a segunda categoria que mais apresenta doenças de cunho ocupacional.

A síndrome de *Burnout* tem sido considerada como um dos agravos ocupacionais mais importantes no âmbito psicossocial devido ao seu grande impacto na saúde, qualidade de vida e capacidade de produção do trabalhador, sendo tratado como uma questão de saúde pública. Para a OIT, a síndrome está relacionada à perda de aproximadamente 0,5 a até 3,5 por cento do Produto Interno Bruto dos países neste sentido, compreendemos a relevância de discutir a Síndrome de *Burnout*, considerando que as condições de trabalho na qual os docentes são submetidos podem agravar e intensificar o surgimento dessa doença.

Síndrome de *Burnout*: Causas e Efeitos

Dentre os transtornos mentais mais prevalentes na categoria, observamos a chamada síndrome de *Burnout*, ou síndrome do cansaço físico e mental relacionada ao trabalho, que é definida como um fenômeno

psicossocial que gera danos no âmbito pessoal, familiar, laboral e social cujo fator condicionante é determinado pelo estresse laboral crônico (KOGA et al., 2015). Segundo a literatura, a síndrome é composta por três dimensões que são relacionadas, mas independentes umas das outras: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional.

Exaustão emocional decorre do esgotamento físico e psíquico, cujo resultado é a perda de entusiasmo em relação ao trabalho. A despersonalização (ou cinismo) refere-se a um distanciamento das relações interpessoais, na qual podem ocorrer tratamento impessoal e desumanizado para com alunos e colegas, alienação, irritabilidade e descompromisso com os resultados. A baixa realização profissional corresponde à uma percepção própria de ineficácia, insatisfação e até incompetência diante de sua atividade laboral (CARLOTTO, 2002).

Os danos à saúde e relações pessoais associam-se a danos organizacionais, uma vez que este trabalhador tem maior risco de absenteísmo, impactando o serviço prestado tanto em qualidade quanto em rotatividade de pessoal. Desde 1999, a síndrome é considerada como um transtorno relacionado ao trabalho pela Previdência Social brasileira, sendo, portanto, uma condição passível de seguridade (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Quanto à sintomatologia, percebe-se que o esgotamento físico e mental contribui para a falta de motivação; o que culmina em atrasos, absenteísmo, tensão e indisposição. Essa falta de ânimo leva a uma atitude pouco colaborativa, descompromisso com os resultados, indiferença e tratamento impessoal. O ambiente de trabalho começa então a se tornar conflitante e patológico, podendo levar a atitudes intolerantes e intransigentes, podendo chegar até a agressão em qualquer uma de suas formas de manifestação (RODRÍGUEZ; GUEVARA; VIRAMONTES, 2017). No plano das emoções, é frequente a decepção, angústia, desespero, impotência e rancor. Já as alterações psicossomáticas, apesar de serem achados não específicos da síndrome, se apresentam com muita frequência como cefaleia tensional frequente, elevação de pressão arterial, fadiga e mialgia (BRASIL, 2019).

Segundo Carlotto (2002), os maiores fatores de risco para o desenvolvimento de *Burnout* em docentes seriam a exposição contínua ao estresse, grande carga horária de trabalho e de atividades extraclasses e turmas com grande número de alunos. Por outro lado, na educação básica, alguns fatores de risco são ainda mais proeminentes, como a má valorização do trabalho, estruturas precárias e menor colaboração dos alunos, do que quando comparado ao ensino superior.

Rodrigues, Guevara e Viramontes (2017) destacam outros fatores contributivos nas salas de aula como desorganização, ambiente conflitante e desagradável; além do contexto ao qual o docente está inserido, como a relação com o cônjuge e família, a participação na renda familiar e o pouco tempo para lazer e atividades físicas.

Um fator de risco interessante é a menor faixa etária do docente. Pesquisas demonstram que professores mais jovens possuem maior tendência à baixa realização profissional e despersonalização, tendo, portanto, maior risco de apresentarem a patologia. Como explicam Koga et al. (2015), professores mais novos e em início de carreira frequentemente se envolvem de forma excessiva com o trabalho a fim de alcançar realização pessoal. Contudo, por ainda dispor de pouca experiência e mecanismos para administrar os conflitos próprios do ofício, acabam sofrendo mais com o estresse, se frustrando e perdendo o ânimo.

Quanto ao tempo de instauração, geralmente a síndrome se apresenta com um início insidioso. Dificilmente é devidamente percebida em seus estágios iniciais e a demora do diagnóstico resulta em maiores danos, uma vez que, por não intervir na causa do transtorno, o espiral de frustração, exaustão emocional e despersonalização se desenvolvem, complica e cronifica.

De forma menos frequente, também pode haver uma instauração aguda, o que pode ser sugerido devido a um crescente excessivo e contínuo de tensão. Segundo Laredo (2008), de uma forma geral, um dos primeiros sintomas que podem ser percebidos é a diminuição de compromisso com o trabalho, o que pode comprometer a qualidade do ensino.

Pesquisas como a realizada por Silva et al. (2018) em uma escola em Niterói-Rio de Janeiro, mostram prevalência da Síndrome de *Burnout* de 28,8% a 63,5% a depender do critério diagnóstico adotado. Ribeiro e Barbosa (2015), em estudo realizado em nove escolas de Diamantina, Minas Gerais, verificou que 39,8% dos docentes de nível fundamental apresentavam despersonalização em níveis moderado a alto, 80,7% apresentavam baixa realização pessoal e 64,8% apresentava nível de exaustão emocional de nível alto a moderado. Codo (1999) apresenta no livro *Educação: Carinho e Trabalho* uma pesquisa acerca da saúde mental dos professores de primeiro e segundo grau em todo o Brasil que abarcou 30 mil docentes de 1.440 escolas. Segundo o pesquisador, 26% dos professores apresentavam exaustão emocional.

A síndrome de *Burnout* só pode ser caracterizada como tal, se houver prejuízos no âmbito familiar, laboral e social, secundários ao estresse do ambiente de trabalho. Prejuízo em apenas uma ou duas dessas áreas não são suficientes para fechar diagnóstico (KOGA et al., 2015). Sendo os psiquiatras e psicólogos os profissionais habilitados para diagnóstico e tratamento da síndrome, como alega o Ministério da Saúde (BRASIL, 2018).

Uma vez que várias áreas do indivíduo são afetadas, o tratamento deve ser multifacetário. É necessário reduzir a exposição aos fatores estressores, trabalhar a autoestima do docente, desenvolver ferramentas didáticas e estratégicas para resolução de conflitos, além de medidas como separar maior tempo para descanso e lazer. O tratamento pode também incluir terapia cognitivo-comportamental e/ou terapia farmacológica (BRASIL, 2018).

Embora os dados das literaturas analisadas não permitam discriminar com exatidão o número de profissionais que se afastam devido aos transtornos psíquicos, este ainda se apresenta em primeiro lugar entre os diagnósticos que provocam os afastamentos dos docentes (GASPARINE; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). Neste sentido, o estudo das relações entre o processo de trabalho docente, as condições sob as quais o adoecimento físico e mental se desenvolve e suas relações com as condições de trabalho constitui-se um desafio para entender o

processo saúde-doença do trabalhador docente. Para tanto, foi realizada uma pesquisa epidemiológica de natureza descritiva, sobre as condições de trabalho e saúde dos professores, abordada no tópico a seguir.

Metodologia

Para a concretização dessa pesquisa, realizou-se um levantamento de dados na cidade de Vitória da Conquista-Bahia, em 2018, com 35 professores da educação básica, incluindo professores de ensino pré-escolar até o ensino médio, da rede pública de ensino. Na coleta de dados, foi realizado um formulário composto por quatro blocos de perguntas na extensão Google Forms, encaminhado para os docentes. O questionário foi composto por questões sociodemográficas, de saúde e relativas ao trabalho.

O primeiro bloco analisou questões sociodemográficas e de formação. Questões como número de filhos, faixa etária e formação. O segundo bloco, questões voltadas à saúde do entrevistado como tabagismo, prática de atividade física, uso de medicamentos para controle de hipertensão e diabetes.

No bloco três, as questões eram acerca da atividade laboral. O bloco foi composto por questões sobre o tempo de trabalho na docência, carga horária semanal, atividades extras remuneradas, tempo para planejamento de aulas e correção de trabalhos.

As quatro primeiras perguntas tinham como resposta opção de resposta sim ou não. Duas segmentavam as respostas em faixas numéricas: (0-4, 5-9, 10-15 ou + 15) de tempo de trabalho e (20, 22-30, 40, +40) para carga horária realizada semanalmente. Para tempo de preparação das aulas foi disponibilizado uma escala de classificação (muito, razoável e pouco).

O bloco quatro abordou questões acerca da estrutura física e organizacional da escola na qual o professor trabalha. As questões avaliadas foram medidas em escala, classificando o nível de ruído dentro e fora da escola como desprezível, elevado ou insuportável. Nas três últimas questões, avaliou-se a ventilação, iluminação e condições da escola de modo geral como satisfatória, razoável ou precária.

Resultados e Discussões

Da relação de docentes entrevistados, 80% eram do sexo feminino, sendo que 45,7% estão na faixa etária entre 41 e 50 anos e, aproximadamente, 71% afirmaram serem casados ou estarem em união estável. Cerca de metade dos avaliados tinham 2 filhos ou mais e 28% não tinham filhos. Esses dados revelam a presença ainda predominante de mulheres na profissão docente cuja explicação está relacionada ao processo histórico da inserção da mulher no mercado de trabalho através da docência, pois a atividade estava rotulada à continuidade do trabalho doméstico, passando as professoras a assumir o papel de “mãe-educadora” (DELCOR et al., 2004).

Quanto ao nível de escolaridade, 94,3% apresentavam nível superior com especialização e apenas 5,7% apresentavam apenas nível superior, como mostra a tabela 1.

Tabela 1 – Frequência relativa (%) das variáveis demográficas de professoras da rede pública de ensino de Vitória da Conquista

Faixa etária	
20-30	5,7%
31-40	25,7%
41-50	45,7%
+50	22,9%
Estado civil	
Casado (a) ou união consensual	71,4%
Não casado (a)	28,6%
Tem filhos	
1	28,6%
2 ou +	51,4%
nenhum	20%
Escolaridade	
Médio	0,0%
Superior	5,7%
Superior com especialização	94,3%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados através do formulário realizado na extensão do Google Forms, encaminhado aos docentes da rede pública de Vitória da Conquista (2018).

Nas questões relativas à saúde, a maioria do grupo (30 participantes) indicou não fumar. Todavia, apesar de todos os apelos e campanhas de saúde contra o uso de tabaco, 14,3% assinalou ser tabagista ou ex-tabagista. Este dado se mostra relevante, uma vez que o fumo tem grande potencial de dano à saúde através de diversos mecanismos, podendo cursar eventos isquêmicos como trombose, acidente vascular encefálico e infarto agudo do miocárdio, ou mesmo aumentando o risco de diversos tipos de câncer. Como ressalta Fernandes e Nitsche (2018), o uso abusivo do tabaco pode estar relacionado à uma tentativa de fuga ou esquecimento do trabalho, ou mesmo uma tentativa de alcançar o prazer que não conseguem em suas atividades laborais, sendo, portanto, um mecanismo de fuga à fatores precipitantes da síndrome.

Quanto à frequência semanal de atividades físicas, 20% dos entrevistados alegaram a prática de atividades físicas de quatro ou mais vezes; todavia, 37,1% assumiram não fazer nenhuma atividade física semanal. Como ressalta o ministério da saúde (BRASIL, 2018), a atividade física regular e os exercícios de relaxamento são fatores protetivos em relação à síndrome. Todavia constata-se que o profissional da educação básica ainda tem dificuldade de tornar o exercício físico um hábito. A atividade física regular e os exercícios de relaxamento devem ser rotineiros, para aliviar o estresse e controlar os sintomas da doença.

Para Rodriguez, Guevara e Viramontes (2017), o excesso de compromissos dentro e fora da instituição é a grande causa pela qual sobra pouco tempo para o docente cuidar de si mesmo. Por esse motivo há a perda de diversos benefícios como proteção cardiovascular, alívio do estresse através da liberação de endorfinas e melhora da imunidade (POLISSENI; RIBEIRO, 2014).

Gráfico 1 – Resposta a questão “pratica alguma atividade física (vezes/semana)?”

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados através do formulário realizado na extensão do Google Forms, encaminhado aos docentes da rede pública de Vitória da Conquista (2018).

O percentual de 37,1% apresentado no gráfico pode ser melhor compreendido se analisado os resultados acerca da carga horária e atividades extras executadas pelos docentes, 43% dos professores, alegaram trabalhar em mais de uma escola, 25,7% exercem outra função na escola e 20% exercem outra função remunerada. Como mostram os Gráficos 2, 3 e 4, a seguir.

Gráfico 2 – Resposta a questão “Trabalha em mais de uma escola?”

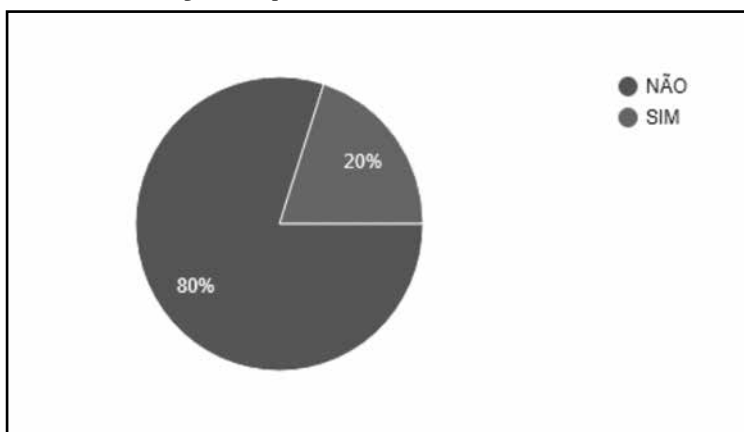
Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados através do formulário realizado na extensão do Google Forms, encaminhado aos docentes da rede pública de Vitória da Conquista (2018).

Gráfico 3 – Resposta a questão “Exerce outra função na escola?”



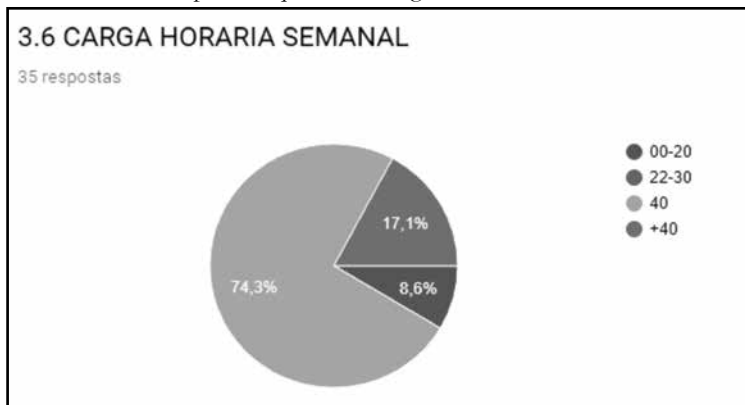
Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados através do formulário realizado na extensão do Google Forms, encaminhado aos docentes da rede pública de Vitória da Conquista (2018).

Gráfico 4 – Resposta a questão “Exerce outra função remunerada?”



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados através do formulário realizado na extensão do Google Forms, encaminhado aos docentes da rede pública de Vitória da Conquista (2018).

Dos docentes analisados, 74,3% disseram trabalhar 40 horas semanais, 17,1% mais de 40 horas e, 8,6% possuem carga horária igual ou inferior a 20 horas semanais, como ilustra o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Resposta a questão “Carga horária semanal realizada”

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados através do formulário realizado na extensão do Google Forms, encaminhado aos docentes da rede pública de Vitória da Conquista (2018).

Os dados revelam ainda uma sobreposição de funções e de atividades que podem comprometer a qualidade de vida do docente e do ensino, visto que além da sobrecarga de funções e horas de trabalhadas, os docentes alegam ainda terem pouco tempo para preparo das aulas e correções de trabalhos como mostra a Tabela 2.

Para Jacomini, Alves e Camargo (2015), o aumento da jornada de trabalho, a baixa remuneração e as condições precárias de funcionamento das escolas públicas desenharam um cenário de crescente desvalorização docente. A valorização docente requer remuneração digna aos profissionais, que possa estimular o ingresso e a permanência na profissão.

Tabela 2 – Frequência relativa (%)as características do tempo de trabalho do professor da rede pública de ensino de Vitória da Conquista

Variáveis	%
Tempo de docência	
0-4	2,8%
5-9	2,9%
10-15	22,9%
+15	71,4%
Carga horaria semanal	
20	8,6%
40	74,3%
+40	17,1%
Trabalha em duas ou mais escolas?	
Não	62,9%
Sim	31,7%
Tempo para preparação de aulas	
Muito	17,1%
Razoável	48,6%
Pouco	34,3%
Tempo para correção de trabalho	
Muito	17,1%
Razoável	48,6%
Pouco	34,3%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados através do formulário realizado na extensão do Google Forms encaminhado aos docentes da rede pública de Vitória da Conquista (2018).

Quanto à estrutura física e organizacional da escola, 74% dos docentes responderam que o nível de ruído gerado em sala de aula é elevado e 14,3% classificam como insuportável. 68% referem-se à ventilação do espaço como precária e 37% classificam também como precárias a iluminação e as condições gerais da estrutura e espaço da escola na qual trabalham, como aponta a tabela 3.

Tabela 3 – Frequência relativa (%) as características da estrutura física e organizacional das escolas na qual trabalha os docentes da rede pública de ensino de Vitória da Conquista

Variáveis	%
Ruído gerado na escola fora da sala de aula	
Desprezível	22,9%
Elevado	71,4%
Insuportável	5,7%
Ventilação da sala de aula	
Satisfatória	14,3%
Razoável	17,1%
Precária	68,6%
Iluminação da sala de aula	
Satisfatória	17,1%
Razoável	45,7%
Precária	37,1%
Condições da escola de modo geral	
Satisfatória	17,1%
Razoável	45,7%
Precária	37,1%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados através do formulário realizado na extensão do Google Forms, encaminhado aos docentes da rede pública de Vitória da Conquista (2018).

Dos profissionais entrevistados, a grande maioria possuía mais de 10 anos de atividade em sala de aula, o que é um fator protetivo contra a síndrome de *burnout*. Apesar disso, estudos como o realizado por Codo (1999), Delcor et al. (2004) e Gasparine, Barreto e Assunção (2005, 2006) apontam que a presença de transtornos psiquiátricos menores ocupa primeiro lugar entre os diagnósticos que provocam o afastamento dos docentes.

Uma pesquisa realizada por Silva e Silva (2013) mostra ainda que as transformações ocorridas na organização do trabalho docente, com as novas exigências e competências requeridas, além do volume de trabalho; precariedades das condições de trabalho existentes, questões salariais, diversidade e complexidade das questões presentes na sala de aula e a

falta de valorização podem ser, em parte, a explicação para os índices de transtornos psiquiátricos encontrados em professores.

Considerações

Com as mudanças provocadas pelas políticas educacionais das últimas décadas, o impacto sobre a organização escolar se mostrou um agravante para a sobrecarga de trabalho para os profissionais da educação básica brasileira. Com a expansão da escolaridade, as redes públicas do país, trouxe uma maior complexidade de demandas para as escolas, todavia essas demandas foram chegando sem condições objetivas de ser adequada a nova situação apresentada, isso intensificou e instabilizou em várias instâncias o trabalho docente.

Os resultados obtidos através da pesquisa demonstram que as condições de trabalho na qual o professor está submetido podem ser consideradas como um fator agravante para o desenvolvimento de doenças físicas e psíquicas, como a Síndrome de *Burnout*. Isso sugere a relevância de estudos que deem maior atenção a questões relativas à saúde associadas ao ambiente de trabalho e às condições para o exercício da profissão. Além disso, os achados deste estudo são importantes para alertar quanto à necessidade da criação de políticas públicas que possibilitem melhorias nas condições de trabalho e saúde desse grupo específico de docentes, visto que as políticas de valorização docente se fazem de fundamental importância para a qualidade do trabalho do professorado.

Referências

ABICALIL, C. A. *PNE: limites e desafios: uma avaliação necessária*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2007.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, Ago. 2009.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 23.12.1996.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. *Síndrome de Burnout: Causas, Sintomas, Tratamentos, Diagnóstico e Prevenção*. Disponível em: <http://portalm.sau.gov.br/sau-de-a-z/sau-de-mental/sindrome-de-burnout>. Acesso em: 16 jan. 2019.

CARLOTTO, M. S. A Síndrome de *Burnout* e o trabalho docente. *Revista Psicologia em Estudo* 2002; Maringá; 7(1); 21-29, 2002.

CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; 1999.

DELCOR, N. S. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, 2004, v. 20 n. 1, p. 187-196.

FERNANDES, L. S.; NITSCHKE, M. J. T. Associação entre Síndrome de *burnout*, uso prejudicial de álcool e tabagismo na Enfermagem nas UTIs de um hospital universitário. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8, v. 23, n. 1, p. 203-214, Jan. 2018.

GASPARINE, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2>. Acesso em: 29 abr. 2018.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22 n. 12, p. 2679-2691, dez. 2006.

JACOMINI, M. A.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. Plano Nacional de Educação e remuneração docente: Desafios para o monitoramento da valorização profissional no contexto da meta 17. *37ª Reunião Nacional da ANPEd* – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

KOGA, G. K. C. et al. Fatores associados a piores níveis na escala do *Burnout* em professores da educação básica. *Caderno de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, 23(3); 268-275, 2015.

LAREDO, J. B. Calidad educativa en las instituciones de educación superior: evaluación del síndrome de *Burnout* en los profesores. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*; México; 8(16) 2008.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job *Burnout*. *Ann Rev. Psychol*; 52: 397-422, 2001.

MENDES, M. L. M. *Condições de trabalho e saúde docente*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2006.

POLISSENI, M. L. C.; RIBEIRO, L. C. Exercício físico como fator de proteção para a saúde em servidores públicos. *Rev. Brasileira de Medicina do Esporte* [online], vol.20, n.5, p.340-344, set./out., 2014. ISSN 1517-8692. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1517-86922014200502114>. Acesso em: 01 ago. 2019.

RIBEIRO, L. C. C.; BARBOSA, L. A. C. Avaliação da prevalência de *Burnout* entre professores e a sua relação com as variáveis sociodemográficas. *Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro*. 5(3) 2015.

RODRÍGUES, J. A. R.; GUEVARA, A. A.; VIRAMONTES, E. A. Síndrome de *Burnout* em docentes. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 8 (14), 2017.

SILVA, L. G.; SILVA, M. C. Condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares da rede pública de ensino de Pelotas, RS, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 11, p. 3137-3146, 2013.

CAPÍTULO 6

TRABALHO E DESENVOLVIMENTO DOCENTE E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*Liliane Borba Castro
Adenilson de Souza Cunha Júnior*

Introdução

A construção da aprendizagem acontece de forma dinâmica e não isolada, tendo em vista a atuação de diversas práticas que se integram no trabalho realizado pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Portanto, apesar da existência de um contexto historicamente formado, é preciso pensar em ações e mudanças qualitativas para a dinâmica do espaço escolar.

