

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**

**SANDRA GRAMILICH PEDROSO**

**O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE A  
DOCÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICAS MUNICIPAIS DE  
UBERLÂNDIA/MG, A PARTIR DA DÉCADA DE 1990**

**UBERLÂNDIA/MG**

**2020**

**SANDRA GRAMILICH PEDROSO**

**O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE A  
DOCÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICAS MUNICIPAIS DE  
UBERLÂNDIA/MG, A PARTIR DA DÉCADA DE 1990**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), como requisito para a obtenção de título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Santana Previtali

**UBERLÂNDIA/MG**

**2020**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.**

---

P372t

2020

Pedroso, Sandra Gramilich, 1977-

O trabalho docente na educação básica [recurso eletrônico] : um estudo sobre a docência nas Instituições de Ensino Públicas Municipais de Uberlândia/MG, a partir da década de 1990 / Sandra Gramilich Pedroso. - 2020.

Orientadora: Fabiane Santana Previtali.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.3015>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Previtali, Fabiane Santana, 1970-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

---

Rejâne Maria da Silva – CRB6/1925

**SANDRA GRAMILICH PEDROSO**

**O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE A  
DOCÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICAS MUNICIPAIS DE  
UBERLÂNDIA/MG, A PARTIR DA DÉCADA DE 1990**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), como requisito para a obtenção de título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Uberlândia, 19 de fevereiro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Fabiane Santana Previtali (UFU) – Orientadora

---

Prof. Dr. Robson Luiz de França (UFU)

---

Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais (UFU)

---

Prof. Dr. Marcelo Rodrigues Lemos (UNICERP)

---

Prof. Dr. Ari Raimann (UFG)



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - [www.ppged.faced.ufu.br](http://www.ppged.faced.ufu.br) - [ppged@faced.ufu.br](mailto:ppged@faced.ufu.br)



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 02/2020/245, PPGED				
Data:	Dezenove de fevereiro de dois mil e vinte	Hora de início:	[09:05]	Hora de encerramento:	[12:30]
Matrícula do Discente:	11613EDU002				
Nome do Discente:	SANDRA GRAMILICH PEDROSO				
Título do Trabalho:	"O Trabalho Docente na Educação Básica: um estudo sobre a docência nas instituições de ensino públicas municipais de Uberlândia/MG, a partir da década de 1990."				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO BRASIL E EM PORTUGAL A PARTIR DE 2000"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Ari Raimann - UFG; Marcelo Rodrigues Lemos - UNICERP; Robson Luiz de França - UFU; Sérgio Paulo Morais - UFU e Fabiane Santana Previtali - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Fabiane Santana Previtali, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e

achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fabiane Santana Previtali, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/02/2020, às 15:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ari Raimann, Usuário Externo**, em 20/02/2020, às 15:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Rodrigues Lemos, Usuário Externo**, em 20/02/2020, às 17:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Paulo Moraes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/02/2020, às 15:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Robson Luiz de França, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/02/2020, às 13:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1882941** e o código CRC **5F087FF6**.

*Ao meu esposo, Durlane, pelo carinho, apoio, paciência e incentivo. Às minhas filhas, Maressa e Darlene, pela compreensão e carinho. À minha amada família, por me ajudar nesse momento difícil e desafiador da minha vida.*

## AGRADECIMENTOS

A realização do doutorado é um sonho desejado por muito tempo e que foi possível com o auxílio de muitas pessoas que estiveram comigo, dando-me força, coragem, ânimo e contribuições para chegar à etapa final. Minha gratidão e reconhecimento a todos que fizeram parte desta conquista!

Meu primeiro agradecimento é direcionado a Deus, fonte inesgotável de amor e sabedoria. Por Sua presença em todos os momentos da minha vida, ao orientar meus passos e contribuir para a realização deste sonho.

Agradeço ao meu esposo, Durlane, pelo apoio, compreensão, carinho e incentivo, para que eu prosseguisse nesta caminhada.

Às minhas filhas, Maressa e Darlene, por proporcionarem alegria à minha vida e por terem compreendido as ausências. Em vários momentos, o choro pela distância fez parte deste processo.

À minha família (mãe, padrasto – *in memoriam*, irmãos, cunhados e cunhadas), pelo apoio dado em todos os momentos da minha vida.

À minha orientadora, professora doutora Fabiane Santana Previtali, pela paciência, instruções, orientações e direcionamento na realização da tese – percorremos juntas nesta caminhada.