O ambiente educacional é rico em conhecimento, afinal, produz e desenvolve ações direcionadas à aprendizagem. Devido ao caráter educativo e ao seu objetivo de promover a formação humana, os espaços escolares tornam-se também espaços de convivência que favorecem a integração profissional.

Diante dessa conjuntura, encontra-se inserido o professor, constituindo-se como parte integrante não só do ambiente educacional enquanto espaço físico e rico em convivência, mas de todo processo

educativo presente dentro e fora desse cenário, afinal, a articulação do docente com o projeto escolar também caracteriza sua atuação profissional no universo da prática pedagógica.

Para Veiga (1993), há uma complexidade presente na tarefa exercida pelo professor em sua prática docente, e diante disso o autor considera que:

A tarefa principal e mais complexa do professor é garantir a unidade entre as relações: ensino e aprendizagem, ensino e pesquisa, conteúdo e forma, professor e aluno, teoria e prática, escola e sociedade, finalidades e objetivos. A unidade entre essas relações não significa simplicidade. Essas relações devem convergir para uma mesma preocupação, uma vez que cada uma delas, separadamente, não pode explicar e compreender a totalidade do processo de ensino. Essas relações formam uma unidade, nenhuma delas podendo ser considerada isoladamente e, portanto, mecanicamente (VEIGA, 1993, p. 82).

Observa-se que o trabalho docente é caracterizado a partir de um processo complexo de ações pedagógicas que são realizadas pelos professores em seu contexto de atuação. Atualmente tem sido uma temática que vem ganhando destaque no campo das pesquisas e nas discussões acadêmicas, tendo em vista a necessidade de se compreender todo esse cenário profissional.

A legitimidade dada aos profissionais da educação pela legislação não é o suficiente para que o processo educativo se efetive. É necessário promover políticas públicas e materializar a sua aplicabilidade, através da responsabilização do Estado, possibilitando que as condições de trabalho fortaleçam consequentemente o desenvolvimento profissional. Nunes e Oliveira (2017) reforçam essa ideia, afirmando que:

Nesse contexto, as políticas de desenvolvimento profissional docente precisam garantir um atrativo maior para a profissão, a fim de que os professores não a abandonem depois de amplo processo formativo. É necessária uma valorização docente de modo a fomentar um imaginário coletivo acerca da profissão, desenvolvendo ações concretas de melhoras das condições de

trabalho e, ao mesmo tempo, a proposição de mecanismos avaliadores e reguladores para garantir a responsabilidade dos docentes no exercício da profissão (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 71).

Dessa forma, é de extrema relevância refletir sobre esse contexto, levando em consideração a importância da valorização docente e os desafios para o seu desenvolvimento profissional. Sendo assim, o presente texto tem como objetivo apresentar uma análise acerca dessa temática, apresentando-a inicialmente a partir da relação existente entre o docente (enquanto servidor público) e a legislação, para em seguida refletir sobre a valorização do trabalho docente na perspectiva da sua função social.

Além disso, este trabalho tem como foco analisar, a partir das discussões já realizadas, as relações que são atribuídas ao professor da educação profissional, refletindo sobre o seu papel de atuação, bem como sobre a sua compreensão acerca do lugar social ocupado pela profissão docente, considerando também as inovações e transformações que a educação profissional carrega em si.

Reflexão sobre Trabalho e Desenvolvimento Profissional Docente: Compreendendo a Relação Servidor Público X Trabalho Docente X Legislação

Os profissionais do magistério fazem parte do quadro dos servidores públicos que atuam diretamente na docência ou no suporte à docência, além de demais trabalhadores em educação (que exercem atividades-fim ou atividades-meio imprescindíveis para o processo educativo como um todo). Vale ressaltar que nem sempre foi assim, pois durante muito tempo apenas a docência era compreendida no contexto profissional educativo, no entanto, a legislação permitiu esse reconhecimento, conforme pode ser observado abaixo:

A mudança da Lei Nacional da Educação insere os funcionários de escola habilitados na categoria de profissionais da educação escolar básica, juntamente com os professores e pedagogos,

e beneficiou cerca de um milhão de trabalhadores que atuam nas escolas de ensino básico: educadores que passaram a ser valorizados e reconhecidos como profissionais de educação em todos os municípios brasileiros (CNTE, 2012, p. 2).

Para se efetivar como servidor do magistério público é necessário que a investidura no cargo aconteça através de concurso público de provas e títulos, assim como rege a Constituição Federal da República, observando requisitos exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96, os quais são voltados à formação e habilitação desses profissionais.

Entre os direitos garantidos aos servidores públicos, é interessante destacar aqui três deles e sua forma de articulação com os profissionais da educação, sendo: recebimento de vencimento adequado e vantagens; jornada de trabalho regulamentada; formação inicial e continuada.

Quanto ao recebimento de vencimento adequado e vantagens, no caso da educação existe o Piso Salarial Nacional, assegurado pela Constituição Federal, cujas vantagens são caracterizadas pela existência de adicionais, gratificações e indenizações. A Lei do Piso Salarial Profissional Nacional dos Professores (Lei nº 11.738, de 2008) tem sua importância não apenas por estabelecer o salário inicial, mas por relacioná-lo à jornada de trabalho e à titulação.

No que diz respeito à jornada de trabalho regulamentada, para o profissional da educação esta não deve ser superior a 40 horas semanais, considerando aí o tempo destinado a estudos e planejamento. Vale ressaltar que a Resolução nº 02 de 2009 fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, baseando-se no que foi estabelecido no Piso Salarial, mas com uma diferença importante: traz à tona a valorização docente através de questões pertinentes como hora-atividade, progressões, formação, dentre outros.

Sobre a Formação Inicial e Continuada, observa-se que o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/2014 torna responsabilidade do Estado a integração dos programas e ações federais com os que são e precisam ser desenvolvidos nos estados e municípios. Nesse contexto

insere-se, por exemplo, a formação dos profissionais, pois na meta 15 do PNE foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Básica. Além disso, a Resolução nº 264 de 2016 que resultou na Resolução CNE/CES nº 02 de 2016, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica.

A respeito da legislação acima citada, não basta apenas observá-la, convém analisar o pensamento de Freitas (1999) sobre formação e suas implicações na relação “condições de trabalho e salário”, a fim de compreender o processo de sua implementação enquanto política pública:

[...] na definição dessa política devem se articular a formação inicial com a formação continuada e as condições de trabalho e salários dignos e justos, entendendo que a implantação de uma política de formação inicial e continuada deve colocar em questão a responsabilidade dos estados em relação à mesma, bem como o financiamento para sua implementação (FREITAS, 1999, p. 30).

É interessante observar que a partir do momento em que se passa a compreender alguns preceitos da legislação sobre o servidor da educação, é possível refletir sobre todo o contexto de trabalho desempenhado pelo docente dentro e fora do espaço escolar; além disso, diante de uma base legal deve-se também considerar a existência de um processo de avaliação constante do desempenho dos servidores na atuação de suas funções.

O processo de avaliação de servidores públicos é previsto em legislação, como a Constituição de 98 e também disposto na própria LDB, que assegura a progressão funcional a partir da avaliação de desempenho, afinal, o serviço público deve ser prestado com qualidade, justificando assim a necessidade de se empregar funcionários, que devem assumir o compromisso de serem instrumentos responsáveis pela boa execução do trabalho.

Em relação à avaliação do magistério propriamente dita, muitos a definem como essencial para se analisar o trabalho educativo, pois o objetivo seria buscar a melhoria na qualidade do ensino, já que o pedagógico é o principal foco da escola. Além disso, é uma oportunidade importante de principalmente se valorizar o trabalho do professor,

considerando não só a docência especificamente, mas também sua atuação nos diversos aspectos do trabalho pedagógico.

Entretanto, vale ressaltar aqui que não basta apenas avaliar, é necessário oportunizar, oferecer condições para que a qualidade do trabalho realmente aconteça, pois no que diz respeito aos servidores da educação propriamente dito, a formação tem realmente um papel decisivo na qualidade da escola, como pode ser observado no pensamento de Tardif (2014):

A formação continuada dos professores é um dos fatores que contribui para a elevação da qualidade do ensino, esta que precisa estar pautada nos saberes sociais para então ser transformados em saberes escolares, isto é, em saberes adaptados às formas e aos objetivos do ensino (TARDIF, 2014, p. 295-296).

A formação inicial é fator imprescindível para a atuação do professor, assim como afirma a própria LDB, pois a teoria e a prática precisam se articular, a fim de garantir a qualidade do ensino. Do mesmo modo deve acontecer com a formação continuada, já que as atividades desse tipo de formação devem ser direcionadas e contextualizadas à prática docente, assegurando o sucesso no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido deve-se discutir a formação não apenas fora da escola ou em estabelecimentos de ensino superior. Destaca-se a importância de a própria escola oportunizar esses momentos, planejando ações de formação continuada, a fim de serem executadas também em seu próprio espaço.

O ambiente escolar precisa ser entendido como constitutivo de práticas e relações sociais que se realizam dentro de um contexto educativo. Dessa forma, é preciso que as relações estabelecidas nesse espaço aconteçam através da interação entre os sujeitos desse processo que formam a unidade da escola.

Para Libâneo (2007), a escola possui uma organização e estrutura, com características sociais e políticas, tendo em vista o fato de se constituir como:

Um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomadas de decisões. A organização escolar não é algo objetivo, elemento neutro a ser observado, mas construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pelos pais e até por integrantes da comunidade próxima. O processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração (LIBÂNEO et al., 2007, p. 324).

Sendo assim, a postura individualista precisa, portanto, ser colocada em discussão, afinal, a educação é um processo, que ocorre através da troca, da interação, da concepção de conjunto, de um todo coeso que precisa caminhar na mesma direção. Pensar assim significa agir coletivamente, deixando de lado a ideia de que o trabalho pedagógico acontece isoladamente e de forma autossuficiente.

Para fecharmos essa reflexão inicial, cabe neste momento trazer como referência o pensamento de Nunes e Oliveira (2017), que pontua a realidade dos fatos (frente ao que até aqui foi abordado) a respeito da relação estabelecida entre o docente (enquanto servidor) e a legislação específica para o seu cargo:

Também é imprescindível a definição de plano de cargos e salários com uma apropriada estrutura de remuneração, incentivos e promoções de acordo com o percurso formativo e trajetória histórica de atuação do professor. No caso brasileiro, sabemos que, apesar da Resolução 02/2009 do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Nacionais da Carreira dos Profissionais do Magistério, e da Lei 11.738/2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional, ambas normativas em âmbito federal, não têm tido a força necessária para ser cumpridas nos estados e municípios que compõem a federação (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 71).

Desse modo, a partir do que foi previamente discutido aqui, pode-se afirmar que nem só de formação vive o docente, ou seja, a sua

valorização enquanto servidor público e também profissional da educação, não deve ser resumida à existência de uma legislação específica ou a alguns programas de investimento em formação inicial e continuada, por exemplo.

Sendo assim, é necessário que todas as questões relacionadas a esse contexto sejam abrangidas, principalmente oportunizando condições de trabalho reais e efetivas para o desenvolvimento da prática, através da implementação e gestão de políticas públicas condizentes com a realidade educacional, afinal, as condições de trabalho impactam sobre a atuação do docente, portanto, na busca por uma educação de qualidade deve-se considerar os fatores ligados aos resultados já obtidos.

Compreendendo Trabalho Docente na Perspectiva do Desenvolvimento Profissional

Muito se discute sobre a educação, mas é necessário haver clareza acerca do seu papel, a partir de uma visão que permita analisar criticamente seus pontos fortes, bem como suas limitações, possibilitando investir em ações que sejam reais. É tendencioso achar que a educação sozinha transforma e forma a sociedade, pois ela necessita articular-se com outros contextos, setores e investimentos, assim como pode ser observado na ideia abaixo que corrobora com essa discussão:

É certamente demagógico afirmar que a miséria latino-americana seja o resultado da deficiente educação do subcontinente, quando há uma série de variáveis determinantes de igual ou maior importância, como são: a dívida externa; a corrupção das elites; o protecionismo do primeiro mundo que se beneficia dez vezes mais do que lhe dá em termos de ajuda [...] (CHOMSKY; DIETERICH, 1999, p. 87).

Para contribuir com a efetivação de práticas educacionais significativas, várias questões precisam ser trabalhadas, no entanto, há algo que chama a atenção para o foco deste trabalho: conceber a atuação dos sujeitos envolvidos nesse processo. Sendo assim, é importante observar

que o papel desempenhado por cada um vem a somar para que a educação seja então consolidada em suas ações. Nesse contexto, fica evidente o fato de que o professor, sujeito que muito contribui nessa realização, é peça fundamental e necessita ser compreendido e valorizado como tal.

Pensando nisso, considera-se que o trabalho e formação docente devem ser compreendidos em sua essência, já que a prática pedagógica é fator relevante no contexto ensino-aprendizagem, devendo, portanto, ter suas necessidades consideradas e conseqüentemente atendidas, a fim de garantir a qualidade no processo educacional e o fortalecimento das ações didático-político-pedagógicas. Sobre esse desafio de assumir a profissão docente na sociedade atual, Marcelo (2009) afirma que

Sendo assim, para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (MARCELO, 2009, p. 08).

Observa-se, portanto, que o papel do docente nos dias atuais não se limita ao ato de ministrar aulas com objetivo de transmissão de conteúdos e informações, afinal, isso é apenas um pequeno aspecto a ser considerado no contexto das ações exercidas por esse profissional. O trabalho docente amplia-se a medida em que as transformações acontecem no mundo e na sociedade do conhecimento, pois o mesmo contempla um vasto campo para ser utilizado na atuação da sua prática, o que nem sempre é percebido ou internalizado por todos que fazem parte dessa profissão.

A respeito do desenvolvimento profissional docente, Marcelo (2009, p. 10) também enfatiza o sentido do coletivo e do meio de inserção nesse processo e assegura que:

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo,

mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO, 2009, p. 10).

Sendo assim, faz-se necessário discutir sobre o trabalho docente, a partir da ótica do desenvolvimento profissional, levando em consideração os fatores a ele relacionados, bem como a importância da formação e capacitação desses profissionais, evidenciando a necessidade de um sistema educacional voltado a esse propósito, que estabeleça não somente parcerias, mas atue em cooperação, visando uma educação transformadora e humana.

Ao falar em valorização é preciso refletir sobre qual visão se entende diante disso. No caso dos profissionais da educação, não se trata apenas de reconhecer seus méritos ou evidenciar a importância do trabalho que desempenham, afinal, a concepção vai muito além da definição da palavra, já que traz consigo um contexto carregado de significação histórico-cultural.

Todas as mudanças ocorridas nos últimos tempos na sociedade capitalista refletiram diretamente nas reformas educacionais e estas, por sua vez, causaram impacto direto na atuação dos profissionais da educação. Dessa forma, foi necessário ir à luta pelo cumprimento dos direitos a eles garantidos, a fim de que fosse possível trilhar os caminhos diante do novo cenário sem perder de vista a essência que originou a história desse trabalho.

Através da representatividade, vários foram os momentos que definiram o processo de luta. Aqui nesta reflexão, cabe destacar um momento muito singular, as conferências, mais especificamente a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que nas edições 2010 e 2014, ficaram marcadas como espaço de debate e propostas da classe, até chegar ao Plano Nacional de Educação (PNE).

Nesse contexto, a CONAE 2014 traz a concepção de valorização pautada na relação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho, o que foi um ganho para a área, tendo

em vista que até então valorização tinha sua compreensão reduzida apenas à formação dos profissionais. Além disso, outra ação importante está no fato de reconhecer a identidade dos profissionais de educação, tanto que o documento-referência da CONAE compreende como parte integrante dessa categoria não só os professores, mas também os funcionários de apoio e os técnico-administrativos, que atuam tanto em instituições como nos sistemas de ensino básico, profissional e superior.

Para Dourado (2016, p. 38), “merece ser ressaltado a relação entre profissão, profissionalização e profissionalidade, que se articula a esse debate, cujo critério é o caráter de política pública e a vinculação com a valorização do/a profissional”. Percebe-se, a partir da ideia do autor, a existência dessas três dimensões que compõem a identidade profissional, sendo a profissão uma atividade exercida dentro do mundo do trabalho com reconhecimento institucional.

A partir daí são construídas as duas relações que se complementam. Uma delas, a profissionalização, para o autor tem o caráter de superação da ideia de missão e relaciona-se às condições de salário, carreira, formação e condições de trabalho. Com isso, tem-se a profissionalidade, tão discutida nos dias atuais, e que é abordada por esse autor como sendo a própria construção da sua identidade profissional nas várias dimensões que a concebem.

Portanto, a valorização da carreira docente deve ser pensada primeiramente a partir da criação e aplicação de políticas públicas específicas, que visem à profissionalização como um objetivo, avançando em prol das conquistas alcançadas, afinal, o trabalho do professor não se reduz às ações didáticas, nem ao ato de ministrar aulas. Deve-se reconhecer que há um espaço de atuação desse profissional que perpassa esses limites e adentra ao campo das políticas educacionais, da gestão escolar, dentre outros aspectos, sendo realizado de maneira articulada com o meio social em que está inserido.

O professor acumula saberes ao longo da sua vida e desenvolve estratégias de trabalhá-los através de sua experiência e conhecimento construídos enquanto sujeito social. Sua trajetória é resultado de sua

profissionalização e competência em atribuir e construir significativamente a história do meio em que vive, tendo em vista o fato de ser um agente de transformação.

Todavia, o próprio “saber” pode ser entendido de forma distorcida, pois muitos atribuem ao professor toda a responsabilidade do processo ensino-aprendizagem, depositando nele uma idealização do saber escolar, através da qual esse profissional é estereotipado como portador de todo conhecimento necessário para o sucesso da aprendizagem do aluno. A respeito disso, Torres (1994), faz uma reflexão e afirma que o professor

[...] Também é portador de um saber igualmente condenado e reprimido pelo sistema escolar, não somente como ponto de partida, mas como insumo na construção ativa do conhecimento que tem lugar dentro da sala de aula. O professor precisa saber - ou fazer e agir como se soubesse tudo - tudo aquilo considerado saber escolar desejável. Essa idealização do professor como portador do saber é, na verdade, o seu próprio cárcere. Na medida em que o professor não pode errar, ignorar, duvidar, estão-lhe vedadas a necessidade e a possibilidade de aprender e de reconhecer que aprende (TORRES, 1994, p. 54).

Dessa forma, o professor acaba enfrentando alguns (ou muitos) desafios, os quais, por sua vez, limitam o desenvolvimento do seu trabalho no cotidiano escolar, desencadeando questões complexas que nem sempre fazem parte do seu poder de resolução, mas que de toda forma são cobrados por isso.

Observa-se, portanto, uma complexidade na atividade docente que foi desencadeada por uma série de fatores e situações relacionados a vários aspectos, tais como: as transformações sociais, reformas educacionais, mudanças da sociedade como um todo, as exigências da era digital, a ausência do papel da família, bem como os interesses econômicos e políticos (principalmente no contexto neoliberal).

Tudo isso refletiu e continua refletindo nas atuais condições de trabalho com as quais os docentes se deparam, caracterizando-se como desafios que precisam ser enfrentados pelos mesmos, mas que acima

de tudo, necessitam ser colocados na agenda das políticas públicas, recebendo atenção devida dos poderes públicos, a fim de se promover uma revalorização desse profissional (para que os mesmos não sejam responsabilizados pelo dito fracasso escolar), desconstruindo ações/práticas que não contribuam para o desenvolvimento de uma educação transformadora.

O Trabalho Docente e a Educação Profissional: Reflexões sobre a Prática do Professor nesse Contexto de Ensino

É inegável considerar a importância do trabalho docente, principalmente no contexto da educação profissional, tendo em vista que o professor assume um papel diferenciado devido à necessidade de uma atuação direcionada à proposta desse ensino. Sendo assim, faz-se necessário refletir sobre a prática pedagógica desse profissional, a partir de concepções dos trabalhos já realizados acerca do tema.

Gomes (2010) é uma importante autora para a abordagem desse contexto, tendo em vista o fato de refletir sobre quem é o professor da educação profissional (seja ele licenciado ou bacharel, efetivo ou contratado), cuja inserção no meio educacional é feita de maneira diversa, sendo caracterizado em sua análise como um profissional em contínua formação.

A autora preocupa-se em refletir de forma consistente sobre a educação profissional, já que analisa seu contexto histórico, a legislação existente e também a sua abrangência. Interessante notar que ela utiliza como cenário o contexto dos professores do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza em São Paulo, e isso torna possível adentrar no campo relativo à docência.

Gomes (2010) apresenta em sua pesquisa a seguinte definição dada pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), acerca do trabalho desenvolvido pelo docente da educação profissional:

Ensinam a jovens e adultos conhecimentos teóricos e práticos de uma área profissional, planejam o trabalho docente; avaliam

a aprendizagem e o ensino; realizam pesquisas das mudanças no seu campo de ensino para transformar esse conhecimento em aulas e situações laboratoriais. Desenvolvem recursos didáticos, produzem registros escritos e gráficos; trabalham com higiene e segurança e promovem educação ambiental. Podem realizar trabalhos técnicos e de assessoria. No exercício das atividades mobilizam um conjunto de capacidades comunicativas (GOMES, 2010, p. 10).

Observa-se, a partir de então uma descrição precisa sobre as ações que devem ser realizadas pelo professor da educação profissional, voltadas a uma prática pedagógica que envolve reflexão e apropriação do conhecimento relativo às concepções desse ensino. Dessa forma, esse professor tem em seu contexto de atuação pedagógica um “mundo do trabalho” e precisa não só compreendê-lo como também relacioná-lo ao processo educativo, a fim de desenvolver uma educação articulada, completa e integrada.

Urbanetz (2011) também aborda a temática da constituição do professor para a docência e atuação na educação profissional. Para ela, no ato de ensinar esse profissional também aprende, o que caracteriza uma complementaridade entre as dimensões profissional e pedagógica, teoria e práxis caminham juntas nesse aspecto.

Segundo Urbanetz (2011, p. 88), “Os estudos sobre a formação de professores para os cursos técnicos e posteriormente tecnológicos confirmaram que, para esses profissionais, nunca houve preocupação com a formação docente”. Sendo assim, discutir sobre a formação de professores e mais especificamente, professores da educação profissional, é um trabalho complexo, tendo em vista o fato de o sistema de ensino ser marcado por uma concepção dualista na educação básica (através da divisão/separação entre ensino médio e ensino técnico). Ainda nessa perspectiva, Urbanetz (2011) afirma que

Uma questão que se coloca como desafiadora para a formação de professores para a educação profissional é a imensa diversidade de exigências do mundo do trabalho e, como não se pode voltar

a ter propostas rígidas e engessadas que atendam somente a esse ou àquele curso específico, é preciso propor uma formação que propicie conhecimento básico sólido que explique os fundamentos dos fenômenos tecnológicos, para que, valendo-se dessa base, seja possível discutir toda e qualquer demanda da área (URBANETZ, 2011, p. 97).

Nota-se que é um grande desafio, dentro desse contexto, realizar esse enfrentamento diante das formações técnica e pedagógica, afinal, faz-se necessário uma formação mais completa, que deixe de lado a visão fragmentada da realidade, possibilitando compreender as relações existentes na sociedade e no sistema de produção. Assim, a formação profissional e a formação pedagógica devem caminhar juntas, pois desencadeiam um compromisso político na ação docente, o qual caracteriza-se também por ser um compromisso social.

Nesse sentido, busca-se garantir uma formação politécnica, a fim de contemplar a complexidade dos fenômenos sociais que abrangem a educação profissional, devido a existência de várias demandas formativas, afinal, Urbanetz (2011, p. 125) ressalta a importância de reconhecer a relação entre formação pedagógica e mundo do trabalho, “[...] e não somente ao mundo do emprego, considerando as dimensões do trabalho em si, do conteúdo desse trabalho e da ação didática fundamental para que a mediação ocorra”.

Oliveira (2016) mapeou as produções bibliográficas existentes acerca da formação de professores para a educação profissional, concentrando a discussão em torno das 34 produções bibliográficas encontradas, a partir de pesquisa realizada no banco de dados da CAPES e IBICT, tendo como recorte temporal os anos de 2004 a 2014. Ela pontua que sua relação com a pesquisa vem de sua atuação na coordenação pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Campus de Vitória da Conquista, onde percebeu o contexto das dificuldades presentes na ação pedagógica dos docentes, despertando assim o interesse em conhecer o que se tem produzido acerca da formação de professores.

Sabe-se que apesar de a expansão da educação profissional acontecer não apenas na rede federal, mas também nas redes estaduais de ensino em todo país, bem como o avanço no que diz respeito às legislações específicas, a formação do professor que atua nesse contexto ainda é um problema a ser enfrentado.

Portanto, é necessário a consolidação de políticas públicas direcionadas à formação desse docente, a fim de possibilitar que sua prática pedagógica esteja fundamentada na relação que a concepção de trabalho deve estabelecer com o ensino médio integrado ao ensino técnico, afinal, assim como afirma Oliveira (2016, p. 112), o crescimento da educação profissional nos últimos anos leva a mudanças na formação de professores, a fim de garantir “[...] uma educação profissional técnica de qualidade, que proporcione uma formação geral e integral do educando, sem negligenciar as exigências impostas na sociedade capitalista”.

A verdadeira Educação Profissional deve intervir na socialização das pessoas, contribuindo na preparação para a vida e na inserção no mundo do trabalho. Para isso, precisa desenvolver na prática um ensino capaz de fazer os estudantes descobrirem a relação entre teoria e prática, entre o saber ser e o saber fazer, entre o individual e o coletivo, entre ação e reação. Portanto, o papel do professor é extremamente importante nessa construção, desde que compreenda esse contexto no desenvolvimento do seu trabalho.

Silva (2016) desenvolveu uma pesquisa abordando a formação de professores e mais especificamente professores da Educação Profissional, analisando as políticas públicas voltadas a essa área. A autora pontua que, segundo dados da ANPED, houve um aumento considerável nas investigações acerca dessa temática nos últimos anos.

No entanto, apesar do que foi reforçado pela autora acerca dos estudos sobre essa área, ainda há um longo caminho a ser percorrido, afinal, é necessário reconhecer a importância de se priorizar a carreira docente também no ensino profissional, a fim de que a valorização do trabalho desse professor possa realmente acontecer.

Um aspecto importante que deve ser observado diz respeito à forma de ingresso dos professores das disciplinas técnicas ou específicas dessa modalidade, pois grande parte das redes públicas ainda trabalham com contratações ou processos seletivos temporários, investindo pouco ou quase nada na realização de concurso público (e também em formação inicial e continuada), caracterizando assim ausência de valorização do trabalho exercido por esses docentes.

Sobre essa situação, é interessante notar que, apesar de a Constituição Federal e a LDB estabelecerem o concurso público como forma de ingresso de servidores na área pública, a própria Constituição “abre uma brecha” e permite a realização de processo seletivo simplificado para professores (artigo 37, inciso IX), a fim de atender o interesse público de forma temporária, assim como se observa no texto transcrito abaixo:

Art. 37 A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

IX – a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público (BRASIL, 1988).

Muitos outros fatores precisam ser considerados para que o docente da educação profissional possa desenvolver suas ações de forma a promover a aprendizagem do educando e também uma melhoria em todo contexto escolar, sendo: implementação de políticas públicas, realização de concurso público, melhoria da estrutura física e organizacional das escolas, investimento na formação continuada dos profissionais da educação, melhores salários, plano de carreira atraente e condizente com a profissão, acompanhamento das ações educacionais, dentre outros.

Juntos, esses fatores fazem toda a diferença no ambiente educacional, pois a partir do momento em que são encarados como demandas a serem analisadas e solucionadas, é possível compreender a dinâmica e complexidade da realidade escolar e conseqüentemente do

trabalho pedagógico que o docente desempenha nos cursos técnicos ofertados pela educação profissional.

Vale ressaltar, porém, que o mais preocupante de tudo é quando o professor da educação profissional não se vê reconhecido em sua profissão, não percebe a existência de valorização, muito menos condições de trabalho, carreira, salário ou desenvolvimento profissional. As implicações dessas ausências tornam-se grandiosas durante o exercício da profissão, podendo ganhar proporções negativas e gerar situações conflituosas no convívio do trabalho.

Algumas Considerações

Diante do exposto até aqui, observa-se que a temática em discussão não é somente relevante, mas principalmente desafiadora, já que o trabalho do professor passa primeiramente por enfrentamentos para se alcançar uma valorização efetiva. Assim, é um desafio construir esse processo de desenvolvimento profissional docente, assim como o próprio exercício da docência muitas vezes se impõe como um grande desafio para o professor.

Quando este trabalho relaciona o docente com o servidor público não o faz na intenção de excluir ou negar a existência dos profissionais que exercem a docência na rede privada ou através de contratações temporárias na rede pública. Na verdade, o objetivo foi mostrar como a legislação de certa forma “ampara” ou “assegura” os profissionais que são considerados efetivos, ou seja, que são concursados e tornaram-se professores da rede pública de ensino (federal, estadual ou municipal).

É certo que dentro de cada esfera há no Plano de Carreira algumas especificidades que não há em outras, a depender da região, do município, do estado. Independente disso, a legislação federal que abrange toda a carreira do magistério, mesmo diante de todos os avanços dos últimos tempos, ainda não contempla integralmente a efetivação de todos os direitos, principalmente no que diz respeito à valorização e condições de trabalho docente.

Se este trabalho fosse adentrar aqui o universo de todos os profissionais da educação, refletindo sobre todas as especificidades, incluindo aí aqueles que não são servidores públicos, grande seria o confronto, pois a ausência de políticas públicas mais direcionadas revelaria a contradição presente no tratamento dado a essa classe de trabalhadores.

A partir das discussões, viu-se que o trabalho docente precisa ser analisado através da ótica de sua valorização, buscando compreender também os fatores condicionantes que facilitam ou dificultam esse processo. O desempenho do professor, apesar de ser uma questão sempre discutida, merece ter uma análise mais profunda a partir da seguinte ótica: como as oportunidades de formação para crescimento e aperfeiçoamento na carreira estão sendo realizadas?

O professor tem uma grande responsabilidade sob sua prática, mas o sistema de ensino também deve se responsabilizar e assumir o compromisso com a formação e valorização da profissão. Os saberes docentes são constituídos a partir de uma articulação entre diversas áreas e partes, afinal, somente com essa compreensão o professor pode realmente desempenhar um trabalho de excelência.

Como foi abordado, são muitos os desafios para o professor da atualidade, no entanto constitui-se um grande desafio ser docente da educação profissional, visto que há todo um cenário de construção significativa de conhecimento contextualizado e voltado também ao mundo do trabalho. Portanto, a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio deve promover a base necessária para a formação humana e consequentemente técnica do seu estudante.

Por sua vez, diante de todo esse contexto, está o professor compondo o corpo docente de uma escola que oferta cursos técnicos. No entanto, nem sempre esse profissional sente-se parte integrante da proposta pedagógica, como também não se apropria do processo educativo: ora por não compreender a essência dessa modalidade, ora por não se dispor a realizar mudanças tidas como necessárias na sua prática, ora por posicionar-se de forma contrária aos ideais propostos, ora por

não reconhecer existência de políticas públicas de valorização à carreira e trabalho docente.

Segue, portanto, como problemática maior de desafio: a valorização e desenvolvimento profissional dos docentes da educação profissional. Como articular a legislação e as políticas públicas da educação básica para a educação profissional integrada? Como ser um docente dessa modalidade de forma completa, desenvolvendo profissionalmente seu trabalho? São questões que dão margem à continuidade do debate, pois tem caráter de extrema relevância sócio educacional.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de julho, 2008.

_____. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 de maio, 2009.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 de junho, 2014.

_____. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos profissionais da Educação Básica. Disponível em: >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 04 jan. 2019.

CHOMSKY, N.; DIETERICH, H. *La aldea global*. 4. ed. Tafalla: Txalaparta, 1999.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan.-jun., 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/649>. Acesso em: 20 out. 2018.

FREITAS, H. C. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, n. 68, dez. 1999.

GOMES, S. R. F. *O Professor da Educação Profissional: Formação e Prática Pedagógica*. 2010. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), São Bernardo do Campo, 2010.

LIBÂNIO, J. C. et. al. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 2009, p. 7-22. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 12 jan. 2019.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201604145487>.

OLIVEIRA, A. S. *A Formação do Professor para a Educação Profissional: mapeando a produção bibliográfica*. 2016. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

SILVA, M. do S. da. *Políticas para a formação de professores no Brasil: em busca de indícios de sua articulação com a Educação Profissional*. 2016. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2016.

TORRES, R. M. *Que (e como) é necessário aprender?:* necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Campinas (SP): Papirus, 1994.

URBANETZ, S. T. *A constituição do docente para a educação profissional.* 2011. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curitiba, Paraná, 2011.

VEIGA, I. P. de A. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa.* Campinas (SP): Papi, 1993, p. 79-96.

CAPÍTULO 7

O PROFESSOR NO SISTEMA CAPITALISTA: PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

*Abília Ana de Castro Neta
Juliana da Silva Moura
Berta Leni Costa Cardoso*

Introdução

Os processos de precarização do trabalho docente tem sido objeto de discussão pela comunidade científica nos últimos anos, sobretudo, no âmbito da Educação. Conforme Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010, p. 230), a “precarização passou a ser um atributo central do trabalho contemporâneo e das novas relações de trabalho, apresentando múltiplas faces e dimensões”. Os autores ainda discutem que a precarização instabiliza e cria uma permanente insegurança e volatilidade no trabalho, fragilizando os vínculos e impondo perdas dos mais variados tipos (de direitos do emprego, da saúde e da vida) para todos os que vivem do trabalho. Tal premissa, discutiremos no presente estudo.

Para discutir sobre o fenômeno da precarização é necessário levar em consideração que este resulta de uma organização social cujas bases econômicas são reguladas pelo modo de produção capitalista e, portanto, derivam da forma de organização do trabalho no capitalismo (OLIVEIRA;

ASSUNÇÃO, 2010). Isso aponta a exigência de contextualização histórica e material para tratar dos conceitos relacionados à precarização do trabalho docente. Assim, compreender este fenômeno, nos exige um olhar de totalidade, compreendê-lo em sua historicidade. O que implica buscar apreender as tensões e contradições que estão na realidade que a produziu e que a move, marcadamente, mediado e perpassado pelas relações capitalistas.

Este estudo tem a finalidade de apresentar um levantamento bibliográfico acerca do desenvolvimento do fenômeno da precarização do trabalho docente. A base metodológica para a produção deste artigo está fundamentada em referenciais teóricos que refletem sobre diferentes ângulos da questão analisada, sendo, portanto, um estudo de natureza exploratória e de cunho bibliográfico.

Metodologia

Este estudo trata-se de um estado da arte que visa estabelecer relações com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes, apontando novas perspectivas e consolidando uma área de conhecimento. Um estado da arte, no entanto, não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas. Contribuindo com essa discussão, Messina (1998, p. 1) salienta que

[...] um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática [de uma área do conhecimento] (MESSINA, 1998, p. 1).

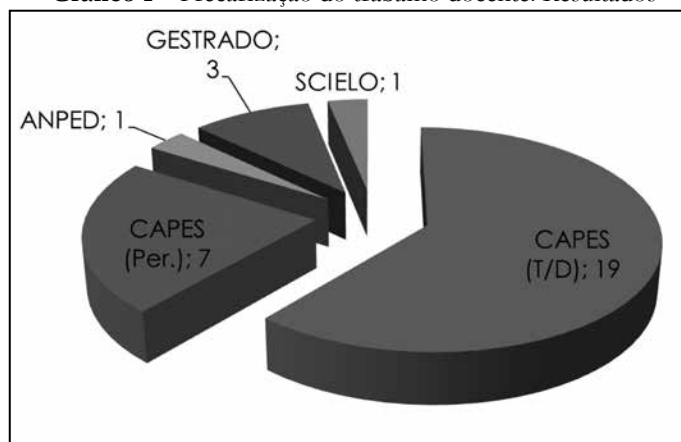
Como o volume das produções pode ser demasiadamente amplo, é usual, além de se estabelecer o campo de pesquisa e o tema pesquisado, definir um período de pesquisa (recorte temporal) e estabelecer uma determinada fonte de dados, como artigos de uma determinada revista, teses e dissertações (PICHETH, 2007). Assim, para o levantamento das

produções acerca da precarização do trabalho docente, tendo como critérios a relevância acadêmica e a abrangência do acervo, elegemos o catálogo de teses e dissertações da CAPES; o portal de periódicos da CAPES; a biblioteca da ANPED; a biblioteca do GESTRADO/UFMG; o portal SCIELO; e, o banco de dissertações do PPGED/UESB. Definiu-se como recorte temporal para o levantamento que ora se apresenta o período entre janeiro de 2014 a outubro de 2018. A consulta foi realizada considerando o descritor “precarização do trabalho docente”. Após a leitura dos títulos e dos resumos dos resultados, alguns estudos foram descartados. Os motivos que levaram a esse descarte estão justificados a seguir: 1) Não se tratavam dos professores que atuam na Educação Básica; e, 2) O referido descritor foi usado de forma indireta ou apenas como um dado superficial. Ou seja, os estudos não tratavam objetivamente da temática de interesse.

A partir dos apontamentos descritos acima, apresenta-se, a seguir, um gráfico extraído a partir de tratamento de dados do levantamento bibliográfico realizado, que pode contribuir para ilustrar, de forma ainda primitiva, os quantitativos de publicações que têm tratado da temática do presente estudo.

Levantamento Quantitativo

Gráfico 1 – Precarização do trabalho docente: Resultados



Fonte: Dados das autoras (2018).

O Gráfico 1 permite visualizar os resultados referentes ao descritor “precarização do trabalho docente” nos bancos de dados pesquisados. Identificamos, portanto, no banco de teses e dissertações da CAPES, 99 estudos. No entanto, somente 19 produções foram selecionadas, destas, 16 dissertações e 03 teses.

Os valores diminuem nos demais portais de consulta. No portal de periódicos da CAPES inicialmente identificamos 88 produções, destas, selecionamos 07 artigos; na biblioteca da ANPED identificamos três estudos sobre a temática; no GESTRADO optamos por 03 produções (um verbete, um artigo e uma dissertação); no portal SCIELO encontramos um artigo; o banco de dissertações do PPGED/UESB não apresentou resultados com base nesse descritor. Os estudos com duplicidade, cujo título e autor (trabalho) se repetiam nos diferentes bancos de dados foram registrados somente uma vez.

Com vistas ao levantamento dos dados foram analisados os títulos, resumos, palavras-chave e sumários das dissertações e teses, além disso, em alguns estudos, foram realizadas buscas nas introduções, capítulos, considerações finais e, até mesmo, leituras na íntegra. Predominantemente, as teses e dissertações selecionadas foram elaboradas em Programas de Pós-Graduação em Educação e, em menor percentual, áreas afins como a Sociologia. Os anais e os artigos foram analisados na íntegra.

Resultados e Discussões

As investigações que tratam do fenômeno da precarização do trabalho docente apontam desde o seu conceito, seus componentes e fatores associados, bem como a relação entre os processos de precarização do trabalho docente e as mudanças no âmbito educacional, sobretudo a partir da década de 1990, com a expansão do neoliberalismo. Assim, os principais teóricos que contribuíram com essa temática, a partir deste levantamento foram: Marin (2010), Silva (2014), Costa (2018), Rodrigues (2017), Guarizzo (2014), Mendonça (2014), Pedroso (2015), Finamor Neto (2016), Ramos (2017), Mazzini (2017), Piovezan (2017), dentre outros.

Precarização do Trabalho Docente

Nas últimas décadas uma das características que impactou a questão do trabalho no capitalismo contemporâneo foi o desenvolvimento dos processos de precarização. A partir da década de 1970, as crises econômicas e as mudanças nas organizações produtivas e na forma de acumulação do capital deram início à corrosão dos direitos trabalhistas e do Estado de Bem Estar Social instituído no século XX nas economias centrais (PIOVEZAN, 2017).

Segundo Piovezan (2017), o termo trabalho precário é mencionado pela literatura acadêmica para caracterizar as novas condições de trabalho estabelecidas após a crise na década de 1970. Conforme Rosenfield (2011, p. 264), o trabalho precário é o “[...] trabalho socialmente empobrecido, desqualificado, informal, temporário e inseguro, a noção de precarização aqui adotada remete a um processo social de institucionalização da instabilidade”. Druck (2011, p. 41), por seu turno, estabelece que o trabalho precário está presente “[...] nas formas de inserção e de contrato, na informalidade, na terceirização, na desregulação e flexibilização da legislação trabalhista, no desemprego, [...] na perda salarial, na fragilidade dos sindicatos”.

Nessa mesma perspectiva, Pochmann (2006, p. 60) aponta que a precarização gera a perda de qualidade dos postos de trabalho provocando o “[...] desassalariamento formal, perda de direitos sociais, trabalhistas e previdenciários, jornadas de trabalho mais longas, remuneração oscilante no tempo, múltiplas fontes de rendimentos, etc.”. Em linhas gerais, nota-se que o fenômeno da precarização do trabalho deu-se a partir dos anos 70 do século XX e, é caracterizado, sobretudo, pela corrosão dos direitos trabalhistas. No Brasil, o fenômeno da precarização do trabalho ampliou-se, notadamente, nos anos de 1990 e 2000, em função das conquistas trabalhistas tardias no país e do avanço de políticas neoliberais. A precarização do trabalho atingiu diversas categorias de trabalhadores, desde aqueles do setor industrial, do setor de serviços e as categorias conhecidas por realizarem um trabalho intelectual, entre as quais, a classe trabalhadora docente (PIOVEZAN, 2017).

Entende-se que a precarização do trabalho docente é marcada por características com conotações negativas no conjunto do exercício profissional. O fenômeno da precarização do trabalho docente pode ser compreendido a partir da sistematização de dois blocos conceituais: a) os significados caracterizadores – que corroboram com a discussão dos teóricos ora apresentados – e, b) consequências desse fenômeno – que desencadeiam processos de adoecimento, desgaste, cansaço excessivo, sofrimento, desistência etc. (MARIN, 2010). A seguir, apresentaremos o levantamento histórico sobre o fenômeno da precarização do trabalho docente no Brasil.

Levantamento Histórico sobre a Precarização do Trabalho Docente no Brasil

Piovezan (2017) apresenta um levantamento histórico sobre a precarização do trabalho docente no Brasil. Inicialmente a autora apresenta a denominada “Décadas de ouro da profissão docente”, período que compreende os anos de 1940 e 1950 “tendo em vista que esses profissionais possuíam prestígio social, salários elevados, jornada de trabalho reduzida e, principalmente, o controle sobre o processo de trabalho ou a liberdade de cátedra” (PIOVEZAN, 2017, p. 23). A autora faz uma contraposição dessa realidade com a atual, apontando:

[...] as distintas realidades entre o trabalho docente atual e o trabalho docente nos anos de 1940 e 1950 foram consequência de uma série de mudanças concretizadas na educação brasileira, nos últimos 40 anos, abrangendo a extensão do tempo de escolaridade obrigatório, a formação dos professores, o público-alvo que frequenta as escolas, a urbanização etc. (PIOVEZAN, 2017, p. 23).

Piovezan (2017) aponta que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o processo de precarização do trabalho docente se disseminou em todo território nacional em função da necessidade de atender a ampliação de vagas para os estudantes e, conseqüentemente, expandir a contratação de professores. Assim, o que

ocorreu, nesse contexto, foram duas situações antagônicas: os dirigentes ligados ao regime militar ampliaram a contratação dos professores para atender a demanda da ampliação de vagas, entretanto, não tinham a pretensão de manter as condições de trabalho e salariais dos anos dourados da profissão docente. Nesse contexto, a referida autora salienta:

A expansão da escolaridade obrigatória nos anos de 1970 correspondeu com o projeto do governo militar que aspirou a expansão industrial no país. O percurso da economia brasileira deveria unir o avanço econômico com a política de substituição de importações, e, o avanço educacional com a inserção de jovens e crianças nas escolas para a formação da força de trabalho, inclusive, com o incentivo à formação técnica (PIOVEZAN, 2017, p. 28).

Piovezan (2017, p. 28) inspirada nas discussões de Ferreira Junior e Bittar (2006) preconiza que “as três principais medidas dos militares para articular a expansão das contratações dos professores, conforme a demanda de alunos foi o arrocho salarial, o aligeiramento na formação e nas contratações dos docentes”. Nesse contexto, o arrocho salarial esteve intimamente ligado à expansão da escolaridade, “pois no período militar não houve a intenção de aumentar, concomitantemente, o número de vagas e o salário dos professores” (PIOVEZAN, 2017, p. 30).

Além do arrocho salarial, Piovezan (2017) elenca outras consequências da expansão da escolaridade: a intensificação do trabalho docente, processo que ocorre em função do aumento do número de aulas ministradas e pela redução salarial; flexibilização das formas de contratação; aligeiramento da formação; e, ampliação da contratação de professores com a escolaridade mínima para o exercício da profissão. Costa (2018) também contribui com a discussão apontando que após a expansão do ensino obrigatório de quatro para oito anos, a categoria docente teve suas condições de trabalho e carreira afetadas negativamente.

Em relação às contradições inerentes ao processo de ampliação da escolaridade, Piovezan (2017) ressalta que a reforma no âmbito educacional brasileiro, encabeçada pelos dirigentes do regime militar,

não teve o compromisso de ofertar uma educação de qualidade para os filhos da classe trabalhadora, mas, por outro lado:

Assim, podemos concluir que a empreitada do governo militar em prolongar o tempo de escolarização dos jovens foi uma medida que teve por princípio a expansão de vagas para os estudantes sem manter o nível de ensino e as condições de trabalho dos professores como existia nas décadas anteriores. Foi realizada uma reforma educacional que não teve o compromisso de oferecer uma educação de qualidade para os filhos dos operários ou agricultores, mas uma educação para que o futuro trabalhador obtivesse os conhecimentos mínimos para trabalhar nas fábricas nacionais ou multinacionais que estavam se instalando no Brasil (PIOVEZAN, 2017, p. 31).