Aos professores doutores Cilson Fagiani e Sérgio Paulo Moraes, por fazerem parte da banca de qualificação e pelas observações e orientações para a melhoria deste trabalho.

Aos professores doutores Antônio Bosco de Lima, Robson Luiz de França, Selva Guimarães, Gabriel Humberto Munõz Palafox e Márcio Danelon, pelas aulas ministradas e orientações que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GTPES), que contribuíram com informações importantes para melhorias da pesquisa.

Aos servidores da secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), pela atenção durante a realização deste trabalho.

À Faculdade de Educação (FACED) da UFU, por esta grande oportunidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que contribuiu com a bolsa para a realização deste estudo.

Aos amigos Mauro, Ângela, Karem, Carlos Melo, Dalimar, Ilca, July e Natanael, por terem passado momentos com minha família, ajudando-me nas dificuldades.

Agradeço a todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. Meus sinceros agradecimentos!

“Mas por que continuamos tão iguais os mestres de outrora e de agora? Porque repetimos traços do mesmo ofício, como todo artífice e todo mestre repetem hábitos e traços, saberes e fazeres de sua maestria. Nosso ofício carrega uma longa memória”.

**Miguel G. Arroyo**

## **RESUMO**

A presente tese analisa as condições de trabalho do(a) professor(a) da educação básica nas instituições de ensino públicas municipais de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, a partir da década de 1990. O objetivo principal deste estudo é analisar tais condições e identificar fatores relacionados à precarização do trabalho, tais como o processo de intensificação e o adoecimento através do estresse. A pesquisa é de natureza qualitativa e do tipo descritivo, em que os dados são coletados por meio de questionário e proporcionam a análise das condições de trabalho. Nela, são verificados os principais elementos do cotidiano escolar que desenvolvem conflitos internos e externos, no que tange à organização estrutural, às nuances do trabalho docente e à relação laboral, que podem proporcionar altos níveis de tensão. Dessa forma, o(a) docente trabalha insatisfeito(a), num estado de insegurança e com dificuldades no exercício da profissão, o que o conduz a frustrações, problemas emocionais e físicos que afetam a autonomia e subjetividade, além de proporcionar uma apatia profissional. Por meio da análise, foi possível identificar e estudar as dificuldades de trabalho do(a) docente de instituições de ensino públicas municipais. Esse contexto envolve complexidades e obstáculos, os quais exigem melhorias no processo estrutural e organizacional, nas condições do trabalho docente e no papel do Estado e de todos os envolvidos. Assim, a valorização dos(as) profissionais da educação poderá acontecer diariamente nas instituições de ensino públicas, demonstrando a importância desse(a) profissional na esfera social.

**Palavras-chave:** Trabalho Docente. Instituições de Ensino Públicas. Condições de Trabalho.

## **ABSTRACT**

The present thesis analyzes the working conditions of the basic education teacher in municipal public schools in Uberlândia, Minas Gerais, Brazil, from the 1990s. The main objective of this study is to analyze these conditions and to identify factors related to work precariousness, such as the intensification process and illness through stress. The research is qualitative and descriptive, in which data are collected through a questionnaire and provide the analysis of working conditions. The main elements of daily school life that develop internal and external conflicts regarding the structural organization, the nuances of teaching work and labor relationship, which can provide high levels of tension, are verified. Thus, the teacher works dissatisfied, in a state of insecurity and with difficulties in the professional practice, which leads to frustrations, emotional and physical problems that affect autonomy and subjectivity, in addition to professional apathy. Through the analysis, it was possible to identify and study the work difficulties of the teacher from municipal public educational institutions. This context involves complexities and obstacles, which require improvements in the structural and organizational process, in the conditions of teaching work and in the role of the State and all those subjects involved. Therefore, the valorization of education professionals can happen daily in public educational institutions, demonstrating the importance of this professional in the social sphere.

**Keywords:** Teaching Work. Public Education Institutions. Working Conditions.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1.</b> Cidade de Uberlândia/MG .....	94
<b>Gráfico 1.</b> Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – Uberlândia e Minas Gerais.....	97
<b>Gráfico 2.</b> Tempo de experiência profissional.....	104
<b>Gráfico 3.</b> Área de formação .....	104
<b>Gráfico 4.</b> Graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas/privadas .....	105
<b>Gráfico 5.</b> Nível de ensino .....	106
<b>Gráfico 6.</b> Disciplinas lecionadas .....	107
<b>Gráfico 7.</b> Formação inicial e preparo para o trabalho .....	110
<b>Gráfico 8.</b> Ingresso na instituição escolar.....	112
<b>Gráfico 9.</b> Professores(as) efetivos(as) e contratados(as).....	113
<b>Gráfico 10.</b> Número de instituições escolares em que o docente trabalha .....	115
<b>Gráfico 11.</b> Carga horária semanal dos(as) professores(as) nas escolas .....	116
<b>Gráfico 12.</b> Número de salas de aula .....	117
<b>Gráfico 13.</b> Número médio de alunos(as) por turma .....	117
<b>Gráfico 14.</b> Salas de recursos disponíveis para atividades pedagógicas .....	120
<b>Gráfico 15.</b> Equipe de apoio ao trabalho docente.....	121
<b>Gráfico 16.</b> Intensidade do nível de aprendizagem .....	122
<b>Gráfico 17.</b> Tipos de desgaste no trabalho.....	124
<b>Gráfico 18.</b> Tipos de doenças relacionadas ao trabalho .....	125
<b>Gráfico 19.</b> Número de atestados médicos .....	126
<b>Gráfico 20.</b> Rotina de trabalho.....	127
<b>Tabela 1.</b> Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e seus componentes – Uberlândia/MG .....	96
<b>Tabela 2.</b> Número de matrículas da educação básica em Uberlândia/MG – 2018 .....	98
<b>Tabela 3.</b> Atividades realizadas na docência na década de 1990 e a partir de 2010 .....	108
<b>Tabela 4.</b> Planejamentos semanais (em horas) .....	116

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANEE	Aluno(a) com Necessidades Educativas Especiais
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEFAMS	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF/1988	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNS	Conselho Nacional de Saúde
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FJP	Fundação João Pinheiro
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPSEMG	Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não Governamental
PAEG	Programa de Ação Econômica do Governo
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SRE	Superintendência Regional de Ensino

SIND-UTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SINPMU	Sindicato dos Professores Municipais de Uberlândia
TAG	Transtorno de Ansiedade Generalizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO NA SOCIEDADE .....</b>	<b>25</b>
2.1 O trabalho e sua importância social .....	25
2.2 Trabalhos produtivo e improdutivo.....	31
2.2.1 Características do trabalho produtivo .....	32
2.2.2 Características do trabalho improdutivo .....	33
<b>3 TRABALHO DOCENTE: HISTÓRIA E CARACTERÍSTICAS.....</b>	<b>35</b>
3.1 Conhecendo a história do trabalho docente .....	36
3.1.1 Breve histórico sobre o desenvolvimento do trabalho docente no Brasil....	47
3.1.2 Características do trabalho docente em Minas Gerais, a partir de 1990.....	60
3.2 Identidade da profissão docente: uma construção em processo.....	64
<b>4 TRABALHO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>71</b>
4.1 O processo de formação para o trabalho docente.....	73
4.2 A estrutura do trabalho docente: a prática pedagógica e as dificuldades para a realização do trabalho .....	74
4.2.1 Trabalho docente: a prática pedagógica para alunos(as) com necessidades educacionais especiais .....	78
4.2.2 Trabalho docente: a prática pedagógica e a indisciplina .....	84
4.3 A autonomia docente.....	85
4.4 O trabalho do(a) professor(a) e suas implicações na subjetividade docente.....	87
<b>5 O CASO DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM UBERLÂNDIA/MG .....</b>	<b>91</b>
5.1 A cidade de Uberlândia/MG .....	93
5.2 Caminho metodológico da pesquisa.....	99
5.3 Análise dos dados.....	102
5.3.1 Características gerais dos(as) professores(as) pesquisados(as) .....	103
5.3.2 Organização estrutural do trabalho docente .....	105
5.3.3 Relação laboral .....	111
5.3.4 Condições do trabalho docente .....	114
5.3.5 Subjetividade docente .....	123
5.4 O trabalho docente da educação básica da rede de ensino pública municipal de Uberlândia/MG .....	129
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>153</b>
Apêndice I – Questionário .....	153
<b>ANEXOS .....</b>	<b>159</b>
Anexo I – Lei n. 11.967, de 29 de setembro de 2014/Lei Complementar n. 661, de 8 de abril de 2019 – município de Uberlândia/MG .....	159

## 1 INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos, a estrutura do trabalho tem sofrido modificações em conformidade às características de cada período histórico. Dessa maneira, tal estrutura se estabelece de acordo com as necessidades do ser humano, assim como os fetiches presentes na sociedade.