Em relação à precarização do trabalho docente, estabelece a autora:

[...] a precarização desenfreada do seu trabalho não ocultou a real intenção do governo militar em reduzir os gastos com os recursos humanos e com o custo da educação de modo geral. Foi nesse período, inclusive, que teve início a expansão dos colégios particulares, que tinham como *slogan* oferecer uma educação de qualidade e remuneração mais elevada para os professores. Contudo, no final dos anos de 1970, a categoria docente, assim como outras categorias de trabalhadores, deu início aos movimentos que questionavam as condições de trabalho, salariais e o autoritarismo da ditadura militar. Desse modo, os anos de 1980 foram emblemáticos para o engajamento de organizações de docentes em defesa da educação, para a melhoria das condições de trabalho e a reivindicação pelo fim do regime militar (PIOVEZAN, 2017, p. 32, grifo da autora).

Com o fenômeno da precarização, os professores aderiram à luta contra a ditadura em conjunto com os estudantes e demais trabalhadores produtivos. Para Vieitez e Dal Ri (2011, p. 142), ao se perceberem enquanto membros da classe trabalhadora, os professores começaram a se manifestar e organizar os seus próprios sindicatos, “[...] ou seja, os professores passaram a se socorrer do tipo de organização que os operários

de há muito utilizavam”. A deterioração das condições de vida e de trabalho da categoria docente impulsionou, como indicam os autores, a participação do magistério em manifestações por melhores condições de trabalho e também pela retomada do Estado de Direito. Nessa perspectiva, Piovezan (2017) destaca que os anos 1980 foram emblemáticos no tocante à luta da classe trabalhadora pelo fim do regime autoritário e a retomado do processo democrático. No que concerne, especificamente, a categoria docente, a autora continua afirmando: “A luta dos docentes tinha como objetivos principais: a gestão democrática da escola; melhorias na carreira e trabalho dos professores; educação gratuita e de qualidade; a ampliação da escolaridade obrigatória, entre outros” (PIOVEZAN, 2017, p. 32). Colaborando com essas discussões, Costa (2018, p. 58) aponta que

A categoria docente teve papel importante na resistência contra a Ditadura, e com a redemocratização no início dos anos de 1980 parte de suas reivindicações foram conquistadas, como reajustes salariais, a incorporação da gestão democrática na CF/1988, a fixação de salário base da categoria, além de discussões e avanços em relação a carreira do professor. O que fica evidente, no entanto, é que a Ditadura Militar contribuiu decisivamente com o processo de precarização da educação e do trabalho docente, através do rebaixamento salarial e da formação aligeirada de professores para atender a ampliação da educação básica. Por outro lado, os militares forjaram um forte grupo de opositores ao regime: os estudantes e os professores. Além é claro, de outros movimentos sociais e políticos [...] (COSTA, 2018, p. 58).

A militância e/ou resistência da classe trabalhadora – seja por intermédio dos movimentos sociais ou entidades sindicais – representou uma série de conquista de direitos sociais e trabalhistas nos anos de 1980. Contudo, a partir da década de 1990, uma série de reformas nas legislações trabalhistas, na organização produtiva, do Estado e a adoção do ideário neoliberal corroeram parte dos direitos conquistados nos anos de 1980. Nesta perspectiva, Harvey (2008) assevera que o papel do Estado neoliberal é garantir, a qualquer preço, o funcionamento do mercado. Notadamente, esse preço é pago pela classe trabalhadora. O

autor assinala que, sob o neoliberalismo, o Estado tem de garantir “a qualidade e a integridade do dinheiro”, além de organizar as estruturas “militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados” (HARVEY, 2008, p. 12).

Antunes (1999) discute acerca do desenvolvimento do neoliberalismo na Inglaterra, enfatizando os principais passos que foram sendo dados para atender a agenda neoliberal: a privatização de praticamente tudo o que havia sob controle estatal; a redução e até extinção do capital produtivo estatal; o desenvolvimento de uma legislação fortemente desregulamentadora das condições de trabalho e flexibilizadora dos direitos sociais; a aprovação de um conjunto de atos fortemente coibidores da atuação sindical (ANTUNES, 1999, p. 66).

No Brasil, o neoliberalismo tornou-se uma política pública de Estado a partir das eleições presidenciais de 1989, momento em que Fernando Collor de Mello assume a presidência da república. A este respeito, Paulani (2006, p. 90) esclarece que “[...] desde a eleição de Collor, passou a ser voz corrente a inescapável necessidade de reduzir o tamanho do Estado, privatizar empresas estatais, controlar gastos públicos, abrir a economia”.

Silva (2014, p. 40) discorre que “[o] neoliberalismo passou a ditar os programas a serem implementados pelos países capitalistas, trazendo em seu bojo, a questão da privatização, enxugamento do Estado, e as políticas fiscais e monetárias”. De modo geral, as principais medidas neoliberais que ocorreram no Brasil, oriundas dos governos Fernando Collor de Mello, Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer, desde a década de 1990 até o presente momento foram: Privatizações/Concessões - USIMINAS (1991); Companhia Siderúrgica Nacional (1993); Vale do Rio Doce (1997); Eletropaulo (1999); Telebrás (1998); BANESPA (2000); Açominas (1993); Hidrelétrica Santo Antônio (2015); Hidrelétrica do Girau (2015); Banco do Estado do Ceará (2005); Banco do Estado do Maranhão (2004); Campo de Libra (2013); Aeroporto do Galeão (2013); Aeroporto de Confins (2013); Porto de Santos (2015); e, BR-163 Divisa (MT-MS) (2013). Concernentes

às Reformas do Estado - Política Industrial e de Comércio Exterior (PICE) (1990); Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995); Eliminação de incentivos fiscais (agricultura, exportações, importações etc.) (1990); Plano de Ação Imediata (1993); e, Programa Nacional de Desestatização (1990) (PIOVEZAN, 2017).

Além dessas medidas no âmbito econômico, no contexto da reforma neoliberal do Estado, coube à educação pública um lugar de destaque. Nesta perspectiva,

a Escola ganhou uma nova caracterização e ficou, em certa medida, refém de intervenções, sobretudo dos organismos internacionais – Banco Mundial e FMI – que impõem condições pautadas no princípio empresarial da eficiência e qualidade para a liberação de financiamentos para a educação dos países “em desenvolvimento”. Na visão destes organismos internacionais o processo de expansão da escola não acompanhou a qualidade do serviço prestado e isto teria ocorrido pela incompetência dos profissionais [...].

As instituições financeiras internacionais, notadamente o Banco Mundial, norteiam suas “orientações” pela lógica do mercado, abordando a questão educacional num sentido estritamente pragmático, ou seja, o de produzir resultados quantificáveis, propondo soluções eminentemente técnico-rationais [...].

A reforma do Estado visa atender às necessidades do mercado internacional globalizado. O foco principal da orientação dos organismos multilaterais, que no caso da educação brasileira diz mais respeito ao Banco Mundial que é quem financia projetos, é a desoneração do Estado, apontando para a necessidade de estabelecerem novas funções no sentido de reduzir os gastos públicos e de possibilitar o ingresso gradual da iniciativa privada nas atividades até então de competência estatal, para tanto as privatizações e as PPP. A ideia é que o Estado se desobrigue de manter serviços básicos para a população e que atue somente em áreas tidas, pelo neoliberalismo, como elementares (DERISSO; DUARTE, 2017, p. 1171-1172).

A escola, a educação e o trabalho docente, nessa conjuntura política, tornam-se reféns das intervenções e determinações dos organismos

internacionais, pautados pelo princípio empresarial, visando atender às necessidades do mercado internacional globalizado, sucumbidos pela lógica do capital. Corroborado com este apontamento, Silva (2014) salienta que os pressupostos do pensamento neoliberal se fazem presentes nas reformulações das políticas públicas de cunho social, notadamente, a educação. Conseqüentemente, isto implica afirmar que a tônica e predomínio do neoliberalismo vão se fazer presentes também no trabalho docente, desenvolvendo e intensificando processos de precarização do trabalho. A seguir, apresentaremos os elementos constitutivos que caracterizam a precarização do trabalho docente sob a égide neoliberal.

Elementos Constitutivos da Precarização do Trabalho Docente sob a Égide Neoliberal

Piovezan (2017) elenca os principais elementos constitutivos que caracterizam o fenômeno da precarização do trabalho docente, tendo em vista as novas tendências produtivas, financeiras e políticas desenvolvidas após os anos de 1970. São eles: flexibilização do trabalho; intensificação do trabalho; flexibilização nas formas de contratação; arrocho salarial; perda do controle sobre o processo de trabalho; e, aguçamento da alienação. O quadro a seguir, sintetiza os principais aspectos que os caracterizam.

Quadro 1 – Elementos constitutivos da precarização do trabalho docente*(continua)*

ELEMENTOS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Flexibilização do trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> - Expõe um fenômeno bastante comum entre os professores de todos os níveis e modalidades do ensino brasileiro, isto é, a diversidade e o acúmulo de tarefas realizadas pelos docentes; - Descaracteriza o trabalho docente, pois o professor tornou-se um multitarefeiro, um trabalhador polivalente que necessita realizar várias tarefas, até mesmo àquelas que deveriam ser realizadas por profissionais de outras áreas; - Afora os afazeres que fogem da alçada de formação dos professores, a burocracia é apontada como um dos principais problemas que provocam a flexibilização do trabalho docente; - Inforsato (2001) aponta que a flexibilização do trabalho está associada ao modelo de gestão empresarial imposto às escolas nos últimos 20 anos, o qual tem provocado não somente a perda da autonomia do trabalho dos docentes e dos gestores, mas o aumento das suas atividades; - Com o aumento excessivo de atividades a serem desenvolvidas, os professores não conseguem cumprir uma das principais necessidades da sua profissão, isto é, ser um estudioso da sua área. Segundo Santos (2012, p. 66) essa atividade tão necessária para os docentes foi comprometida, afinal, lecionando em média 40 horas semanais “[...] que tempo pedagógico se reserva à reflexão, à leitura do mundo, numa organização do trabalho escolar que impõe um ritmo fabril ao docente?”.
Intensificação do trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> - Os professores vivenciam também a intensificação do seu trabalho, isto é, a ampliação no número de aulas lecionadas semanalmente, escolas, turnos e, por conseguinte, a quantidade de alunos; - O arrocho salarial é para Kuenzer e Caldas (2009) um dos principais motivos da intensificação, em razão da necessidade dos professores aumentarem sua jornada de trabalho, a fim de conquistar uma remuneração capaz de garantir a manutenção das suas necessidades básicas; - As consequências da intensificação do trabalho docente não afetam somente a saúde física, mental e pessoal destes profissionais, mas a qualidade do trabalho em si, uma vez que “[...] a intensificação diz respeito não somente à expansão e ao acúmulo de constrangimentos de tempo durante a realização do trabalho, mas também às transformações impingidas à qualidade do serviço, do produto” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 354).

ELEMENTOS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
<p>Flexibilização das formas de contratação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As formas flexíveis de contratação foram adotadas no Brasil para acompanhar as novas tendências reformistas internacionais das leis trabalhistas. Foi necessário alterar alguns elementos da rígida lei brasileira, por serem incompatíveis com o novo cenário produtivo e econômico que surgiu nos anos de 1980 e 1990, ou seja, de acumulação flexível. Assim, partimos do pressuposto que os docentes foram mais uma das categorias de trabalhadores assalariados afetados pela flexibilização nas formas de contratação; - A flexibilização das formas de contratação contribui para a ampliação de dois fenômenos: 1) a inserção excessiva de docentes contratados em caráter temporário nas escolas, haja vista que os poderes públicos expandem essa forma flexível de contratação com a finalidade de reduzir gastos; e, 2) o aumento na distribuição de aulas para cada docente, suscitando a intensificação do trabalho; - Além da instabilidade financeira, o professor eventual não estabelece vínculo pedagógico estável com a escola, com os professores e as turmas nas quais lecionam, já que muitos vivenciam a itinerância de uma unidade escolar para outra. A flexibilização na admissão dos docentes eventuais expõe, também, a desprofissionalização dos atuantes.
<p>Arrocho salarial dos docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O arrocho salarial é mais uma das heranças do processo de precarização do trabalho docente iniciado no período militar. Após os anos de 1970, a expansão da escolaridade obrigatória gerou a necessidade de elevar a contratação de professores sem a formação mínima. Outra medida do regime militar foi reduzir os salários dos novos docentes admitidos, tendo em vista que não era possível manter os salários dos professores equivalentes aos das décadas de ouro; - A medida adotada pelo governo federal para determinar o salário dos professores foi a instituição de um piso salarial nacional para o profissional do magistério da educação básica, conforme a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Apesar do baixo salário instituído pelo piso, diversos Estados brasileiros alegaram a inconstitucionalidade da lei e não a cumpriu integralmente, negligenciando o valor do salário, a jornada de trabalho de 40 horas ou o 1/3 da carga horária destinada para as atividades extraclasses. Em 2016, o piso salarial do docente estava fixado em R\$2.135,64 (2,4 salários mínimos) e, até fevereiro, os seguintes Estados não cumpriam o seu valor mínimo: Espírito Santo, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Goiás, Paraná, Rio Grande do Norte, Rondônia, Rio Grande do Sul, São Paulo e Tocantins (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2016).

ELEMENTOS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
<p>Perda do controle sobre o processo de trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nos anos de 1950/1960 (Décadas de ouro do trabalho docente) os salários eram mais elevados, a jornada de trabalho reduzida e, de acordo com Vieitez e Dal Ri (2011, p. 137), os professores “[...] eram umas das poucas categorias de assalariados que conservava um controle significativo sobre o processo de trabalho, condição completamente atípica depois da introdução do taylorismo nas indústrias no início do sec. XX”; - Divergente da condição de trabalho atual, nos anos de 1950 e 1960, os docentes possuíam autonomia sob o seu fazer pedagógico. Para Vieitez e Dal Ri (2011, p. 138), a autonomia do trabalho docente no período dos anos de ouro representava o papel da educação naquele momento histórico; - A partir das décadas de 1970 e 1980 e, em especial, nas décadas de 1990 e 2000, uma série de reformas nas leis que regulamentam a educação básica nacional desencadeou a perda do controle sobre o processo de trabalho do docente; - A cisão que distingue quem planeja e quem executa as tarefas na produção atingiu os trabalhadores de diversas categorias de profissionais desde a consolidação da ordem capitalista. A perda do controle sobre o processo de trabalho dos docentes ocorreu por motivos semelhantes a dos trabalhadores de qualquer outro setor produtivo, embora o trabalho na escola não seja igual ao de uma fábrica ou empresa. As principais formas de controle que foram privadas dos professores foram aquelas referentes à organização do processo educativo, ou seja, a elaboração do currículo, a escolha dos livros utilizados em sala de aula e os critérios que determinavam as avaliações dos alunos; - Segundo Braverman (1987), a divisão do trabalho no sistema de produção capitalista é provocada em razão da separação entre a concepção e a execução, isto é, de um lado, um grupo de indivíduos que planeja o processo de trabalho e, do outro, um grupo que o executa. Em relação aos docentes, esta categoria de trabalhadores também lida com a segregação entre quem decide e quem realiza as atividades na escola. Um grupo seleto de indivíduos, que compõe um corpo técnico do governo, domina a organização dos programas e de qual forma deve ser executada a gestão e o ensino nas escolas. O outro grupo, formado pelos professores, realiza as atividades na escola e na sala de aula, conforme foi estabelecido pelos órgãos reguladores; - Afora o controle do currículo e dos manuais didáticos, as avaliações de larga escala são atualmente uma das formas mais sofisticadas de controle das escolas por parte das Secretarias

ELEMENTOS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
<p>Perda do controle sobre o processo de trabalho</p>	<p>de Educação dos Estados e do governo federal. Em relação ao governo federal, as avaliações da educação básica mais importantes são aquelas que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): a Prova Brasil ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC); a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA);</p> <p>- Portanto, a perda do controle sobre o processo de trabalho envolve os docentes numa rede de monitoramento, índices e metas que cerceia a possibilidade de criação e intervenção nas aulas de acordo as necessidades individuais dos alunos. A perda de autonomia dos docentes é crucial para atender as exigências solicitadas pelo Ministério da Educação e as Secretarias da Educação dos Estados, isto é, a adoção dos currículos, materiais didáticos e avaliações.</p>
<p>Aguçamento da alienação dos docentes</p>	<p>- Para compreendermos o que é o aguçamento da alienação dos docentes é necessário retomarmos a discussão sobre o que é a alienação. Segundo Mészáros (2006, p. 20) o conceito de alienação em Marx tem quatro aspectos principais “[...] a) o homem está alienado da natureza; b) está alienado de si mesmo (de sua própria atividade); c) de seu ser genérico (de seu ser como membro de espécie humana); d) o homem está alienado do homem (dos outros homens)”. Entendemos que a alienação é a cisão, a separação entre o homem e o controle da sua atividade vital: o trabalho. A alienação na ordem capitalista é necessária à manutenção do sistema, em razão da imprescindível segregação entre o trabalhador e o controle da sua atividade produtiva, tendo em vista que os trabalhadores não detêm os meios de produção, o controle sobre o processo de trabalho e a finalidade da produção;</p> <p>- Em relação ao docente, apesar do seu trabalho não corresponder com os afazeres de um operário de fábrica, a alienação também faz parte da sua atividade em sala de aula. Nesse caso, a alienação do trabalho dos professores ocorre em função das três seguintes formas de cisão: (1) os docentes não são responsáveis pela escolha do currículo e dos materiais didáticos utilizados em sala de aula; (2) os docentes não participam da definição do tempo letivo da aula e o número de aulas destinadas para cada turma; e (3) os professores não estabelecem os critérios e o modelo de avaliação dos seus alunos, tendo em vista que o governo federal e as Secretarias da Educação são as responsáveis por realizarem essa tarefa;</p>

ELEMENTOS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
<p>Aguçamento da alienação dos docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O aguçamento da alienação, isto é, a intensificação da alienação do trabalho docente é um fenômeno provocado pelo envolvimento dos professores em consonância com os ditames da nova lógica da gestão empresarial, de forma que “[...] cada vez mais ele se sujeita para obter os proventos necessários à satisfação das suas necessidades imediatas” (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009, p. 76). O aguçamento ocorre em decorrência da adaptação dos professores, e dos demais profissionais da educação, ao novo modelo de gestão implementado nas escolas, apesar das diversas manifestações realizadas pelos docentes de repúdio às reformas educacionais ocorridas nos últimos 20 anos; - A nova forma de organização gerencialista da educação, além de controlar todos os processos que determinam o trabalho dos docentes, controla, ainda, todas as propostas de metas que estes profissionais necessitam alcançar nas escolas. Portanto, de acordo com Del Pino, Vieira e Hypolito (2009, p. 120) os professores são vigiados periodicamente pelo controle burocrático do Estado, de modo que o seu envolvimento com a nova lógica perversa de monitoramento dos resultados acontece quase inconscientemente; - O aguçamento da alienação do docente além de intensificar o autoenvolvimento dos professores, segundo a norma de um modelo de gestão controlador e punitivo provoca, ainda, a angústia destes profissionais que necessitam disputar com os professores de outras escolas as melhores classificações nos rankings e, conseqüentemente, maiores bonificações. Portanto, são inevitáveis as conseqüências negativas da lógica competitiva para os docentes, tendo em vista que as formas de organização do trabalho no interior da escola “[...] apontam cada vez mais para o professor como um prestador de serviços, diminuindo as chances de realização do objetivo desejado com o trabalho educativo, qual seja o saber, a reprodução e produção do conhecimento científico” (MONFREDINI, 2008, p. 144), afetando o processo educativo de ensino e aprendizagem dos jovens e crianças, em especial da classe trabalhadora, que estudam majoritariamente nas escolas públicas brasileiras.

Fonte: Piovezan (2017, p. 52-96).

Contribuindo com o debate, Baião e Cunha (2013) identificaram que as doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente, decorrentes dos processos de precarização do trabalho, mais recorrentes na literatura são: exaustão emocional, stress, Síndrome de *Burnout*, depressão, disfunções

musculoesqueléticas, distúrbio de voz, pressão alta e lesões miocárdicas. Os fatores de adoecimento apontados pelos autores corroboram com as discussões ora apresentadas, as quais: estado constante de alerta, exaustão física e mental, atividades excessivas, cobranças implícitas e explícitas, equilíbrio emocional, competitividade, responsabilidade, flexibilização, intensificação, baixos salários e perda de autonomia.

Algumas Considerações

A partir do exposto, evidencia-se que a precarização do trabalho docente é um fenômeno desencadeado, sobretudo, a partir da década de 1970, momento em que as crises econômicas e as mudanças nas organizações produtivas e na forma de acumulação do capital deram início à corrosão dos direitos sociais e trabalhistas e do Estado de Bem Estar Social. No contexto brasileiro, inicia-se no período do regime militar em função da necessidade de atender a ampliação da escolaridade obrigatória, o que impulsionou, conseqüentemente, o arrocho salarial, o aligeiramento na formação e nas contratações dos docentes. No entanto, os processos de precarização do trabalho docente foram intensificados a partir dos anos de 1990 e 2000 por meio de uma série de reformas nas legislações trabalhistas, na organização produtiva, do Estado e a adoção das políticas neoliberais.

De acordo com a literatura consultada, os elementos constitutivos que caracterizam o fenômeno da precarização do trabalho docente, tendo em vista as novas tendências produtivas, financeiras e políticas desenvolvidas após os anos de 1970, são: a flexibilização do trabalho; a intensificação do trabalho; a flexibilização nas formas de contratação; o arrocho salarial; a perda do controle sobre o processo de trabalho; e, o aguçamento da alienação. A respeito deste último elemento, Antunes (1995) discute acerca da forma alienada que o trabalho adquire dentro do capitalismo, em que:

[...] tal como se objetiva na sociedade capitalista, o trabalho é degradado e aviltado. Torna-se estranhado. O que deveria se

constituir na finalidade básica do ser social – a sua realização no e pelo trabalho – é pervertido e depauperado. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se, como tudo, uma mercadoria, cuja finalidade vem a ser a produção de mercadorias (ANTUNES, 1995, p. 123).

Piovezan (2017) estabelece que apesar do trabalho dos professores não corresponder com os afazeres de um operário de uma fábrica/ indústria, a alienação/estranhamento também se faz presente no exercício docente. Isso ocorre em função da cisão entre a concepção e a execução referente à organização do processo educativo. No modo de produção capitalista, o fenômeno da precarização desencadeia processos de estranhamento, depauperação e aviltamento do trabalho, representando sofrimento e adoecimento para a classe trabalhadora docente.

Eugênio, Souza e Di Lauro (2017) reafirmam que, em decorrência da conjuntura política e social – já expressa neste estudo, à saúde do professor está amplamente comprometida, problemas de ordem física (bursites, tendinites, problemas da voz, problemas de pressão) e emocional (estresse, angústia, desânimo, apatia, impaciência, entre outros) caracterizam o mal-estar docente. Os professores são acometidos com maior incidência pelas disfunções psíquico-emocionais.

A partir deste estudo – de caráter bibliográfico e exploratório – identificamos certas lacunas na produção científica da área. Uma das lacunas observadas a partir do levantamento teórico apresentado refere-se ao trato raso dado por uma parcela significativa das produções acerca do adoecimento/saúde docente. Sem a pretensão de rotular um ou outro estudo, é possível verificar que há um adensamento teórico maior nas discussões de caráter marxista, associando, portanto, o fenômeno do adoecimento da classe trabalhadora docente às contradições preconizadas pelo sistema capitalista.