Em sua essência, o trabalho é imprescindível para o ser humano e necessário para o desenvolvimento social nos âmbitos político, econômico, cultural e educacional, mas, com as mudanças na estrutura organizacional, tem propiciado implicações na vida humana. Outra área que tem sido transformada é a educação, cujo processo sofre influências do contexto social em que se encontra inserida. Por conseguinte, as modificações ocorrem na organização e estrutura de todo o processo educacional.

Na junção entre trabalho e educação, a instituição educacional abarca as características estruturais em ambos. Quando ela adere a essas características, as consequências proporcionam antagonismos no trabalho docente e na educação, o que pode ser observado em Oliveira (2004), para quem as reformas educacionais iniciadas na década de 1990 no Brasil atuam em todo o sistema, o que leva a mudanças na natureza do trabalho escolar. Como essas transformações têm acontecido durante anos, o ser humano assume tais nuances como algo natural, independentemente das consequências.

Com isso, modifica-se o modo de vida, em que o trabalho constitui fator primordial e ocupa um lugar relevante no cotidiano familiar. Marx (1992) assevera, por exemplo, que o trabalhador precisa realizar outras atividades além do labor, ou seja, ele precisa de repouso, descanso e alimentação.

Muitas vezes, esse sujeito vivencia dificuldades no trabalho devido às condições difíceis observadas no contexto social; logo, ele se sente sem opções para amenizar a situação, o que o faz aceitar as funções impostas a ele. Nesse ínterim se encontra o(a) professor(a), que vivencia dificuldades no ambiente profissional que unem dois fatores sociais – trabalho e educação. Enquanto exerce seu papel sob condições complexas, sofre para realizar um processo educacional de modo satisfatório e com resultados positivos.

Aspectos inerentes ao trabalho do(a) professor(a), que devem proporcionar um ambiente seguro e estável, têm se desenvolvido em um contexto de instabilidade emocional e financeira, sobretudo nas relações humanas, o que dificulta o exercício pleno de sua função. Diante disso, é complexo desenvolver um processo educacional com insatisfação, insegurança

e frustração, diante de fatores que dificultam as condições laborais, pois esses aspectos levam à intensificação do trabalho docente no ambiente escolar.

Professores(as) de instituições públicas sofrem com problemas comuns no setor público e condições específicas de cada rede de ensino. Ao observar, estudar e analisar o trabalho docente, pode-se compreender que o(a) docente de um estabelecimento de ensino público convive com difíceis e precárias condições que proporcionam a intensificação do trabalho em si.

Essas circunstâncias estão relacionadas à organização do trabalho docente, cujo processo histórico contempla mudanças tanto no âmbito do trabalho quanto no da educação. Desse modo, elas desenvolveram uma nova estrutura que envolve fins e meios das ações do(a) professor(a), e a atividade docente passou a exigir um nível maior de responsabilidade desse profissional.

O(A) professor(a), ao conviver com a sobrecarga e a intensificação do trabalho devido à organização laboral e às precárias condições – tal nível de exigência é vivenciado na prática do trabalho e se torna superior ao acordo contratual de maneira que proporcione consequências à subjetividade. Como dito anteriormente, os(as) docentes apresentam sofrimento e infelicidade, pelo fato de o processo laboral ocorrer em níveis elevados de estresse. A insegurança também faz parte desse contexto, levando-o(a) ao desenvolvimento de problemas físicos e emocionais.

Diante disso, surgem os seguintes questionamentos: como a trajetória da organização laboral desencadeou a intensificação do trabalho docente da educação básica nas redes de ensino pública municipal, a partir da década de 1990, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil? Quais as estratégias de controle do trabalho docente da educação básica são utilizadas nas instituições de ensino públicas municipais? Os docentes da educação básica de uma instituição de ensino pública municipal estão submetidos a quais condições? Como estas proporcionam a intensificação do trabalho docente?

A partir do problema destacado, tem-se a hipótese de que, apesar de o trabalho docente ser realizado em uma instituição de educação básica pública municipal, ela está sob uma situação relativa à expansão do capital. Ademais, parece haver confluências quanto às estratégias de controle e organização que levam à injustificável e precarização do trabalho.

Com a exposição da problemática e a hipótese sobre o trabalho do(a) professor(a) em instituições do ensino básico públicas municipais, a análise leva a compreensão de que:

1º) Com a reestruturação produtiva do capital no contexto social, as instituições de ensino básicas públicas municipais estabelecem uma nova configuração do trabalho docente. Esta, por sua vez, está sob intensificação que beneficia o sistema produtivo por meio da exploração do capital. No que concerne ao trabalho docente da educação básica em instituições de ensino públicas municipais, e como estão inseridas num contexto social inerente ao capitalismo, a organização laboral é permeada por mecanismos capitalistas que influenciam o desenvolvimento das atividades realizadas pelo(a) professor(a). Há, porquanto, uma esfera de intensificação com circunstâncias e condições precárias laborais.

2º) Enquanto instituição do ensino básico pública municipal, o trabalho docente acontece sob uma organização caracterizada pelo sistema de trabalho improdutivo. Mesmo assim, o capital é beneficiado.

Nesse sentido, o objetivo principal da pesquisa é analisar as condições de trabalho do(a) professor(a) da educação básica em instituições de ensino públicas municipais em Uberlândia/MG, a partir de 1990, e identificar no cotidiano escolar os principais elementos que podem proporcionar altos níveis de tensão. Isso pode fazer com que o docente trabalhe insatisfeito, num estado de insegurança de dificuldades, levando-o a problemas emocionais e físicos que afetam a autonomia e subjetividade e o conduzem a frustrações e apatia profissional.

Em consonância com o objetivo geral, os objetivos específicos são:

- a) Verificar em que medida a organização estrutural do trabalho desencadeou a intensificação do trabalho docente da educação básica nas instituições de ensino públicas municipais, a partir da década de 1990.
- b) Conhecer a relação laboral do trabalho docente em instituições públicas municipais da educação básica em Uberlândia/MG.
- c) Identificar os fatores que determinam a intensificação do trabalho docente da educação básica, em se tratando das instituições de ensino públicas municipais.
- d) Identificar, na relação entre trabalho e educação, as estratégias de controle do trabalho docente da educação básica, que são utilizadas nas instituições de ensino públicas.
- e) Analisar as condições de trabalho docente da educação básica nas instituições de ensino públicas municipais e como isso afeta a subjetividade docente.

Para o desenvolvimento da pesquisa, há a necessidade de estudar as categorias presentes na problemática do trabalho docente e descrever indicadores de cada uma. No que tange à categoria da organização estrutural, foram definidos o processo do trabalho docente e a atividade dos(as) professores(as) no cotidiano escolar. Já na relação laboral do trabalho, foi observado o tipo de contrato estabelecido entre instituição e o(a) professor(a). Por sua vez, as condições do trabalho docente dizem respeito à jornada laboral (carga horária envolvendo o ensino em sala de aula e o trabalho), a remuneração de atividades, ao tamanho das turmas, aos recursos existentes para o desempenho das atividades docentes, ao nível de aprendizagem de alunos(as) em sala de aula e ao relacionamento entre docentes, estudantes e responsáveis.

Nesse contexto, a categoria da subjetividade docente apresenta, como indicadores, o estresse e a apatia profissional.

Em organização estrutural do trabalho docente, foi analisada a definição desse termo, ou seja, o que realmente é o trabalho do(a) professor(a) no cotidiano escolar. De fato, é essencial descrever a atividade realizada por esse profissional no dia a dia escolar.

Nesse ínterim, Imen (2010, [n.p.]) postula que o conceito de organização do trabalho “expressa o como levar adiante determinado trabalho [...] que se trata do modo (ou os modos) de organizar processos de socialização em torno ao conhecimento, mediado pela relação pedagógica”; então, ao analisar e descrever a organização estrutural do trabalho docente, os indicadores estão relacionados ao modo de como esse(a) profissional realiza sua função no cotidiano escolar.

Com respeito à categoria de relação laboral do trabalho, constata-se o tipo de contrato realizado com o (a) professor(a). Nas palavras de Ribeiro (2010, [n.p.]), o contrato de trabalho “compreende de forma abrangente todo contrato pelo qual uma pessoa se obriga a uma prestação de trabalho em favor de outra”. Nessa modalidade, uma pessoa física é obrigada, por meio do pagamento de salário, a prestar trabalho ininterrupto em favor de outra pessoa (física ou jurídica), a quem ficará subordinada de maneira jurídica.

Na relação laboral, o(a) professor(a) frequentemente possui um tipo de contrato com regras e diretrizes estabelecido com a instituição. Contudo, o cotidiano escolar e a prática pedagógica apresentam um nível de exigência além do que foi estabelecido nesse acordo.