É fundamental ter clareza que o estudo acerca do fenômeno da precarização do trabalho docente, como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito da luta de classes que atravessa a produção e reprodução

do capitalismo, exige dos pesquisadores um esforço para apanhar a complexidade das mediações e tensões que os marcam.

O neoliberalismo – enquanto uma estratégia do capital para se reinventar e superar as crises que o permeiam – parte na direção de ataque aos direitos sociais. Compreendê-lo em suas dimensões históricas e materiais nos ajuda a perceber, efetivamente, o processo de exploração, intensificação e precarização do trabalho – formas veladas de sofrimento e adoecimento da classe trabalhadora docente. Nesse contexto de contradições, espera-se dos profissionais comprometidos com um projeto de sociedade crítico e emancipador, estratégias de enfrentamento e resistência contra a opressão da classe burguesa, representada pela ofensiva neoliberal. Nessa conjuntura, corroboramos com Mészáros (2008, p. 27, grifos do autor) ao asseverar que “[...] é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Resistência, essa é a palavra de ordem!

Referências

- ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Editora Biotempo, 1999.
- BAIÃO, L. P. M.; CUNHA, R. G. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. *Revista Formação@Docente*. Belo Horizonte – vol. 5, n. 1, jan/jun 2013.
- COSTA, A. *Precarização do trabalho docente na educação infantil do município de Marília*. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.
- DERISSO, J. L.; DUARTE, Rita de Cássia. Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 17, n. 4 [74], p. 1169-1185, out./dez. 2017.

DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? *Cadernos CRH*, Salvador, v. 24, p. 37-57, 2011.

EUGÊNIO, B.; SOUZAS, R.; DI LAURO, A. D. Trabalho e adoecimento do professor da educação básica no interior da Bahia. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol. 3, n. 2, mai.-ago. 2017, p. 179-194.

FERREIRA JUNIOR, R. A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, set./dez. 2006.

FINAMOR NETO, J. G. *A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a situação das professoras com vínculo de trabalho temporário na metade norte de Porto Alegre*. 2016. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FRANCO, T.; DRUCK, G.; SELIGMANN-SILVA, E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. *Rev. bras. Saúde ocup.*, São Paulo, 35 (122): 229-248, 2010.

GUARIZZO, A. B. *A precarização do trabalho docente na rede pública estadual paulista: a questão do plano de cargos e carreiras*. 2014. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

HARVEY, D. *O Neoliberalismo: histórias e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MAZZINI, M. do C. C. *A precarização do trabalho das professoras da rede municipal de educação de Marília/SP*. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

MENDONÇA, D. C. C. *O professor no sistema capitalista: precarização do trabalho docente*. 2014. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

MESSINA, G. *Estudio sobre el estado da arte de la investigación acerca de la formación docente en los noventa*. 1998. Trabalho apresentado à Reunión de Consulta Técnica sobre investigación en Formación del Profesorado, Organización de Estados Ibero-Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, México, 1998.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do Capital*. [tradução Isa Tavares] 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. Á. Condições de trabalho docente (Verbetes). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 67-107.

PEDROSO, S. G. *Trabalho e educação: as estratégias de controle e precarização do trabalho docente nas instituições de ensino privadas a partir do ano 2000*. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

PICETH, F. M. *PeArte: um ambiente colaborativo para a formação do pesquisador que atua no ensino superior por meio da participação em pesquisas do tipo estado da arte*. 2007. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

PIOVEZAN, P. R. *As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal*. 2017. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

POCHMANN, M. Desempregados do Brasil. In: ANTUNES, R. (Org.) *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 59-73.

RAMOS, L. M. F. *Precarização do trabalho docente: uma análise a partir da escola pública da cidade de São João de Meriti*. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Mestrado Profissional Em Educação Profissional Em Saúde, Rio de Janeiro, 2017.

RODRIGUES, D. V. *O “ajuste” neoliberal e a precarização do trabalho docente no governo José Serra em São Paulo*. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ROSENFELD, C. L. Trabalho decente e precarização. *Tempo Social*, São Paulo, v. 23, n. 01, p. 247-268, jun. 2011.

SILVA, D. *As políticas neoliberais e a precarização do trabalho docente em uma microrealidade de duas escolas mantidas pelo estado em Porto Velho-Ro*. 2014. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, F. C. S.; SOUZA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B. (Org.). *Democratização e educação pública: sendas e veredas*. São Luís: Editora da Universidade Federal do Maranhão - Edefma, 2011. p. 133-165.

CAPÍTULO 8

TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DIANTE DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Soane Santos Silva

Paula Cristina Soares Silva de Almeida

Ennia Débora Passos Braga Pires

Claudio Pinto Nunes

Introdução

A política de responsabilização e avaliação, marcas das redefinições do papel do Estado ocorridas a partir dos anos 90, caracterizou a organização de um Estado com função reguladora, abstendo-se principalmente da sua função social, a favor de um desenvolvimento proposto e imposto pelos princípios neoliberais. Efetiva-se um modelo de Estado descentralizador, mediador e não mais executor, sob as estruturas da terceirização e publicização. No caso da educação “a publicização significa, deste modo, a escola pública sem a manutenção estatal” (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 4).

Com um Estado funcionando sob a lógica capitalista, as mudanças ocorridas atingiram diretamente a vida dos trabalhadores, pois vieram acompanhadas de preceitos de produtividade, eficiência e competitividade. O enfoque rigorosamente gerencial dado a esta política significou,

entre tantos outros fatores, a destituição de direitos políticos e sociais conquistados pela classe trabalhadora. Os reflexos dessa organização representaram um crescente processo de precarização do trabalho. Instabilidade e más condições de trabalho desencadearam a insatisfação e o adoecimento do profissional. A educação e seus profissionais sofrem estes impactos.

Com uma escola funcionando sob os preceitos capitalistas, com estratégias gerenciais, as exigências de uma lógica de produtividade, eficiência e competitividade acarretam aos profissionais da educação por meio de políticas de avaliação e resultados. Constitui-se um cenário de perdas dos direitos conquistados, das condições de trabalho, fragilidade física e mental: é a precarização do trabalho docente. Este quadro significa também a perda de direitos sociais acometidos pela falta de condições de desenvolvimento profissional. Uma ditadura gerencial invade às escolas por meio de políticas públicas de controle desencadeando no universo docente um profundo sentimento de impotência e de perda de autonomia. Dar conta dos processos pedagógicos e ao mesmo tempo lidar com a situação e precarização do trabalho se torna um grande desafio para profissionais de educação na dinâmica escolar.

Neste dilema de precarização do trabalho docente e a necessidade de se constituir na escola um espaço de educação com qualidade, discussão e reconquista de autonomia, que nos remetemos ao papel do coordenador pedagógico, ao considerarmos que nesta função agrega a possibilidade de envolver mais os profissionais da educação com o planejamento e a tomada de decisões. É uma posição que requer reflexão, estudo e superação de desafios, uma vez que está diretamente ligado ao pedagógico, de onde, com a sua mediação e articulação, entre as políticas públicas de Estado e a prática na sala de aula, emergem ações que refletem na qualidade do ensino.

Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o trabalho do coordenador pedagógico diante da precarização do trabalho docente. Especificamente, buscou-se compreender o processo de precarização do trabalho docente e os desafios do coordenador pedagógico diante do contexto da precarização no espaço escolar. Trata-

se de uma pesquisa bibliográfica que tem como característica identificar e analisar informações para construção da investigação. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Rodriguez (2014, p. 148) acrescenta que a pesquisa bibliográfica “inicia-se a partir de uma exaustiva análise crítica do produzido a respeito do objeto estudado com base na própria experiência do pesquisador como sujeito histórico e social”.

Os fatores que intervêm no trabalho pedagógico se constituem um campo de análise essencial para investigação, uma vez que, a compreensão dos processos de precarização do trabalho docente e seus reflexos no fazer pedagógico remetem a uma reflexão sobre a ação e os desafios do coordenador pedagógico dentro da escola, na função de mediador entre as políticas públicas de controle do Estado e a real necessidade de uma comunidade escolar.

O Trabalho do Coordenador Pedagógico Diante da Precarização do Trabalho Docente

A história da educação no Brasil foi diretamente influenciada pela forma como se deu sua civilização, estabelecida pela cultura da metrópole e praticada exclusivamente pelos jesuítas. Diferentemente de outros países, a educação no Brasil não foi pensada para a construção da nação, mas como marca dos privilegiados que detinham o poder financeiro e, assim, poderiam oferecer a educação, privada, e destinada a uma minoria, cabendo à massa, apenas a educação familiar.

Num cenário social cujas bases centravam-se em um modelo econômico agroexportador e na mão-de-obra escrava, a preocupação com o direito à educação apareceu tardiamente. Com as mudanças mundiais e o advento do populismo no Brasil e do nacional socialismo na Europa, a partir dos anos de 1930 se forma um novo cenário de centralização de poder nos diversos setores da sociedade. Nesse contexto, acontece no Brasil reformas educacionais que visam a educação como meio de diminuir a desigualdade social do país. A educação, passou a ser um meio

de mobilidade social individual e de grupo (OLIVEIRA, 2004). Nesse interim, os movimentos sociais dos trabalhadores clamavam por uma educação pública e gratuita.

Concretiza-se o processo de incentivo à escolarização no Brasil, mas a educação ainda não era uma preocupação assumida pelo Estado. Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, a educação constitui-se “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 2018) útil para combater as desigualdades existentes no país e estimular a promoção da democratização do saber, um direito fundamental e um pressuposto que visa o pleno desenvolvimento da pessoa e o “seu preparo para o exercício da cidadania e do trabalho” (BRASIL, 2018).

As transformações da sociedade moderna, também afetaram os âmbitos educacionais. Um novo olhar foi direcionado ao profissional de educação, sobretudo ao professor. E algumas transformações se deram, mudando o quadro da educação no Brasil. Em 1988, a Constituição Federal legitima e consigna a universalização do ensino, reconhecendo que a educação escolar é de extrema relevância para o país e deve ultrapassar investimentos para além do ensino fundamental.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 2018).

A escola não pode ser a mesma já que os alunos mudaram. As novas demandas educacionais apontam que a sala de aula, sofreu grandes interferências do contexto histórico. Libâneo destaca que:

É verdade que o mundo contemporâneo – neste momento da história denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, ora de modernidade tardia – está

marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológica e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas o exercício profissional da docência (LIBÂNEO, 1998, p. 15).

Hodiernamente a escola pública está em crise, pois não tem conseguido oferecer satisfatoriamente base para os indivíduos efetivamente se tornar um cidadão, por vezes, ela tem enfraquecido o sistema democrático com indicativos de exclusão social, contrários aos objetivos democráticos. Tal negação se perpetuou e tem se reatualizado e atuado continuamente na produção de desigualdades e subordinação.

O educador nesse processo assume um papel de grande relevância, pois deve se ater às demandas da sociedade e promover um ambiente de libertação, não reforçando práticas de submissão em sala de aula, mas com a reflexão da prática e da realidade atual mover-se em direção a ações que promovam atitudes de respeito e valorização do cidadão. No entanto, esse viés discursivo passa pelo trabalho do docente, que é o alvo da educação. Röhr (2001) expõe que:

As exigências que estamos fazendo em relação ao educador, sem dúvida, são altas e parecem diacrônicas. O argumento mais frequente é: os nossos educadores não são preparados para isso, portanto vamos propor tarefas menos complicadas, tarefas de que eles podem dar conta, de preferência, a partir de um treinamento técnico. Nossa posição diante disso é: nesse caminho perdemos de vista o objeto epistêmico próprio da Educação (RÖHR, 2001, p. 68).

As determinações, imposições, orientações do sistema de ensino sobre questões que organizam o cotidiano escolar rotineiramente resulta em peso na vida do professor e retrata o desencanto na profissão e, conseqüentemente, a insatisfação discente.

Muitas são as evidencias que apontam a precarização do trabalho docente nas escolas, sobretudo as de ensino fundamental, visto serem os alunos sujeitos em formação humana física e cognitiva. O professor,

sob a imposição do tempo dedicado ao trabalho, adquire uma formação precária. A precarização do trabalho do professor, que imbuído de muitas e novas atribuições tem prejudicado sua vida profissional, este, perdendo a identidade docente e agindo insatisfatoriamente em áreas que não são suas de formação, perde sua identidade, adquirindo sentimento de não pertencimento de classe, todo esse processo influi sobre a saúde do professor e a vida escolar do aluno.

Os princípios da educação nos moldes do neoliberalismo, que cada vez mais defende a não responsabilidade do Estado, deixa clara as reais intenções e as repercussões na educação. As proposições ideológicas que estão nos programas federais, concretizados pelas políticas públicas educacionais reverberam no desenvolvimento da carreira docente que ora se precariza, sendo ao mesmo tempo culpabilizada pelo fracasso da educação brasileira. Hypolito (2012) destaca que existe uma hiper-responsabilização atribuída ao professor tanto pela sua prática profissional quanto pela sua formação, evidenciada nas políticas institucionais.

Essa nova configuração da profissão docente tem sido motivo de preocupação para os profissionais da educação, pois todos são diretamente influenciados pela rotina docente. Para haver uma democratização escolar de fato, é preciso haver a participação de todos na tomada de decisão: alunos, professores, pedagogos, gestores, funcionários da administração e apoio, pais, representantes da comunidade, afinal, todos juntos, constroem a história da instituição.

As influências neoliberais na educação, ecoam negativamente no contexto atual e requer do profissional docente uma reação às investidas do capital na defesa da educação pública, gratuita e de qualidade. Com as políticas de acesso e permanência na escola, muitas ações deixaram de serem pensadas, planejadas e articuladas a fim de acompanhar o objetivo de se ter uma escola pública, gratuita e de qualidade. Diante do exposto, o professor teve que dar conta de “ensinar” mais alunos, alunos com novos saberes, um aluno novo.

O trabalho docente, marcado por autonomia, e muitas vezes por heteronomia, postura que requer, tanto de um como de outro, habilidades

transformadoras, tem solidificado nos docentes sentimento de impotência frente às várias impossibilidades que se apresentam na rotina profissional. Destarte, com os movimentos de alteração na sobrecarga de trabalho e maior controle sobre as práticas do professor, Arroyo (1985, p. 9-10) define esse processo como proletarização do trabalho docente, identificando condições inadequadas de trabalho do professor, com a negação de direitos trabalhistas, a perda de controle do processo educativo, a hierarquização e burocratização dos processos e a consequente perda de autonomia.

As políticas de valorização docente, fruto de discussões pertinentes da categoria, respondem as demandas do professor e propõem a valorização profissional docente priorizando a Formação inicial e continuada, o Plano de salário, a Carreira, e as Condições de trabalho e de saúde. As propostas de valorização destes profissionais estão estatuídos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) regida pela Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), artigo 67, incisos I a VI:

- I. Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III. Piso salarial profissional;
- IV. Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI. Condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Percebe-se que a realidade dos professores nos últimos anos tem mudado. O discurso para que esse profissional seja valorizado tem caminhado no sentido de que o professor tenha ao seu dispor todas as condições para que desenvolva seu trabalho, livre de preocupações alheias ao seu desenvolvimento profissional. Para a efetivação desses objetivos a educação, há que se adequar o ensino aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Há uma incongruência diante da bandeira dos movimentos sociais dos profissionais por políticas

públicas de valorização na perspectiva de mudanças, ao tempo em que se defrontam com as amarras estruturais de uma prática que não avança em direção a qualidade nas condições de desenvolvimento do trabalho e da educação.

As condições dadas ao trabalhador, nos moldes capitalistas, são condições determinantes de organização dentro de um contexto histórico-social e econômico, assumidas pelo Estado, resultando na precarização do trabalho docente. De acordo Brito, Prado e Nunes (2017), “Num cenário marcado pela globalização, a redefinição do papel do Estado apresenta novas formas de organização na estrutura e na forma de governança das instituições, que interfere diretamente na vida dos profissionais” (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 167).

Os autores ainda acrescentam que

A educação passa a ser um investimento com vistas ao desenvolvimento da capacidade produtiva do homem, adaptável às demandas do capital, sob a égide de um discurso de combate à exclusão social, erradicação da pobreza e a construção de uma sociedade mais democrática (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 167).

É neste contexto que discutir precarização do trabalho docente tornou-se indispensável. Faz-se necessário refletir sobre as políticas públicas que visam a melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas da rede pública de ensino do país. De acordo Borsoi (2012, p. 90), “as noções de precário e precariedade associadas ao trabalho dizem respeito à inadequação das condições objetivas em que as atividades docentes são realizadas”. As exigências trazidas por políticas de regulação do sistema de ensino brasileiro, a exemplo das avaliações externas, visam a busca pela produtividade do trabalho docente e impõe uma política de responsabilização condicionando o sucesso ou fracasso da educação ao desempenho dos profissionais docentes.

O que se tem questionado são as condições de trabalho em que os profissionais de educação estão sendo expostos e como seu desempenho

nas tarefas laborais tem interferido no desenvolvimento profissional. A formação docente se tornou preocupação em âmbito geral e vive-se uma corrida pela qualificação visto que as políticas de valorização dos profissionais da educação estão subordinadas às políticas de formação de professores. Evidencia-se que

Considerada um dos pilares da valorização docente, a formação inicial e continuada tem sido objeto de disputa de diferentes segmentos que atuam no campo educacional. Contudo tais políticas têm tomado contornos bastante específicos envolvendo a profissionalização dos docentes que atuam na educação básica pública, sendo compreendida como uma das exigências para a valorização docente, somadas à remuneração e às condições de trabalho e carreira (OLIVEIRA, 2012, p. 35).

Perante esta discussão é que refletimos sobre a função do coordenador pedagógico no espaço escolar considerando que este profissional exerce o papel mediador entre as políticas públicas e o fazer pedagógico nas salas de aulas, por meio da prática docente. De acordo Silva e Sampaio (2015)

A amplitude e a dimensão das ações propostas para os coordenadores pedagógicos podem ser identificadas ao se analisar o conjunto de funções a serem exercidas por este profissional, responsável pela organização dos processos escolares, ação materializada nas funções de articulação, formação e transformação do contexto escolar (SILVA, 2015, p. 966).

É possível destacar a função de poder exercida pelo coordenador pedagógico uma vez que o seu papel de articulador e formador poderá provocar transformações nas concepções docentes e nas ações pedagógicas. Silva e Sampaio (2015, p. 966) corroboram com esta ideia ao afirmarem que “essas atribuições do coordenador pedagógico contêm significativa potencialidade transformadora em relação ao pensar e ao fazer pedagógico”. E ainda destacam que

A formação continuada dos professores representa a possibilidade de aprofundar os debates concernentes aos dilemas e às potencialidades inerentes ao processo educativo, ação essencial a ser realizada no espaço escolar, em razão das particularidades formativas dos educadores reunidos na escola e das práticas didático-metodológica, permeadas por concepções de mundo e por relações subjetivas, que devem ser analisadas sobre o parâmetro coletivo (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 966).

Neste contexto de responsabilidade de articular, formar e transformar por meio do trabalho coletivo, tornam-se inúmeros os desafios de um coordenador pedagógico na perspectiva de promover ações no cotidiano escolar que ajudem a superar as insatisfações ocasionadas pela situação de precarização do trabalho docente que interferem diretamente na qualidade da educação. Dentre esses desafios é possível destacar a própria compreensão e valorização da função de coordenação pedagógica, o trabalho de mediar políticas públicas implementadas que interferem no fazer pedagógico e o trabalho de formação docente. Todas essas ações alinhadas ao desenvolvimento profissional docente de uma comunidade escolar.

A busca da valorização da função de coordenação pedagógica e a compreensão do seu papel no espaço escolar se tornou uma luta nos últimos anos. É a precarização do trabalho de coordenação pedagógico manifestada pela falta de uma legislação clara e específica que assegure um plano de desenvolvimento deste profissional e apresente definições de suas reais atribuições na unidade escolar.

Na LDB, inicialmente, no artigo 6, é possível perceber uma referência a função de coordenação pedagógica, com a denominação de “supervisão”:

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas (BRASIL, 2017).

Somente no artigo 67, da própria LDB, evidencia-se a denominação coordenação:

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 2017).

São passagens discretas que ainda deixam lacunas, quanto a função deste profissional. Por conta disso, o coordenador pedagógico tem perdido o reconhecimento e aos poucos sua autonomia e poder de decisão no contexto escolar, simplificando suas atribuições a atividades imediatistas que não se alinham a ações pedagógicas e administrativamente planejadas com foco desempenho escolar. Considerando estes aspectos o coordenador,

Assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola. Deste imaginário construído, muitas vezes o próprio coordenador o encampa como seu e passa a incorporar um “modelo” característico forjado em crenças institucionais e do senso comum (SANTOS; LIMA, 2007, p. 79).

Assim questiona-se: como desenvolver um trabalho coletivo na busca pela superação da precarização do trabalho docente e desenvolvimento profissional, diante da precarização da sua própria função? Como pensar em valorizar, sem valorização? Reflexo desta dinâmica é que nem todos os Estados ou Municípios possuem legislação com atribuições bem definidas para a função e quando as têm são estabelecidas de acordo a interpretação de cada administração. Esta

instabilidade provoca o desgaste da imagem deste profissional nas instituições escolares, sendo desvalorizado pela própria classe docente. Conforme Santos e Lima (2007, p. 79),

Muitos olhares são lançados sobre a identidade e função do coordenador pedagógico na escola, não raras vezes pelos próprios pares e comunidade intra e extra-escolar caricaturizando-o em “modelos” distintos e cobrando-lhe a determinação do sucesso da vida escolar e encaminhamentos pertinentes às problemáticas que se sucedem no cotidiano (SANTOS; LIMA, 2007, p.79).

O coordenador vive uma rotina marcada pela busca do reconhecimento social. Situação que o torna frágil, enfrentando, muitas vezes sozinho, o sentimento de incapacidade e impotencialidade. Nesta perspectiva ainda é possível afirmar que

Tendo a prática e o olhar de docente como referência, o coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação. Sua contribuição para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos professores dependerá do sucesso alcançado nesta tarefa (SANTOS; LIMA, 2007, p. 79).

Silva e Sampaio (2015, p. 976) também deixam claras as preocupações com o desempenho e desenvolvimento do trabalho de coordenação pedagógica afirmando que

Essa realidade torna-se ainda mais grave quando se considera que o trabalho do coordenador pedagógico ocorre sem garantia das condições adequadas, o que, na prática significa a intensificação do trabalho e a ampliação das responsabilidades sem as condições estruturais para realização plena dessas prerrogativas (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 976).