Nas condições do trabalho docente, foi analisada a jornada laboral do(a) professor(a). Iniciou-se com o processo de ensino em sala de aula para complementar com as demais atividades que totalizam a carga horária.

Uma questão também comum nas instituições de ensino públicas está relacionada a realização de certas atividades que não são remuneradas, mas estão inseridas no trabalho do(a) professor(a).

Constatou-se, ainda, a diferença no nível de aprendizagem dos(as) estudantes, e as turmas com grande número de alunos(as), o que dificulta o trabalho docente em sala de aula, o que leva os(as) professores(as) a realizar planejamentos diferenciados.

Em muitas instituições de ensino, os recursos existentes para o desempenho das aulas são precários, o que dificulta o trabalho docente. Oliveira e Assunção demonstram os recursos necessários para a realização do trabalho.

[...] o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, [n.p.]).

Como exemplo disso, há estabelecimentos educacionais que não possuem laboratórios de ciências, artes e computação, tampouco salas e materiais necessários para a realização de aulas.

Outro elemento que proporciona a dificuldade no trabalho do(a) professor(a) é o relacionamento com o aluno(a), em se tratando de desrespeito, insubordinação e desacato o que propicia a indisciplina. Muitas vezes, tais aspectos trazem consequências negativas, o que pode impactar sobremaneira no processo de ensino e aprendizagem e na relação com os responsáveis pelos estudantes.

Fullan e Hargreaves (2000) mencionam que um dos fatores da sobrecarga do trabalho do(a) professor(a) está relacionado aos problemas com disciplina e comportamento dos alunos(as). Docentes precisam lidar com uma ampla gama de habilidades e comportamentos, pois a sala de aula é composta por uma diversidade étnica e inconstante que envolve sujeitos de vários níveis sociais.

Indicadores das condições laborais estão relacionados ao processo de trabalho no âmbito dos recursos que possibilitam a sua realização e envolvem o relacionamento entre docentes e estudantes no cotidiano escolar.

A categoria da subjetividade docente concerne a fatores como o estresse e a apatia profissional. Mancebo (2010, [n.p.]) discorre que a subjetividade “refere-se aos aspectos do pensamento, da vontade, das emoções, dos valores, da linguagem, dos aspectos desejantes e das práticas (comportamento) do professor”; logo, está relacionada aos sentimentos e ao

comportamento que contempla os estados psíquico, a individualidade e o sentimento próprio, nota-se que ela tem sofrido impactos negativos, de maneira a desenvolver a insatisfação, o estresse e a apatia profissional.

Essas situações são encontradas, sobretudo, em instituições de ensino públicas e levam esse profissional ao sofrimento e à infelicidade e insatisfação, deixando-o aborrecido e triste. Esse desconforto pode proporcionar, inclusive um estado de sofrimento.

Verificaram-se as categorias relacionadas à problemática da pesquisa e seus indicadores por meio de um processo sistemático e metodológico. Para a realização da pesquisa de maneira autêntica, as atividades foram feitas sistematicamente, segundo um caminho metodológico constituído por meio de uma “organização do pensamento reflexivo-investigativo” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 108), em se tratando da análise de conteúdo, cujo objetivo é “demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos, de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não possuíamos a compreensão” (BARDIN, 2011, p. 35).

A natureza da pesquisa é qualitativa, com maior profundidade, caracterização e interpretação dos dados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006; TEIXEIRA, 2005). Dessa maneira, buscou-se um melhor entendimento dos fenômenos (APPOLINÁRIO, 2012). Teixeira (2005, p. 137) caracteriza o estudo qualitativo como uma profunda compreensão do contexto da situação, com ênfase no processo dos acontecimentos, ou seja, na sequência dos fatos ao longo do tempo. Outra característica mencionada pela autora é o entendimento dos fenômenos ao descrevê-los e interpretá-los.

Uma vez que esta pesquisa descreve a realidade e as características de alguns fenômenos e da população sem interferência nesse contexto, buscando identificar e relatar, dentre outros aspectos, as características dos fenômenos e objetos estudados (APPOLINÁRIO, 2012; GIL, 2008), parte-se da problemática e das categorias que compõem esse ambiente, ela é caracterizada como descritiva. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários enviados para os contatos de 26 professores(as) que trabalham em instituições de educação básica da rede pública municipal de Uberlândia/MG.

Através destes contatos foram explicadas a relevância e a necessidade da participação para o desenvolvimento do estudo, assim como os procedimentos detalhados. Cumpre enfatizar que os dados foram organizados de forma a não identificar as pessoas entrevistadas por sigilo de fontes de pesquisa, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n. 466/2012 (BRASIL, 2012).

A unidade de análise desta pesquisa diz respeito a professores(as) da educação básica da rede pública municipal de ensino de Uberlândia/MG, em que caracteriza a população-alvo conforme o questionamento da investigação. Portanto, os dados coletados são primordiais para a elaboração teórico-metodológica.

Por seu turno, a amostragem é intencional e “consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população” (GIL, 2008, p. 94), pois o pesquisador seleciona os participantes com base em determinadas finalidades e características para representar o universo. Esse tipo de amostragem é muito utilizado em pesquisas qualitativas e é conveniente para fins descritivos.

Após a apreciação do referencial teórico e da coleta de dados por meio do questionário, é realizada a análise de conteúdo que se caracteriza como um caminho metodológico dinâmico. Nesse caso, a técnica de compreensão, interpretação e explicação é inerente ao processo por meio de procedimentos sistemáticos com objetos de descrição que levam a uma conclusão dos aspectos analisados. Em continuidade, as categorias são verificadas segundo aspectos e propriedades, assim como a relação existente entre elas e seus indicadores.

Para entender as categorias de organização estrutural do trabalho docente, condições do trabalho docente, relação laboral do trabalho e subjetividade docente, elas são pesquisadas e analisadas para a identificação dos fatores que propiciam a intensificação das atividades desse(a) profissional, ampliando a percepção quanto à necessidade de mudanças nesse contexto.

Dados são analisados em caracteres específicos segundo o processo de categorização, que constitui “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero” (BARDIN, 2011, p. 147). Com isso, tenciona-se compreender como ocorre a intensificação do trabalho docente da educação básica em instituições de ensino públicas municipais em Uberlândia/MG, a partir de 1990, em conformidade às condições de trabalho vivenciadas por esses profissionais e como a intensificação atinge a subjetividade deles.

As categorias são analisadas, discutidas e interpretadas de acordo com os resultados obtidos na pesquisa. Após a categorização articulada dos elementos, realizam-se o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Appolinário (2012, p. 165) menciona que “o produto final de uma análise desse tipo consiste na interpretação teórica das categorias que emergem do material pesquisado – muito embora essas categorias possam já ter sido definidas *a priori*”.

Com a obtenção dos resultados significativos, realizam-se inferências para a interpretação dos dados, com base nos objetivos da pesquisa. Tal interpretação é organizada e articulada com o material teórico da investigação, com vistas a entender as condições do trabalho docente por meio de um processo objetivo, descritivo e sistemático.

Após a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011), será realizada a conclusão da tese. Desse modo, proporciona-se um conhecimento científico sobre os fatores relativos à intensificação e às más condições do trabalho docente, levando-o(a) a viver situações de conflitos, muitas vezes desanimadoras, que atingem a subjetividade docente e proporcionam apatia.

A revisão de literatura desta pesquisa é trabalhada com base nos seguintes autores: Dalila Andrade Oliveira, que analisa as condições de trabalho vivenciadas pelo(a) professor(a) no âmbito escolar; Harry Braverman e Karl Marx, que evidenciam o que é o trabalho e sua importância para a vida humana; e Fabiane Previtali, que demonstra como a reestruturação produtiva proporcionou mudanças no mundo do trabalho, causando consequências na vida humana.

Além desses estudiosos, outros foram selecionados criteriosamente por se dedicarem às investigações sobre trabalho e educação. Para tanto, a tese foi organizada em partes afins que definem e explicitam a estrutura da pesquisa, conforme os parágrafos subsequentes.

O primeiro capítulo introduz o tema abordado e oferece subsídios para o desenvolvimento do estudo. Já o segundo discorre sobre a importância do trabalho no âmbito social e as mudanças estruturais do labor no decorrer dos anos, ao perpassar a relação entre homem e natureza até as características atuais. Relata-se, assim, a importância do trabalho para o ser humano e como seu verdadeiro sentido tem sofrido mudanças e trazido consequências para a vida humana – nesse capítulo foi destacada a diferença entre os trabalhos produtivo e improdutivo, com descrição das características do trabalho em cada contexto.