Um outro desafio a ser refletido sobre o trabalho do coordenador pedagógico diante da precarização do trabalho docente é o papel que exerce de mediar as políticas públicas implementadas e o trabalho de

sala de aula executado por meio do fazer pedagógico. Políticas públicas chegam às escolas carregadas de intenções manipuladoras de um sistema neoliberal que visa cada vez mais a desvalorização do profissional da educação, a perda da sua autonomia e a responsabilização pelos resultados e desempenho quantitativos e qualitativos da escola. No entanto, chegam às instituições escolares e precisam ser executadas. Recai sobre o coordenador o papel mediador e articulador: discutir e refletir com os docentes estas políticas, alinhá-las à proposta pedagógica da escola, à realidade administrativa e ao mesmo tempo estar sensível às insatisfações de uma categoria que se sente desvalorizada enfrentando a precarização do trabalho que remete a sensações de desvalorização, desmotivação, adoecimento profissional, desgaste emocional, entre outros. Situação incontestável, uma vez que

No campo da organização e gestão educacional prolifera, sobretudo em relação às políticas públicas, o paradigma administrativo gerencial, que busca transferir para a especificidade da cultura institucional da escola a lógica, os processos e o padrão administrativo empresarial, centrado na eficiência e na eficácia (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 969)

O modelo administrativo gerencial que ocupa as escolas veio como resultado das transformações ocorridas no Estado a partir da década de 90 que causaram grandes impactos na educação e interferiram diretamente no desenvolvimento profissional docente. Uma política de regulação e responsabilização comandada as bases de uma ditadura neoliberal em que “as reformas educacionais no Brasil assentam-se nos princípios de maior eficiência e produtividade visando ao crescimento econômico” (BRITO; PRADO; NUNES, 2017).

Essas ações impactam a vida do professor que se encontra em um cenário político e expropriação dos seus direitos, visto que há um crescimento do número de professores contratados temporariamente, professores efetivos com dupla jornadas de trabalho, manutenção de baixos salários, precarização da

formação inicial docente, desarticulação do coletivo dessa categoria, que se encontra em um processo de mercantilização vivido e ressaltado pela meritocracia (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 168).

A amplitude das ações propostas por esta política de regulação torna-se complexa e conflituosa a atuação do coordenador pedagógico diante do trabalho coletivo institucional. É um processo que exige uma experiência reflexiva constante e entre todos os agentes educativos. Eis o dilema: orientar-se nos parâmetros impostos pela lógica das atuais políticas públicas e ao mesmo tempo estimular a classe docente a pensar sobre a sua prática numa situação de precarização do trabalho e da profissão. É válido ressaltar que as políticas públicas atuais seguem a lógica do enfoque gerencial, dos processos produtivos sob os preceitos neoliberais e que estes fatores promovem o esfacelamento dos direitos do trabalhador e das condições de trabalho.

Nesta dinâmica o trabalho de formação docente, que é considerada a principal atribuição do coordenador pedagógico na instituição escolar, se torna uma ferramenta capaz de construir espaços de comunicação e reflexão entre coordenador e professor, contudo é a atribuição menos executada e que representa uma das maiores lutas de quem exerce este papel. Isso tudo porque, além de no espaço escolar outros afazeres corriqueiros ocuparem o tempo do coordenador pedagógico, trabalhar formação com o professor significa rever concepções e práticas educativas, situação que nem sempre os docentes estão predispostos a refletir devido principalmente ao acúmulo de atividades, ao cansaço físico e mental e a insatisfação com o trabalho da docência.

A formação continuada, e neste caso, tanto do coordenador pedagógico quanto do professor, é o caminho para a reconquista da autonomia. Silva e Sampaio (2015, p. 967) enfatizam que:

A autonomia relaciona-se a essa capacidade de refletir e analisar a própria prática profissional visando à superação do enquadramento ideológico constituído pela estrutura de poder,

bem como a construção de uma perspectiva emancipatória concernente a transformação política da realidade social (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 967).

São momentos que devem ser oportunizados nas instituições escolares sob a mediação do coordenador. Momentos que requer habilidade e conhecimento. Segundo Pereira (2017, p. 35),

Os educadores no processo de formação inicial ou continuada precisam ter a oportunidade de fazer reflexões num contexto sócio-político-econômico-cultural mais amplo. Não basta refletir somente sobre a prática pedagógica o processo precisa estar apoiado em uma análise emancipatório-política, contínuo e permanente (PEREIRA, 2017, p. 35).

É discutir e acompanhar as mudanças da sociedade, as tendências educacionais geradas por políticas públicas de regulação e responsabilização e as práticas pedagógicas sob um olhar crítico. Silva e Sampaio (2015, p. 966) veem a “formação continuada como possibilidade de aprofundar os debates concernentes aos dilemas e às potencialidades inerentes ao processo educativo”. Ações que exigem a percepção do cotidiano de uma instituição escolar numa perspectiva individual e coletiva. Para tanto, o enfretamento dos percalços no trabalho escolar deve ser debatidos numa visão de organização de gestão com respaldo nos princípios democráticos.

É necessário, portanto, à inclusão de conteúdos correlatos a gestão democrática no processo de formação dos professores tendo em vista salutar e impulsionar vivências alusivas a espaços e ações democráticas. Parte-se aqui do pressuposto que a corporificação de um processo democrático na escola supõe inserir o professor em uma estrutura de produção de conhecimentos, saberes provenientes do seu próprio trabalho (ARAÚJO, 2015, p. 83).

Uma política voltada à participação e envolvimento na tomada de decisões implica na garantia da autonomia do coordenador pedagógico

e consequente da comunidade escolar. Implica também na superação de modelos gerenciais de gestão centralizada que estruturam a organização administrativa e financeira das escolas e interferem na prática pedagógica. É a forma da superação do individualismo e da meritocracia.

Um universo tão amplo e complexo como este exige coordenadores preparados e preocupados com a própria formação. Entende-se que

Desse viés interpretativo, apreende-se que coordenar as ações pedagógicas é ter como escopo a sistematização, o entendimento e a transformação da prática docente, o que exige, essencialmente, a compreensão dos pressupostos teóricos que as embasam, uma vez que toda prática tem imbricado uma intencionalidade, um prisma de homem e de sociedade que se deseja construir (ARAÚJO, 2015, p. 88).

A precarização do trabalho docente instaura uma situação de instabilidade e insegurança por parte dos profissionais. Articular, formar e transformar em face desta situação representa estar disposto a lutar pela valorização da função de coordenar, a lúcida visibilidade das políticas públicas educacionais apresentadas num cenário que promove a perda dos direitos adquiridos pelos trabalhadores docentes e criar espaços para formação continuada com foco na conquista da autonomia da escola.

Considerações Finais

Os estudos das mudanças ocorridas na educação do Brasil evidenciam uma política de desenvolvimento que considera o capital humano um potencializador do crescimento econômico. A educação assume uma condição que reforça os efeitos desta organização. Concepções como competência, habilidades e capacidades tornam-se preponderantes na atuação dos profissionais diante de um aglomerado mercado de trabalho exigente e competitivo. O impacto na vida do trabalhador é evidente, e em se tratando de educação, é precarizador para o trabalho docente. Instaura-se os conflitos nas instituições escolares marcados pela contraposição aos ditames neoliberais que não condizem

com as reais necessidades para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Aos profissionais cabem a insatisfação, adoecimento, crise de identidade pessoal e profissional, sensação de incapacidade e culpabilidade pelos resultados exigidos por esta política.

Ao analisar toda esta problemática esta reflexão tomou como foco a discussão da precarização do trabalho do docente e seus impactos nas atividades pedagógica levando em consideração a presença do coordenador pedagógico nesta dinâmica como mediador de ações que visam a melhoria do processo educativo. Observou-se, no entanto, os desafios enfrentados, tanto por educadores, como coordenadores, defronte um forte sistema organizacional de gerenciamento voltado a manutenção capitalista. Sistema que desvaloriza o profissional docente, desvaloriza o profissional que exerce a função de coordenação pedagógica e desvaloriza o processo ensino/aprendizagem por falta de condições básicas para o desenvolvimento de um trabalho lúcido e eficaz, longe de amarras ideológicas neoliberais.

A proposta de um trabalho voltado à uma política de organização com envolvimento da comunidade escolar numa perspectiva de gestão democrática é analisada como uma possibilidade de ações reflexivas planejadas pelo coordenador pedagógico.

Em pauta, encontra-se a formação docente que pode representar um caminho para a autonomia da escola e dos profissionais da educação. O coordenador pedagógico, por ter dentre as suas atribuições a responsabilidade pela formação continuada no âmbito da escola encontra-se na posição de proporcionar olhares transformadores a todo este contexto superando a precarização do trabalho. Longe desta discussão está a intencionalidade de colocar este profissional na posição de solucionador de todas as dificuldades enfrentadas no fazer pedagógico da sala de aula, mas de colocá-lo no seu real lugar, de acordo com as atribuições legitimadas para esta função e apresentadas nas atuais pesquisas sobre a atuação deste profissional: inicialmente o papel de articulado/mediador, posteriormente formador e conseqüentemente transformador.

Referências

- ARAÚJO, O. H. A. *Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis*. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14793/1/2015_dis_ohaaraujo.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.
- ARROYO, M. G. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 218f. 1985. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, 1985.
- BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, vol. 15, n. 1, p. 81-100, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Soane/Downloads/49623-Texto%20do%20artigo-60978-1-10-20130108.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.
- BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em 15 ago. 2018.
- BRASIL. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (1996) – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 15 ago. 2018.
- BRITO, R. dos S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem estar social. *Revista Tempos e Espaço em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, p. 165-174, set/dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6676/pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atla, 2002.
- LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere Revista de Educação*. v. 2 n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/Soane/Downloads/1656-5846-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Soane/Downloads/1656-5846-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 09 jan. 2019.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, A. B. de L.; PRADO, J. C.; SHIMAMOTO, S. *Gestão Democrática, Gestão Gerencial e Gestão Compartilhada: novos nomes velhos rumos*. *Anpae*. São Paulo, 2011. CD-ROM.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jan. 2019.

OLIVEIRA, D. A. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. *XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP*, Campinas. Junqueira & Marin Editora. Livro 2. p. 33-53. 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0041m.pdf. Acesso em: 09 jan. 2019.

PEREIRA, R. T. *A formação docente: uma das atribuições do professor coordenador na escola*. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1865/2/Regiane%20Taveira.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

RODRIGUEZ, M. V. Contribuições do método materialista histórico dialético. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. (Org.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Brasília: Faculdade de Educação / Universidade de Brasília: UnB, 2014. p. 131-152.

RÖHR, F. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. *Pro-Posições*, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2001, p. 51-70.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere Revista de Educação*. v. 2 n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/Soane/Downloads/1656-5846-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Soane/Downloads/1656-5846-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 09 jan. 2019.

SILVA, J. B. da. *A Política Nacional de Formação de Professores no Território de Identidade de Vitória da Conquista/BA: o processo de regulamentação da educação a distância*. 2015. 107 f. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA.

SILVA, L. G. A. da; SAMPAIO, C. L. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Minas Gerais. *Ensaio: aval pol. públ. Educ*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 964-983, out/dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0964.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

CAPÍTULO 9

SAÚDE DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE GUANAMBI-BA

*Fábio Fernandes Flores
Edneia Novaes Dos Santos
Raína Boa Sorte Teixeira
Wilson Pereira dos Santos*

Introdução

O processo de saúde-doença dos trabalhadores está intimamente relacionado com o seu trabalho, englobando o modo como é vivenciado e as condições em que são executadas. As relações existentes entre indivíduo e organização são fatores de reciprocidade e, portanto, não devem ser tratados isoladamente, uma vez que, acarreta na perda da identidade e no significado do trabalho para o indivíduo (ARAÚJO; SOUZA, 2013).

O professor é constantemente cobrado, pelo sistema educacional, e responsabilizado pelo aprendizado dos alunos. E quando a transmissão do conhecimento não é assimilada por estes, o professor sente-se frustrado devido ao reconhecimento das condições deficitárias para propiciar uma educação de qualidade. O professor possui um papel essencial na construção do saber, e é na educação básica que os alunos adquirem o aprendizado adequado para prosseguir com a vida acadêmica (GASPARINE; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a profissão docente é considerada como uma das mais estressantes, uma vez que, esta se tornou uma atividade desgastante, com implicações na saúde física, mental e no desempenho profissional, como desgastes osteomusculares e transtornos mentais, apatia, estresse, desesperança e desânimo (DIEHL; MARIN, 2016).

Dentre os fatores que contribuem na incidência de doenças no ambiente de trabalho docente estão: a falta de apoio administrativo, as relações interpessoais envolvendo alunos e a relação com os colegas, excesso de trabalho e instabilidade financeira. Os transtornos psíquicos manifestam-se no corpo físico ocasionando as doenças psicossomáticas, que são fatores físicos e sintomas que afetam o desempenho profissional e pessoal (ARAÚJO; SOUZA, 2013).

De maneira aditiva, Vieira (2017) destaca que dentre as situações que impactam na saúde dos professores, os fatores mais apontados foram o acúmulo de cargos/funções/atividades, dificuldade de aprendizagem dos estudantes, assédio moral, falta ou precariedade de material pedagógico, jornada de trabalho excessiva, elevado número de alunos por turma, domínio insuficiente de procedimentos pedagógicos baseados em Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC), dificuldade para motivar os estudantes e/ou manter ambiente propício às atividades escolares.

O trabalho no âmbito educacional, devido às mudanças políticas, tecnológicas e sociais, exige maior dedicação (muito superior à carga horária designada), que acarreta um constante crescimento em repercussões negativas a saúde dos professores. Assim como, com a universalização da educação, os mesmos foram incumbidos de desafios, que o tornaram responsáveis por cumprir objetivos, a fim de assegurar o pleno desenvolvimento do ensino, que, entretanto, indevidamente é atribuído a sua função, e ocasionam desgaste e sobrecarga do profissional (DIEHL; MARIN, 2016).

A carga de trabalho docente não se restringe ao momento em que está na instituição de ensino. Neste sentido, Silva (2018) afirma que esta atividade laboral apresenta uma forte tendência a invadir sua vida pessoal.

Esta invasão apresenta-se em duas formas: material (planejamento e correção de atividades) e emocional (uma delas é a vinculação contínua com o trabalho, quando se deixa de fazer algo por causa do trabalho mesmo não estando em horário de exercício da função). Tal cenário tem consequência negativa no autocuidado com a saúde.

Diehl e Marin (2016) apontam ainda que seja o ensino público ou privado, estes apresentam implicações negativas na saúde do professor, muitas vezes causadas por intenso envolvimento emocional com dilemas dos alunos, desvalorização social do trabalho, falta de motivação, relações interpessoais insatisfatórias, quantitativos incoerentes de alunos, jornadas excessivas.

Independentemente do nível de ensino, desde o infantil ao superior, estes profissionais estão sujeitos a elementos ocupacionais semelhantes que influenciaram negativamente sua sanidade; entretanto, o nível fundamental e o médio apresentam maiores índices de adoecimento por possuir ambiente conflituoso, de maior exigência, com tarefas extraclasses, pressão interna e externa e comportamento inadequado de alunos (DIEHL; MARIN, 2016).

O docente estando doente interfere também na estrutura escolar e de ensino, uma vez que é necessária uma dupla adaptação (da pessoa substituta com a turma e o inverso), o que implica numa descontinuidade do processo educacional; assim tem-se uma precarização do trabalho do professor com implicações nefastas para o docente e qualidade do ensino (GOUVÊA, 2016).

O paradoxo a qual se encontra o sistema de ensino é resultante da reformulação dos processos de trabalho, assim “a tese sobre o anacronismo nos sistemas públicos, que conjuga estudantes do século 21 em escolas com estruturas do século 19 e professores formados no século 20” (CNTE, 2012, p. 301), ocasionam impactos na saúde dos docentes e reflexos negativos para o processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido é necessário destacar o papel do poder público, no propósito de identificar a incidência de doenças nos profissionais, com o intuito de buscar soluções e encontrar as causas, de modo a tratá-las

com celeridade (LEÃO; OLIVEIRA; APARECIDA, 2012). Porém, o Estado tem como costume isentar-se de sua incumbência no tocante ao adoecimento dos trabalhadores (RIBEIRO, 2013).

De forma ampliada, o estudo de Santana e Neves (2017) relaciona a gestão da saúde com saúde deste trabalhador e fazem alguns apontamentos. O Sistema Único de Saúde tem ampla política direcionada aos trabalhadores (isto inclui os docentes) e que é necessário entender o que mesmo feito frente a tal realidade. De acordo com os resultados, houve o levantamento de três hipóteses: 1) os programas voltados para esta categoria estão sendo realizados, contudo os gestores não estão divulgando as experiências; 2) as instituições de pesquisa não têm se interessado pelo tema e 3) não existem programas que trabalhem com adoecimento docente no âmbito das políticas públicas. O contexto educacional se apresenta como ambiente de adoecimento, deste modo é preponderante que seja reestruturado a gestão da saúde, sendo imprescindível a aliança entre as políticas de saúde e de educação, bem como políticas de gênero (predominância da população feminina nesta área).

Diante dessas considerações sobre a relação professor-trabalho e das diversas constatações a respeito da sua influência na saúde desses profissionais, questiona-se: qual é o estado de saúde dos professores das escolas municipais de Guanambi-Ba? Para tanto, o estudo tem a pretensão de identificar as doenças e queixas (relacionadas à saúde) presentes no corpo docente, bem como descrever fatores relacionados com a sanidade.

Metodologia

O presente estudo se caracteriza como de abordagem qualitativa (OLIVEIRA, 2008), sendo uma pesquisa descritiva (GIL, 2008) e de campo (FARIA; CUNHA; FONSECA, 2007).

As informações sobre o número de escolas e professores, bem como a localização das instituições de ensino foram obtidas através da Secretaria de Educação de Guanambi-BA.

A rede municipal de ensino é composta por 34 escolas, com um quantitativo de 509 professores, sendo 122 da Educação Infantil e 387

referentes ao Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Destas, sete escolas são localizadas nos Distritos de Ceraíma, Morrinhos e Mutãs, atendendo desde a Educação Infantil ao EJA. Têm-se também cinco creches na cidade, onde duas são somente creche (Educação Infantil), e as outras três são creches e pré-escolas (Educação Infantil).

Este trabalho abrangeu as cinco maiores escolas da zona urbana, tendo o universo de 150 docentes. Os critérios para compor a amostra foram: estar em exercício profissional (lecionando), entregue Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado e do questionário respondido.

O instrumento de pesquisa adotado para coleta das informações foi um questionário com perguntas fechadas (MARCONI; LAKATOS, 2012) idealizado pelos autores, tendo três eixos temáticos: Perfil (11 questões), Ambiente e condições de trabalho (27 questões), e Aspectos de sanidade (10 questões). Neste trabalho houve ênfase no primeiro e terceiro eixo.

No primeiro momento da pesquisa (setembro de 2018), buscou-se estabelecer contato com a Secretaria de Educação para explicar questões incipientes do trabalho e ter autorização para prosseguimento do estudo. Em seguida (outubro de 2018), foi marcado um encontro formal com o(a) diretor(a) de cada escola, na instituição que exerce sua função, para explanar acerca da pesquisa e fazer o agendamento de um momento com os professores. Isto, no sentido de apresentar o estudo para o professorado, convidando-o a colaborar no mesmo como voluntário, resguardando a integridade física e sigilo nas respostas. No segundo momento deste processo, justificou-se o propósito do trabalho e foi feito o convite, quem aceitou, recebeu o questionário e o TCLE. Cabe apontar que a aplicação do questionário ocorreu do dia 29 de outubro a 09 de novembro de 2018. Posteriormente, foi marcado local e horário para devolução do mesmo.

A amostra foi constituída por 32 pessoas. A porcentagem deste quantitativo tem consonância com o mencionado por Marconi e Lakatos

(2012), quando apontam que a devolução dos questionários expedida pelos pesquisadores tem uma média de 25%. Os dados deste instrumento foram analisados a partir da estatística descritiva.

É importante ressaltar que a pesquisa teve os cuidados éticos durante a sua execução, atendendo o que é indicado na resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Deste modo, a coleta de dados ocorreu somente após a autorização institucional e a análise do questionário depois da entrega do TCLE assinado.

Este estudo é advindo do Trabalho de Conclusão de Curso “Saúde e qualidade de vida do trabalhador: um estudo sobre os professores da rede municipal de Guanambi-BA”, apresentado em 2018 à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, Campus XII, para obtenção do título de bacharel em Administração.

Resultados e Discussão

No intuito de possibilitar uma compreensão ampliada, optou-se por organizar as informações nas categorias da seguinte maneira: inicialmente com a apresentação dos dados e posteriormente com o diálogo com a literatura.

Perfil

A amostra teve uma predominância do sexo feminino (91%), média de idade de 46 a 60 anos (44%), casadas (56%), renda mensal acima de quatro salários mínimos (41%), concursados (81%), possuem pós-graduação (81%), tempo de serviço de 16 a 25 anos (38%), trabalham dois turnos (66%), jornada de 31 a 40 horas semanais (63%), trabalham somente em uma escola (69%) e não exerce nenhuma outra atividade remunerada fora da área da educação - pluriemprego (94%).

A história (década de 1960) mostra que uma característica marcante do magistério é o fato das mulheres serem a maioria expressiva no exercício da docência, no entanto como desvalorização da profissionalização, pois

era pautada em características missionárias, com sentimento materno, calma, abnegação e salários baixos, pouco prestígio ocupacional, tais aspectos eram aceitáveis para o trabalho de uma mulher onde a sociedade e a cultura baseadas no trabalho masculino (PEREIRA, 1969 *apud* PIMENTA, 2012).

O estudo de Rocha et al. (2016) aponta em seus dados convergência e divergência com a presente pesquisa. No que tange às similaridades, a maior parte do corpo docente é do sexo feminino (72,7%), a situação conjugal predominante foi casada (62,2%) e a situação de emprego como efetivo (77,1%). Em relação às informações dissimilares, a jornada de trabalho mais incidente foi até 20h (43,4%) e pluriemprego em 24,5%.

A forma de contratação via concurso público possibilita oportunidade de idealizar ações em longo prazo (como por exemplo, projeto com a comunidade), estabilidade ao indivíduo, segurança financeira, expectativa de promoção na carreira (CNTE, 2012).

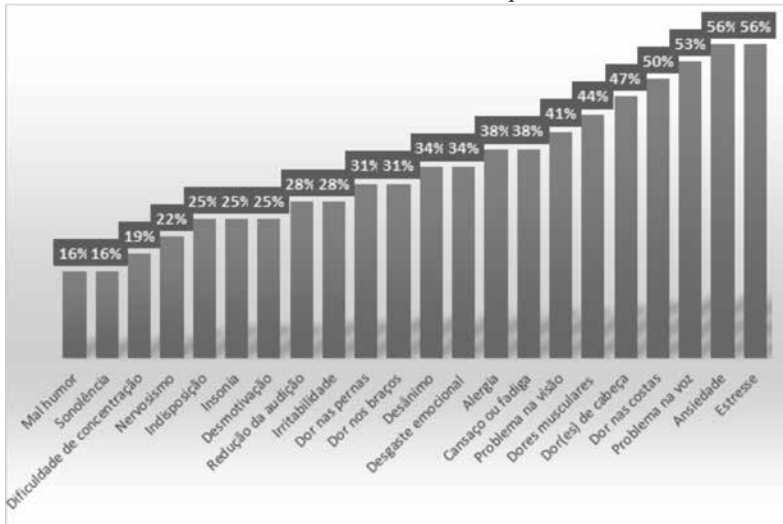
O dado expressivo sobre a quantidade de pessoas com pós-graduação cria-se uma perspectiva positiva na sala de aula. Isto porque a formação continuada é um mecanismo permanente de aperfeiçoamento fundamental à intervenção da atividade laboral, no sentido de potencializar a ação docente para assegurar uma educação de qualidade e a transformação social; no entanto, a mesma não tem a capacidade de resolver tudo, sendo assim um meio para auxiliar no trabalho cotidiano (CRUZ; COSTA, 2017).

Aspectos de sanidade

Este item foi dividido em dois: queixas relacionadas à saúde e aspectos relacionados com a sanidade.

Quanto queixas relacionadas à saúde, houve destaque para a ansiedade (56%), estresse (56%), problema na voz (53%) e dores (nas costas - 50%, de cabeça - 47% e musculares - 44%), podendo ser visualizado no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Resultado das queixas



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Acerca do panorama de adoecimento, Silva (2018) destaca que as principais doenças e sintomas atribuídos ao trabalho estiveram relacionados principalmente à saúde mental e/ou à saúde vocal, seguidas pelos problemas osteomusculares. Destacando ainda que, o problema do estresse e/ou do nervosismo foi apontado pelos professores como o principal agressor à saúde com o qual eles convivem cotidianamente no seu trabalho. De forma aditiva, Freitas e Castro (2015) indicam uma escala, ou sequência, de adoecimento, geralmente os primeiros sinais são problemas de voz e vias aéreas superiores, num segundo momento os problemas osteomusculares começam a aparecer e em sequência iniciam os processos de transtornos mentais.

O estresse do trabalho docente tem relação com o ambiente laboral, como sobrecarga de trabalho, ausência de controle sobre o tempo, indisciplina dos alunos, e dificuldade de interação com a direção das escolas (DIEHL; MARIN, 2016). Cabe destacar que exercer a docência em condições de estresse é um dos elementos determinantes para a deflagração de processos de adoecimento (GOUVÊA, 2016).

As três queixas mais presentes neste estudo ocorreram também no trabalho de Vieira (2017), mas com porcentagens diferentes (ansiedade 69,7%, estresse 65,7% e problema na voz 62,9%), tal cenário prejudica a qualidade de vida do indivíduo, ocasionando problemas nas relações interpessoais e conseqüentemente prejudicando o desempenho profissional. Cabe apontar que esta condição vocal é diretamente ocasionada pela estrutura e número elevado de alunos na sala de aula, exigindo maior esforço vocal, uma vez que a voz é o principal recurso no trabalho dos professores (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; VIEIRA, 2017).

As dores representam problemas físicos recorrentes de condições inadequadas de trabalho, pela forma como são realizadas as atividades funcionais e rotineiras, que acabam levando a problemas mentais e licenças frequentes, substituições, readaptações e aposentadorias (GASPARINE; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). Embora em regiões distintas e específicas, no trabalho de Silva e Silva (2013) verificou-se que a maioria dos relatos referia a desconforto e/ou dor musculoesquelética foram: nas regiões da coluna lombar (75,7%), pescoço (62,6%), coluna torácica (57,6%) e ombros (56,8%).

No que se refere aos aspectos relacionados com a sanidade, 41% apresentam alguma doença e estão tratando, 6% tiraram licenças médicas frequentes, 19% já tiveram que se ausentar do trabalho por estar doente, 38% fazem uso de medicamentos, 66% realizam atividades físicas, 91% reservam tempo para lazer, 91% não mudariam de profissão e 63% avaliam a qualidade de vida como boa.

Neste prisma há dados preocupantes, pois quase metade do corpo docente tem alguma doença instalada e estão cuidando da enfermidade, sendo que parte significativa da amostra toma algum remédio frequente. Tal fato pode ter relação com o ambiente escolar e à organização do trabalho, pois de acordo com Araújo e Carvalho (2009) ambos apresentam relação para a ocorrência dos diferentes efeitos sobre a saúde.

O absentéismo tem sido objeto de estudo em decorrência das implicações para o professor e educação. E independentemente da quantidade de pessoas que se ausentam da sala de aula se faz necessário

investigar as razões e ter ações propositivas. O trabalho de Santos e Marques (2013) revelam que o absentéismo ocorreu em 38,0% da amostra, número superior ao identificado neste trabalho.

O efeito da atividade física compreende várias dimensões do corpo humano, não restringindo assim seus benefícios ao físico. Este quesito foi positivo, visto que a maioria a pratica. Usando métodos distintos para esta variável, Silva e Silva (2013) indicam que 52,2% atingiram o mínimo de atividade física recomendada para promoção da saúde (150 minutos por semana), já Santos e Marques (2013) apontam também que a maioria, 65,2% dos sujeitos, foi classificada como fisicamente ativos.

De modo expressivo e positivo, os docentes reservam tempo para lazer. Cabe destacar que a diminuição ou a falta de tempo livre fora do trabalho para outras atividades da vida e para o lazer são determinantes para a deflagração de processos de adoecimento (GOUVÊA, 2016). É importante pensá-lo como um direito social, considerando como parte integrante da cidadania e das relações que se estabelecem entre a sociedade e o Estado, esta compreensão tem relação com o direito ao tempo livre do trabalho, com o direito às férias, ao repouso semanal e o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade (FERNANDES; HÚNGARO; ATHAYDE, 2011).

Outro dado relevante foi que 91% não mudaria de profissão, sendo assim entende-se que estão satisfeitos com a atividade laboral. É importante destacar que [...] “a construção do bem-estar na docência está vinculada à existência de características pessoais e de condições materiais que possibilitem relações interpessoais harmônicas e de apoio mútuo” (REBOLO; BUENO, 2014, p. 329). Além disso, o retorno social é um fator importante para a motivação, pertencimento e disposição para o desempenho do professor e garantia do processo ensino-aprendizagem (SOUZA; LEITE, 2011).

Considerações Finais

O professor é o agente principal na construção do conhecimento, e contribui significativamente para o aprendizado no processo

educativo e formação do cidadão. Tal atividade laboral também é de exímia importância por estar centrada no encaminhamento das demais profissões. Deste modo se fazem necessárias ações de cuidado para com a saúde, sobretudo da mulher. Isto porque a presença delas na sala de aula é predominante.

A quantidade de pós-graduadas é um dado bem interessante, pois se entende que a formação continuada auxilia no desenvolvimento profissional, na medida em que ocorrem os estudos individuais e coletivos, bem como os debates sobre as experiências docentes.

Embora não tenha sido relacionado às queixas (sobretudo as principais: estresse, ansiedade, problema na voz, dores nas costas, de cabeça e musculares) com desempenho docente, entende-se que na proporção que o profissional fica debilitado por causa de alguma condição de saúde a sua intervenção laboral se torna frágil. Deste modo é importante um olhar detalhado com quem as apresentou e ainda criar ações para o cuidado.

Os quesitos relacionados com atividade física, tempo para lazer e mudança de profissão foram positivos. Sendo assim, é necessário reforçar a importância da atividade física e lazer, podendo inclusive ser pensado em ações de usufruto na própria instituição. Como somente 9% mudariam de profissão, percebe-se que quase a totalidade está satisfeita com atividade laboral que exerce.

As limitações desde estudo foram: não ter investigado quais são as enfermidades que o corpo docente é acometido, no sentido de que cada profissional elencasse as doenças que tem, pois tais dados seriam úteis para saber a abrangência de doenças do professorado; e o quantitativo da amostra, por corresponder uma pequena parcela de professores da rede municipal.

Face ao exposto, considera-se que o presente estudo tem relevância para comunidade acadêmica. Sendo importante por apresentar dados de professores da rede municipal de uma cidade do interior da Bahia, uma vez que há escassez de literatura que trata desta relação (saúde e professor da rede municipal da Bahia). Além disso, as informações contidas neste trabalho podem servir como base para futuras intervenções da administração pública.

Referências

- ARAÚJO, L. M. B. F.; SOUZA, R. R. de. O Adoecimento Psíquico de Professores da Rede Pública Estadual: Perspectiva dos Docentes. In: XXXVII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD), 2013, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIFEI, 2013. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_GPR2266.pdf. Acesso em: 25 abr. 2018.
- ARAÚJO, T. M. de; CARVALHO, F. M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 427-449, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/07.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000200007>.
- ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do Trabalho e saúde dos docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 11, p. 517-520, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_11_2012.pdf. Acesso em: 01 maio 2018.
- CRUZ, E. C.; COSTA, D. B. da. A Importância da Formação Continuada e sua Relação com a Prática Docente. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo Edição 08. Ano 02, Vol. 03. p. 42-58, Novembro de 2017. ISSN:2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-continuada>. Acesso em: 16 fev. 2019.
- DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez., 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v7n2/a05.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018. DOI: 10.5433/2236-6407.2016v7n2p64.

FARIA, A. C.; CUNHA, I.; FONSECA, Y. X. F. *Manual Prático para Elaboração de Monografias: Trabalhos de Conclusão de Curso, dissertações e teses*. 3. ed. Petrópolis Vozes, 2007.

FERNANDES, E. R.; HÚNGARO, E. M.; ATHAYDE, P. F. Lazer, trabalho e sociedade: notas introdutórias sobre o lazer como um direito social. *Leituras: Educação Física e Esportes*, Buenos Aires, ano 16, n. 155, Abril de 2011. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd155/o-lazer-como-um-direito-social.htm>. Acesso em: 16 fev. 2019.

FREITAS, C. A. de; CASTRO, R. Saúde do professor: um olhar para o Brasil e para os servidores da rede municipal de ensino de Uberaba-MG. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC, 2015, p. 15881-15893. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19700_8444.pdf. Acesso em: 16 set. 2018.

GASPARINE, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2>. Acesso em: 29 abr. 2018.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVÊA, L. A. V. N. de. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. *Revista Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-219, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v40n111/0103-1104-sdeb-40-111-0206.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-1104201611116>.

LEÃO, R. F.; OLIVEIRA, D. A.; APARECIDA, N. Entrevista: a saúde do profissional e as condições de trabalho. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 11, p. 301-313, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/211/399> Acesso em: 01 maio 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. ed. – 6 reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, July-Dec., 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21222>. Acesso em: 17 fev. 2019. DOI: 10.4025/actascieduc.v36i2.21222.

RIBEIRO, H. P. *Gritos e silêncios: degradação do trabalho e estados de saúde da voz*. São Paulo: Edição do Autor, 2013.

ROCHA, S. V. et al. Características ocupacionais e estilo de vida de professores em um município do nordeste brasileiro. *Revista de Saúde Pública*, Bogotá, v. 18, n. 2, p. 214-225, 2016. Disponível em: <https://scielosp.org/article/rsap/2016.v18n2/214-225/pt/>. Acesso em: 17 fev. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v18n2.47636>.

SANTANA, F. A. L.; NEVES, I. R. Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras. *Saúde e Sociedade*. São Paulo, v. 26, n. 3, p. 786-797, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v26n3/0104-1290-sausoc-26-03-00786.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019. DOI: 10.1590/S0104-12902017167259.

SANTOS, M. N. dos; MARQUES, A. C. Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.18, n.3, p. 837-846, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S14131232013000300029&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 nov. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013000300029>.

SILVA, J. P. da. *Quando o trabalho invade a vida: um estudo sobre a relação trabalho, vida pessoal cotidiana e saúde de professores do ensino regular e integral de São Paulo*. 2018. Tese (Doutorado em Ciências). Faculdade de Saúde Pública – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, L. G.; SILVA, M. C. Condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares da rede pública de ensino de Pelotas, RS, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 11, p. 3137-3146, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n11/04.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013001100004>.

SOUZA, A. N. de; LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a12.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018.

VIEIRA, J. D. Pesquisa Sobre Saúde e Condições de Trabalho dos(as) Profissionais da Educação Básica Pública. *Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE*, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2018/relatorio_pesquisa_saude_completo.pdf. Acesso em: 28 jun. 2018.

CAPÍTULO 10

SER PROFESSOR: VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

*Juscilene Silva Oliveira
Emiliana Oliveira Rocha dos Santos*

Introdução

O exercício do magistério em nosso país nem sempre foi visto como uma atividade profissional. Inicialmente era realizado pelos jesuítas da Companhia de Jesus com a finalidade de catequisar os índios e passou depois a ser exercido por pessoas com pouco ou nenhuma preparação para o magistério.

Somente no século XX, com a normatização da profissão de professor passa a ser visto como uma atividade que necessita de formação especializada de nível superior, capaz de transmitir elementos culturais valorizados pela sociedade. As condições de trabalho e o desenvolvimento profissional passam a ser compreendido como elementos de grande importância para a carreira docente.

As lutas da classe profissional foram extremamente importantes para a implantação de políticas públicas que levassem o trabalho docente

a ser reconhecido como uma atividade profissional que merecia a devida valorização e reconhecimento. E assim, ao longo dos anos, leis e diretrizes buscaram normatizar as condições de trabalho docente no Brasil, em relação aos seus aspectos físicos, sociais e de saúde dos professores.

Segundo Mészáros (2008), a educação não é um negócio, ela é criação. A mesma não deve, portanto, qualificar para o mercado de trabalho, mas sim para toda uma vida. Sendo assim, pensar a sociedade tendo como base o ser humano, exige que a lógica desumanizadora do capital, pautada no individualismo, lucro e competição seja superada, e assim, diante de tantas mudanças educacionais onde as próprias legislações colocam a margem direitos conquistados ao longo dos tempos, o que fazer para atingir cada vez mais o lugar em uma sociedade extremamente capitalista? O papel da educação na construção de um mundo possível é a valorização do ser humano, onde o mesmo possa ser capaz de transformar a sociedade a qual está inserido e valorizando o mesmo como tal. Uma sociedade justa e igualitária é possível quando as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais acontecem dentro de um contexto valorativo. E, sendo o professor, um dos pilares essenciais para que aconteça a educação, a valorização profissional docente é basilar para uma educação de qualidade e humanizadora.

Destarte, esse estudo tem como objetivo analisar as principais leis que regulamentam o trabalho docente no Brasil fazendo um debate com autores e estudiosos da área.

A Legislação Brasileira e o Trabalho Docente

A regulamentação da carreira docente no Brasil passou por diversos momentos de transições e mudanças que inquietaram e inquietam os professores até os dias de hoje.

A constituição de 1934, marca o início da profissionalização do magistério em nosso país, uma vez em seu artigo 158, determina a obrigatoriedade do concurso público para atuação na docência.

Art 158 - É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento (BRASIL, 1934).

Antes da promulgação da lei, a escolha dos professores era feita por indicação ou escolha de políticos ou de instrutores da escola normal, que indicavam aqueles que consideravam com melhor aptidão para a função. Entretanto, uma maior valorização do trabalho docente era esperado por todos os profissionais da área que defendiam uma concepção mais abrangente que ressaltasse condições de ensino e formação profissional. E para isso, esperava-se a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, que só veio a acontecer em 1961 com a Lei 4024/61, que tramitou entre 1948 e 1961 para ser aprovada e trouxe em seu capítulo IV, artigos 52 a 61, diretrizes para a formação dos professores para atuação na educação básica e ensino médio, não dando maiores avanços para a profissão.

Weber (2000), analisando a LDB de 1961, destaca que:

Nessa lei, na qual prevalecem a normatização sobre a administração do ensino e a sua descentralização em relação à União, com a criação dos respectivos sistemas de ensino, a questão do professorado é tratada no Título VII, cap. IV, intitulado “Da formação do magistério para o ensino primário e médio”, sendo atribuídos ao curso normal, no artigo 52, “a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à educação da infância” (WEBER, 2000, p. 131).

Assim, percebe-se que a preocupação da época era apenas com a normatização da formação dos professores, buscando atender a permanência dos professores no ensino primário que estava em expansão na época.

A Lei de 1961, determinava ainda em seu artigo 59, que para o exercício da profissão nas turmas de ensino médio, era necessário a

formação superior nas escolas de filosofia, Ciências e Letras estabelecendo, portanto, um maior nível de formação aos professores que atuavam no ensino médio.

Outro passo importante para a valorização do trabalho docente se deu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71. Importante destacar que, apesar da Lei 5692/71 ter sido promulgada em 11 de agosto de 1971, as discussões para sua elaboração começaram um ano antes com a criação do GT responsável pela elaboração do projeto de lei que seria apresentado ao congresso.

Criada em pleno regime militar a Lei 5692/71, trazia mudanças em relação à formação dos professores especialmente em seu capítulo V “*Dos professores e especialistas*” onde a formação deixa de ser ministrada pelas escolas normais e passa a ser uma habilitação obtida no então chamado segundo grau.

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

Essas mudanças foram alvo de críticas de pesquisadores como Saviani (2013, p. 148), que caracterizava a nova lei como tecnicista afirmando que “a inspiração liberalista caracterizada na Lei 4024/61, deu lugar ao tecnicismo na Lei 5692/71” e que tais mudanças provocariam a queda da qualidade na formação dos professores.

As principais diferenças entre a Lei 4024/61 e a lei 5692/71, é que na primeira há a normatização da formação dos professores e a descentralização do ensino em relação à União, enquanto que na segunda, fixa-se o ensino em graus recomendando a elevação progressiva do nível de titulação, não legitimando diferentes graus de preparação, como também determinando a obtenção de diploma em nível superior por intermédio da licenciatura curta.

A lei 5692/71, entretanto, não determina quaisquer outras normatizações em relação ao trabalho docente além do que dispunha sobre sua formação. A carga horária, o regime, as condições de trabalho ou a remuneração salarial, era equiparada aos demais profissionais e gerida pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em vigor desde 1943. Apesar disso, a categoria se diferencia das demais por possuir regras próprias, que originalmente, destacava-se na Seção XII – Dos professores, em seus artigos 317 a 322, como se dava a habilitação profissional, a carga horária e a remuneração dos profissionais que se dedicavam ao trabalho docente.

A busca por melhores condições de trabalho e salário é um marco nas lutas da classe trabalhadora docente, o que levou a inclusão de avanços significativos no texto sobre a Educação da nova Constituição brasileira de 1988. Essas mudanças não implementaram o cenário ideal mas trouxeram grandes avanços e abriram caminho para novas mudanças e conquistas para a categoria. A carta magna em seu artigo 206, passa pela primeira vez a assegurar ao professor um piso salarial, planos de carreira e o ingresso na rede pública exclusivamente por concurso público de provas e títulos. As instituições mantidas pela União passaram a ter um regime jurídico único, garantindo o fim do tratamento diferenciado dado aos seus professores, apesar de estes terem as mesmas função e habilitação, garantindo assim a valorização do profissional. Também em seu artigo 214, passa a assegurar a implantação de um Plano Nacional de Educação, visando a articulação e o desenvolvimento do ensino.

Essas determinações na Constituição de 1988, fez surgir entre os profissionais da educação um desejo ainda maior de ver seus direitos garantidos não só nas leis, mas também na prática, levando a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que em 1996, teve seu texto reformulado dando origem a Lei 9394 de 1996 que ampliou direitos aos professores, especialmente em seu Inciso VII do artigo 3º que enfatiza como um de seus princípios a valorização dos profissionais da educação, ratificando o já exposto no artigo 206, incisos V e VII da constituição federal.

A Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 67, vem assegurar aos profissionais docentes do magistério público: ingresso, exclusivamente, por concurso de provas e títulos; Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; Piso salarial profissional; Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho. A lei determina ainda que a formação para os professores da educação básica se dê exclusivamente pela formação superior. A formação que antes tinha como fundamento legal a primeira LDB de 1961 e suas alterações realizadas sob o regime militar, tem um novo regimento legal e deixa de ser ministrado pelas escolas de formação normal, passado às instituições de nível superior, admitindo-se o ensino médio na modalidade Normal, para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, a referida lei traz em seu título IX – Das disposições transitórias, art. 87 e parágrafo 4º do mesmo artigo, a seguinte imposição: “*Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. §4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço*”. Assim, a formação em curso normal, não mais seria admitido após o prazo estipulado na lei, levando assim a busca pela capacitação e formação superior dos professores, levando à criação do Plano Nacional de Formação de professores (PARFOR), cujo objetivo era fomentar a oferta de educação superior para professores em exercício na rede pública em educação básica. Para alguns autores, a qualificação e a capacitação continuada dos docentes é mister para sua valorização profissional, visto que perpassa pela elevação da autoestima, pois o leva a adaptar-se melhor às mudanças ocorridas na educação. Nunes e Oliveira (2017), debatendo sobre o trabalho e a carreira docente, ressaltam que:

Se não houver constante qualificação docente, o professor pode perder o entusiasmo pela profissão. Acredita-se que sem a realização de estudos sistemáticos com vista ao desenvolvimento

profissional, o professor não consegue estabelecer e manter a capacidade de analisar as mudanças educativas, além de ter dificuldade de adaptar-se às novas exigências da educação contemporânea (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 68).

Assim, a qualificação profissional torna-se importante não só para o aparelho de estado que é a escola em si, mas também para a pessoa/profissional da educação como um todo. Segundo Oliveira (2012, p. 39),

A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) exerceu papel de destaque nesses processos, sendo que no afã de ampliar o conceito de profissionais da educação escolar, para que a lei pudesse fazer justiça com os que nela já atuam, contribuiu para uma menor exigência de titulação para o ingresso e permanência na carreira, o que pode resultar em perdas futuras em termos de responsabilidades do poder público para com a oferta de melhores e maiores condições de oferta de formação para esses profissionais (OLIVEIRA, 2012, p. 39).

Com isso, a autora enfatiza o papel dos grupos organizados dos profissionais em educação na normatização dessas leis e na oferta da formação para esses docentes, além de melhores condições de trabalho e salário.

Ainda, a nova LDB traz à luz um novo olhar em relação ao profissional docente, substituindo a expressão profissionais de ensino da Constituição federal por profissionais da educação. Para Weber (2000),

A Lei no 9394/96, denominada nova LDB, introduz uma inflexão na questão ao substituir a expressão profissionais do ensino, que remete a uma visão nitidamente conteudística, pela expressão profissionais da educação, a qual, além dos conteúdos e das suas tecnologias a serem ensinados, enfatiza as dimensões política e social da atividade educativa, incluindo a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão (WEBER, 2000, p. 134).

Essa definição esclarecida pela autora, demonstra que os esforços empreendidos pelas lutas dos profissionais de educação passam a ser vistos

e ter efeitos junto as leis do país, refletindo inicialmente nos primeiros passos para sua valorização.

A Lei 12014/2009, promulgada em 06 de agosto de 2009, marca o fim de uma das grandes inquietações que afetavam a valorização da carreira docente pois, alterando o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Dourado (2016) enfatiza que:

A construção da identidade dos profissionais da educação tem sido resultante de discussões, embates e proposições diversas e nas últimas décadas, outros importantes avanços se efetivaram na agenda da legislação e das políticas nacionais, destacando, entre outros: a Lei nº 11.738, de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica; a Lei nº 12.014, de 2009, que definiu, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação; a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2009 do Conselho Nacional de Educação, que fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com a Lei nº 11.738, de 2008; a Resolução nº 5, de 2005 do Conselho Nacional de Educação que instituiu a área de Serviços de Apoio Escolar como a 21ª Área Profissional; o Decreto nº 6.755, de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010 que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, (entre outros) (DOURADO, 2016, p. 42).

Isso demonstra que a LDB não foi importante apenas em seu texto, mas também nos seus desdobramentos que deram origem a outras tantas leis e decretos de suma importância a valorização do profissional e da carreira docente. Dentre esses desdobramentos um dos que mais influenciaram na valorização docente foi a promulgação da Lei 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional

para os Profissionais do Magistério da Educação Básica, pois igualou a remuneração dos professores em todas as regiões do país.

A Lei do Piso (lei 11.738, de 2008) salarial foi precedida da Emenda Constitucional nº 53, que acrescenta ao artigo 206 da Constituição Federal o inciso VIII que estabelece o piso salarial nacional para os profissionais da educação, enfatizando em seu parágrafo único que a categoria de trabalhadores considerados profissionais da educação básica serão determinados por lei. “A Lei nº 11.738/2008, que regulamentou o PESP para os profissionais do magistério público da educação básica em todo o país, revigorou o debate sobre carreira e remuneração dos professores no Brasil, aliado à discussão da qualidade da educação” (DUARTE; MELO, 2013, p. 209).

Oliveira (2012), em seu estudo sobre a carreira docente, ressalta que:

A partir dessas alterações trazidas pela EC53 em 2006, temos em julho de 2008, a aprovação da Lei do Piso (lei 11.738, de 2008) Salarial Nacional para os Profissionais da Educação, Lei n. 11.738, e em agosto de 2009 a Lei 12014, que modifica o artigo 61, da LDB 9394/96, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que serão consideradas profissionais da educação escolar básica (OLIVEIRA, 2012, p. 38).

A predominância do profissional docente como trabalhador em educação, faz com que a categoria tome como bandeira de luta a definição do piso salarial nacional, da regulamentação das oportunidades de capacitação e da discriminação em categorias, dos profissionais que atuam na educação. A promulgação da Lei do Piso (lei 11.738, de 2008) é uma vitória da categoria docente, pois a lei obriga aos governos municipais e estaduais de todo o país a pagar um valor mínimo estabelecido pela lei, reajustado anualmente no mês de janeiro. Todavia, mesmo diante da obrigatoriedade, alguns estados e municípios não cumprem a Lei do Piso (lei 11.738, de 2008), alegando falta de recursos financeiros para tal.

Oliveira (2016) traz a seguinte observação:

Constata-se uma grande variedade de carreiras nas redes públicas de ensino brasileiras, o que não seria um problema grave se o país apresentasse maior equilíbrio entre seus municípios e estados. Da totalidade dos municípios brasileiros, 71% têm até 20 mil habitantes e reúnem 17,6% (ou 32,5 milhões de pessoas) da população total. Na outra ponta, apenas 36 municípios (0,6%) têm mais de 500 mil habitantes e reúnem 28,0% (51,6 milhões de pessoas) da população. Aliado ao fator distribuição desigual da população, observa-se a desigualdade da capacidade de arrecadação desses municípios e estados, o que faz com que tenhamos um país extremamente desigual e com grande fragmentação social e educativa (OLIVEIRA, 2016, p. 123).

Essa desigualdade talvez, ajude a explicar a grande dificuldade de alguns municípios de honrar com o disposto na Lei do Piso (lei 11.738, de 2008) Nacional Docente.

Além de um valor de remuneração salarial mínimo mensal, a Lei do Piso (lei 11.738, de 2008), também faz referência à jornada de trabalho e estabelece que o máximo de 2/3 da jornada de trabalho do professor da educação básica deve ser destinado a atividades com alunos, enquanto que 1/3 desta jornada seja destinada para atividades denominadas extraclasse. Antes disso, os estados e municípios é que disciplinavam, por legislação própria, esta questão. Essa determinação da lei, entretanto, também não é observada em todo o território nacional.

Nunes e Oliveira (2017) destacam que:

No caso brasileiro, sabemos que, apesar da Resolução 02/2009 do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Nacionais da Carreira dos Profissionais do Magistério, e da Lei 11.738/2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional, ambas normativas em âmbito federal, não têm tido a força necessária para ser cumpridas nos estados e municípios que compõem a federação (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 71).

Isso requer ainda mais empenho das entidades representativas da classe para fazer com que a lei seja cumprida em todo o território

nacional, independente de governo ou região, refletindo na valorização e no bem-estar do profissional docente e conseqüentemente na melhoria da qualidade da educação.

Na tentativa de minimizar essas diferenças, foram criados dois fundos destinados a financiar a educação pública, O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e da Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEF), criado em 1996, que depois deu lugar ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), em 2006. Tanto o FUNDEF quanto o FUNDEB, tinham como uma de suas metas principais a valorização do profissional docente e a manutenção de seus salários e vencimentos e determinam 60% de seus recursos para essa finalidade.

Outro desdobramento da Lei 9394/96 de grande impacto para a valorização da carreira docente foi a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2009 do Conselho Nacional de Educação, que fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com a Lei nº 11.738, de 2008. Nela fica claro de que os planos de carreira devem contemplar todas as formas de valorização do trabalho docente, passando pela formação inicial e continuada, escolha democrática dos diretores de escola, número máximo de alunos em sala de aula, sistema de avaliação e progressão funcional. Esta normatização é resultado das discussões realizadas nos encontros da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação e das reivindicações por melhorias das condições de trabalho docente em todo o país.

Os planos de carreira além de firmar o compromisso que a união, estados e municípios deveriam ter com a valorização do profissional docente, também visa organizar a vida funcional da categoria, atrair bons profissionais para o exercício da docência e promover o aumento da qualidade da educação básica.

A promulgação da Resolução CNE/CEB 02/2009, se tornou de suma importância para a categoria de trabalhadores da educação, em especial os docentes que buscam a valorização não só da sua formação, mas também

de sua experiência em sala de aula, tendo seus salários fundamentados não na meritocracia ou em avaliações realizadas com os alunos, mas sim em um processo de desenvolvimento global como professor.

Por fim, o Plano Nacional de Educação, determinado pela Lei nº 13.005/2014, busca em sua Meta 18, garantir a valorização do profissional docente e tornar a profissão de professor mais atrativa e viável aos jovens. O cumprimento dessa meta requer dos governos e dos profissionais em educação, discussões sobre financiamentos e recursos.

A lei do PNE aumentou a abrangência dos profissionais que devem ter suas carreiras regulamentadas acrescentando os profissionais que integram a categoria de trabalhadores da educação com diploma de nível superior ou técnico em área pedagógica ou afim dela, tendo como referência salarial o vencimento inicial determinado pela lei do Piso Salarial Profissional nacional e seus devidos reajustes anuais.

Vale salientar que estas conquistas ainda não alcançaram o cenário ideia para a valorização dos profissionais em educação, mas já podem ser consideradas um grande avanço na busca desse cenário ideal ou o mais próximo dele. Entretanto, é necessário ainda a permanência das lutas da classe pela continuidade desses avanços e conquistas, visto que o cenário atual do país, não demonstra um desenvolvimento dessa valorização, ao contrário, o cenário político atual pressupõe mais retrocessos que ascensão nesta valorização. Conforme relatado por Brito, Prado e Nunes (2017, p. 168), “Na atual conjuntura, os professores se encontram imersos em um cenário político de expropriação dos seus direitos e desvalorização da sua carreira que provoca sentimentos de angústia, frustração e insatisfação com a profissão”. Os autores ainda acrescentam que:

Tal situação tem-se agravado com as mudanças ocorridas no atual cenário político brasileiro, que têm caminhado na direção da desvalorização e precarização do trabalho docente. Algumas alterações já estão presentes nos documentos legais e outras em andamento, como por exemplo, a Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, conhecida como a Lei da Terceirização, a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 que instituiu o novo regime fiscal, o Projeto de Lei nº 6.787/2016 da Reforma Trabalhista e a Proposta de Emenda Constitucional - PEC nº

287/20163, conhecida como Reforma da Previdência. Todos esses documentos afetam diretamente as áreas sociais, inclusive a educação, e compromete o futuro do país (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 168).

Ao falarmos de formação inicial e as exigências cotidianas do trabalho escolar, percebemos um certo descompasso, pois o que é oferecido inicialmente não condiz com a realidade encontrada pelos profissionais principalmente no início de carreira, nesse particular, caso as qualificações docentes não sejam constantes, o entusiasmo no decorrer do tempo pode se perder, comprometendo assim a qualidade desse fazer docente. Nunes e Oliveira (2017, p. 69) apresentam indicadores básicos que resumem as principais mudanças na educação nos últimos anos, que de acordo os mesmos trazem novas responsabilidades para o professor, fazendo com que a tarefa de educar seja quase que exclusivamente desse profissional, responsabilizando o professor pelo fracasso escolar e por outras mazelas relacionadas com a má qualidade da educação.

Mesmo variando de acordo com o nível de escolarização em que atua o professor, esta inversão termina por exigir do professor outras novas formas de enfrentamento no que se refere a questão da dinâmica do cotidiano do trabalho docente. Os indicadores de mudança identificados por Esteve (2009) tem implicações para o trabalho, a carreira e o desenvolvimento profissional, bem como para a qualidade de educação oferecida pela escola básica (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 69).

A necessidade nesse contexto para a atuação profissional do professor e sua formação são notórias, desde a formação inicial, onde é considerado sua profissionalização até a formação continuada, onde é considerado o desenvolvimento profissional.

O cumprimento de leis, entre elas o PNE, onde em quatro de suas metas trata da questão docente em particular, é urgente em se fazer acontecer, pois podem fazer diferença significativa ao organizar a carreira, alcançando sobretudo o respeito que tanto é almejado, bem como o reconhecimento financeiro.

Nesse contexto, é mister que a classe trabalhadora em educação e em especial os docentes da educação básica mantenham-se firmes na busca pela manutenção dos seus direitos já conquistados, para que as leis sejam cumpridas em todas as esferas governamentais

Algumas Considerações

A retrospectiva das políticas públicas de valorização docente realizada neste trabalho permite perceber que valorizar o trabalho docente é buscar também a melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos e que essa qualidade da educação está diretamente relacionada com a qualidade de vida e de trabalho dada aos profissionais da educação básica. Os sindicatos de trabalhadores da educação e especialmente a CNTE desempenham papel crucial nesse processo e eventuais mudanças nas leis que determinam ou normatizam a carreira e o trabalho docente não podem resultar em perdas de direitos já conquistados.

Nesse sentido, faz-se necessário a revisão dos currículos tanto da formação básica como dos cursos de formação de professores, tanto como salários e as condições de trabalho. Um atrativo maior na profissão também é uma das conquistas que precisa ser consolidada, a fim de que os profissionais da educação não abandonem depois de um longo processo formativo. O que vemos é uma contradição a esse respeito, pois não há promoção para o professor permanecer em sala de aula e há para permanecer fora dela, assim remunera-se cargos e não pessoas. Outra questão latente é o fato do professor ser melhor remunerado por conta do tempo de serviço e não pelo desenvolvimento profissional.

A efetivação do plano de cargos e salários, tendo este uma estrutura sólida de remuneração, incentivos e promoções de acordo com sua formação e trajetória de atuação é outro ponto que não pode ser desprezado, pois a lei do Piso Salarial Profissional Nacional não tem se cumprido em vários estados e municípios.

Os cursos de capacitação oferecidos são esporádicos e muitas vezes não repercutem nos resultados e práticas dos professores, é evidente que essa percepção e compreensão da necessidade de formação deve ser notada pelos próprios profissionais.

Estes e muitos outros aspectos devem ser observados e levados em consideração, tais como: as condições de trabalho e baixos salários levam professores a buscarem outras atividades remuneradas paralelas à docência; atribuição de resultados nas avaliações de larga escala é no mínimo irresponsável atitude, no entanto a ausência de incentivos intensifica a desmotivação do professor; os possíveis voluntários na escola desvalorizam o saber docente...

São muitos os passos a serem dados rumo a uma educação valorativa profissional. O que não pode acontecer nesse sentido é que caia no esquecimento e/ou comodismo de nos conformarmos com a situação em que nos encontramos. Estamos em tempos de mudanças e mudanças estas que nos remete a olharmos quais conquistas já conseguimos e quais ainda precisamos alcançar, visto que somos frutos de lutas de classes, as quais nos fez avançar na história.

Referências

- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Presidência da República. *Diário Oficial da União*, 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro - RJ, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 13 dez. 2018.
- BRASIL. Lei 5692/71. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Congresso Nacional. *Diário Oficial da União*, 12 de agosto de 1971, Brasília, DF, 1971. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 dez. 2018.
- BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional. *Diário Oficial da União*, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 13 dez. 2018.
- BRITO, R. dos S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem estar social. *Revista Tempos e Espaço em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, p. 165-174, set/dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6676/pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan.-jun., 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/649>. Acesso em: 20 out. 2018.

DUARTE, A.; MELO, S. D. G. Qualidade da educação e política de remuneração docente: quais as implicações dessa relação? *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 202-225, maio/ago. 2013. Disponível em: periodicos.ufrn.br/%20educacaoemquestao/article/download/5128/4106. Acesso em: 03 Jan. 2019.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do Capital*. [tradução Isa Tavares] 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 66-80, jan-mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100066&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 set. 2018.

OLIVEIRA, D. A. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. *XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas – 2012*. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0041m.pdf. Acesso em: 26 de set. 2018.

OLIVEIRA, D. A. Carreira e Piso Nacional Salarial para os profissionais da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 121-140, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/654/0>. Acesso em: 12 set. 2018.

SAVIANI, D. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. Autores Associados. 19ª Edição, São Paulo, 2013. 312p.

WEBER, S. Como e onde formam professores: espaços em confronto. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70, Abril/2000, p. 129-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n70/a08v2170.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2018.

SOBRE OS AUTORES

ABÍLIA ANA DE CASTRO NETA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB); Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (AGENTE/CNPq); Servidora pública estadual-BA. ORCID: 0000-0002-7222-5116.

ADENILSON DE SOUZA CUNHA JÚNIOR

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor Adjunto lotado no Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) da UESB/*Campus* de Itapetinga - BA e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB/*Campus* de Vitória da Conquista - BA. Membro do Grupo de Pesquisa em Tecnologias Intelectuais, Mídias e Educação Contemporânea (SEMINALIS/ CNPq/UFS).

BERTA LENI COSTA CARDOSO

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB; Pós-Doutora em Educação pela UESB; Doutora e Mestra em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (UCB); Professora adjunta da UNEB; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (AGENTE/CNPq). ORCID: 0000-0001-7697-0423.

CLAUDIO PINTO NUNES

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Mestre em Educação e Pesquisa pela Université Du Québec À Chicoutimi; Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB; Líder do Grupo de Estudos sobre Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq).

DANIELA OLIVEIRA VIDAL DA SILVA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB – 2019), na linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação, tendo como objeto de estudos a Valorização Docente; Especialista em Psicologia da Educação (2016) pela Faculdade Maurício de Nassau e em Educação Inclusiva (2013) pela faculdade das Águas Emendadas; Pedagoga (2007) pela UESB; É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/GEPRÁXIS/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Administração Política para o Desenvolvimento (GPAP/UESB); Atualmente é Assessora Pedagógica do Centro Universitário UniFTC (UniFTC/Vitória da Conquista) e Professora/tutora no curso de Graduação em Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). E-mail: danielaovdasilva@gmail.com.

EDNA ALVES PEREIRA DA SILVA

Acadêmica do Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS / UNEB); Graduada em Geografia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC); Especialista em Gestão de Instituição de Ensino pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER); em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Einstein (FACEI); em Mídias na Educação e Ensino de Sociologia para o Ensino Médio pela UESB; Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Integral da UFBA; Diretora Territorial da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) - Território Sertão Produtivo (Gestão 2017/2019).

EDNEIA NOVAES DOS SANTOS

Graduada em Administração pela UNEB; Atualmente é Assistente Administrativo no Escritório de Advocacia Rafael Bonfim Advocacia Previdenciária, em Guanambi-BA.

ELIANE GUIMARÃES DE OLIVEIRA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED / UESB); Analista Universitário da UNEB, Campus XII; Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Guanambi; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq).

EMILIANA OLIVEIRA ROCHA DOS SANTOS

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB); Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pelo Instituto Pró-Saber; em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP); Graduada em Letras pela FACE; em Pedagogia pela UESB; Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Itapetinga-BA e da Rede Estadual-BA; Atualmente exerce a função de gestora municipal na Escola Augusto de Carvalho, que atende um grande percentual do público alvo da educação inclusiva.

ENNIA DÉBORA PASSOS BRAGA PIRES

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Especialista em Psicologia Educacional/ Psicopedagogia Preventiva, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC); em Supervisão Educacional pela Universidade Salgado Oliveira (UNIVERSO); Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). É professora Adjunta, com Dedicção Exclusiva, do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), da UESB e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB); Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq: Ludicidade, Didática e Práticas de Ensino (LUDIPE).

ERIVAN COQUEIRO SOUSA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB); Especialista em Políticas Públicas, Gestão e Práticas Educacionais pela UESB; em Educação a Distância pela UNEB; Graduado em Letras Vernáculas pela UNEB; Professor Temporário da Universidade Federal da Bahia; Docente na Faculdades Integradas Ipitanga (FACIIP) e Faculdade Einstein; Professor do Ensino Fundamental II, na Prefeitura de Maetinga-BA; Coordenador de Projetos na Prefeitura de Aracatu-BA; Consultor de Projetos na Prefeitura de Malhada de Pedras-BA; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq). ORCID: 0000-0003-1636-766X.

FERNANDA RIBEIRO PAZ

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UESB); Graduada em Pedagogia pela UESB; Atua como docente em escolas de Educação Infantil e Fundamental há mais de 9 anos.

FÁBIO FERNANDES FLORES

Acadêmico do Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS/UNEB); Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdades Unidas do Norte de Minas (FUNORTE) e em Atividade Física, Saúde e Sociedade pela UNEB; Licenciado em Educação Física pela UNEB; Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Cultura e Saúde (GEPECS); Tem aproximação com estágio (não-escolar e educação não-formal), fibromialgia, educação física escolar, atividade física e terceira idade; e experiência profissional como professor na educação formal (ensino fundamental, médio e superior) e educação não formal. Seu exercício laboral compreende em prescrição de exercício físico.

INGRID SAMPAIO SOUZA

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde pela UESB; Especialista em Saúde Coletiva pela IPROFIT; Graduada em Fonoaudiologia pela UFBA; Fonoaudióloga pela empresa Clinter.

JACIARA DE OLIVEIRA SANT'ANNA SANTOS

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS/UNEB); Docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, UNEB, Campus XX, Brumado-BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares Educativas (GEPPCE/UESB), com registro no CNPQ. E-mail: jaciarasantanna@yahoo.com.br.

JULIANA DA SILVA MOURA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB); Especialista em Psicologia Hospitalar pelo Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA); Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq) e do Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP/UESB); Psicóloga da Rede Pública Municipal de Itapetinga-BA.

JUSCILENE SILVA OLIVEIRA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB); Especialista em Mídias na Educação pela UESB; Graduada em Artes e em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Claretiano; Bacharel em Zootecnia pela UESB; Professora do Ensino Fundamental II, da Rede Pública Municipal de Itapetinga-BA.

LILIANE BORBA CASTRO

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB); Especialista em Linguística pela UNEB; em Gestão Pública pela Faculdade Ciência, Tecnologia e Educação (FACITE); em Gestão da Educação Profissional pela UNEB; Graduada em Letras pela UNEB; Professora da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

MARCOLINO SAMPAIO DOS SANTOS

Doutorando em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES); Docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, da UNEB, Campus XX, Brumado-BA; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas (CEPECH/DCIE/UESB) com registro no CNPQ; E-mail: marcokerigma3@hotmail.com.

MATEUS TEIXEIRA DO AMARAL ROCHA

Especialista em Residência de Pediatria pela UFBA; em Gastroenterologia Pediátrica pelo Complexo Hospital Universitário Professor Edgard Santos (HUPES) da UFBA; Graduado em Medicina pela UFBA; É Plantonista da Emergência Pediátrica do Hospital Geral de Vitória da Conquista (SESAB); Professor Auxiliar do Curso de Medicina da UESB; Foi plantonista do Serviço de Emergência Pediátrica e Preceptor do Serviço de Pediatria do Hospital Geral Roberto Santos; Participou do grupo de pesquisas Centro de Estudos em Gastroenterologia e Hepatologia Pediátricas (CEGHP).

NAIARA PORTO DA SILVA COQUEIRO

Especialista em Alfabetização e Letramento pela UFBA; em Educação a Distância pela UNEB; em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela UNEB; Graduada em Letras Vernáculas pela UNEB e em Pedagogia pela UNIP; Professora efetiva do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal em Tempo Integral Miguel Mirante, em Brumado-BA.

PAULA CRISTINA SOARES SILVA DE ALMEIDA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB); Especialista em Gestão Pedagógica pela Academia Educação Montenegro (AEM); em Língua Portuguesa pela FAP; Graduada em Pedagogia pela UESB; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq) e do Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP/UESB); Professora efetiva da Rede Pública Municipal de Itapetinga-BA; Experiência em Ensino à Distância, Coordenação Pedagógica e em Formação de professores nos municípios de Itapetinga e Itororó-BA.

RAÍNA BOA SORTE TEIXEIRA

Graduada em Administração pela UNEB; Possui experiência profissional como Auxiliar Administrativo; Atualmente exerce a função de Auxiliar Administrativo no Espaço Pet Agroveterinária Ltda, em Guanambi-BA.

ROSÂNGELA SOUZA LESSA

Doutoranda em Enfermagem e Saúde pela UESB; Mestre em Saúde, Ambiente e Trabalho pela UFBA; Cursando Especialização em Novas Metodologias e Práticas Docentes no Ensino Superior pela Faculdades Santo Agostinho; Especialista em Saúde Coletiva e Sociedade, pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX); Graduada em Fisioterapia pela UESB; Docente na Faculdades Santo Agostinho.

SAMUEL MENDES DE SOUZA

Graduado em Medicina pela UESB.

SOANE SANTOS SILVA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEB); Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFBA; em Gestão Escolar e Educacional pela AEM; em Metodologia do Ensino de História e Geografia, pela Sociedade de Educação Continuada (EDUCON); Graduada em História pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC); em Pedagogia pela UESB; Professora da Rede Pública Municipal de Itapetinga-BA; Experiência na área de História, com ênfase em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Experiência em Gestão Escolar - Direção e Vice-direção, em Coordenação Pedagógica na Rede Pública Municipal de Itapetinga-BA.

TIANA OLIVEIRA VIDAL

Cursando Medicina pela Faculdade Santo Agostinho; Especialista em Acupuntura pelo Instituto Superior de Ciências da Saúde (INCISA); Graduada em Fisioterapia pela UESB; Fisioterapeuta na HomeFisioterapia.

VERA LÚCIA FERNANDES DE BRITO

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Cândido Mendes; Graduada em Pedagogia pela UFBA; Atualmente é Servidora efetiva Técnico Administrativa, ocupante do cargo de Pedagoga do IF Baiano Campus Itapetinga; Membro do Grupo de Pesquisas sobre Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq) e Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade, Linguagens e Tecnologias (GEPED) do IF Baiano.

WILSON PEREIRA DOS SANTOS

Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Guanambi (FG); em Gestão, Segurança e Saúde do Trabalho pela UNIGRAD/FG; Bacharel em Administração com Ênfase em Gestão de Sistemas de Informação pela FG; Professor da UNIFG, em Guanambi-BA e da UNEB em Guanambi-BA; Tem experiência na área de Administração de Empresas, Sistemas de Informação, Gestão Pública, Gestão de Pessoas, Planejamento e Contabilidade Governamental.