No terceiro capítulo foi analisado, em linhas gerais, o desenvolvimento do processo histórico da docência, sobretudo no Brasil. Há também a descrição das características do trabalho de professores(as) em Minas Gerais, a partir de 1990, e as características da identidade dos profissionais da educação. Enquanto isso, o quarto capítulo da investigação demonstra as principais dificuldades do trabalho docente, em se tratando da formação profissional e da prática pedagógica, as quais intensificam as atividades laborais. Foi realizada uma abordagem acerca da autonomia do(a) professor(a) no ambiente de trabalho e como a intensificação do trabalho realizado por ele(a) implica na subjetividade docente.

O quinto capítulo aborda as condições vivenciadas pelo(a) professor(s) nas instituições de ensino e descreve as dificuldades encontradas na rede pública de educação básica, além de abordar categorias como organização estrutural do trabalho docente, relação laboral do trabalho, condições de trabalho e subjetividade. Esse capítulo finaliza com reflexões relativas à análise de conteúdo, com dados coletados na pesquisa de campo, levando à conclusão sobre a problemática investigada.

## 2 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO NA SOCIEDADE

O trabalho tem sofrido mudanças na organização<sup>1</sup> e na estrutura<sup>2</sup>, o que acarreta consequências na vida do sujeito social, de maneira que estudos e debates nessa área têm aumentado substancialmente. Há várias discussões sobre o trabalho e sua organização, o processo do trabalho no contexto social, a consequência desse aspecto para o ser humano e a importância do trabalho para o sujeito social.

A essência do trabalho está relacionada à sua importância para a vida humana, no sentido de subsistência e liberdade. Com mudanças nesse contexto, questões como subordinação, trabalhos produtivo e improdutivo, consequências do processo laboral para o sujeito social, trabalho e educação se tornam importantes e levam a estudos relacionados aos problemas sociais.

Na busca por soluções e melhorias, estudos têm apresentado maior proporção. Para adquirir conhecimentos, refletir, ponderar e deliberar sobre a importância do trabalho e da educação voltados ao desenvolvimento humano e da sociedade, torna-se essencial ampliar o campo de debates e análises acerca da relação entre trabalho e educação. Já no que tange à abordagem de mudanças estruturais, conceitos de trabalho produtivo e improdutivo, bem como características no contexto social, é imprescindível analisar o sentido ontológico do trabalho no capitalismo.

O estudo e a análise sobre a temática “trabalho e educação” serão iniciados no tópico a seguir, que se refere ao trabalho e à importância desse aspecto para a sociedade.

### 2.1 O trabalho e sua importância social

No decorrer dos séculos, o sujeito social tem realizado o trabalho por meio de sua força, no sentido de transformar a natureza para suprir as necessidades. Com essa busca, estabelece-se a relação entre ser humano, trabalho, meio e natureza para a subsistência, em cujo vínculo se encontram a essência e o verdadeiro sentido do trabalho.

---

<sup>1</sup> Imen (2010) explica que a organização expressa “como” levar adiante determinado trabalho, ao considerar aspectos como orientação, sentido, conteúdos, relações, dinâmicas, estruturas, tecnologias, processos e produtos que o atravessam. Logo, ele envolve o “para quê”, o “porquê”, o “quê”, o “quando”, o “onde”, o “como” e o “quem”, o que concerne à forma como as pessoas se relacionam entre si e com os diversos elementos envolvidos na realização do trabalho.

<sup>2</sup> O termo “estrutura”, nesta pesquisa, diz respeito à forma como o trabalho foi organizado e está disposto para ser feito, a partir de todos os elementos concernentes a ele.

É notório que o trabalho constitui um meio de prover aspectos necessários para o desenvolvimento da vida humana na sociedade e é de suma importância para o sujeito social que trabalha, com atividades que o beneficiam de fato. Ao buscar a compreensão dos elementos fundamentais para os indivíduos, pode haver a transformação do meio e da natureza para suprir as necessidades humanas.

Diante da relação entre o sujeito social que trabalha e a natureza (no trabalho), o ser humano busca suprir suas necessidades e estabelece uma interdependência sadia e benéfica. Marx (1996, p. 297) aborda esse processo de transformação, utilidade e essência do trabalho para o sujeito social que exerce suas funções laborais na referida relação mediadora:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural, numa forma útil à sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Marx (1996) pontua que, ao se relacionar com a natureza, o homem a modifica para suprir as próprias necessidades ao usar a força por meio do trabalho. Como elemento de mediação entre o sujeito e a natureza, o trabalho se configura no contexto de emancipação, satisfação e história, instaurando o processo de produção e relações sociais no decorrer dos anos.

O sujeito social que trabalha utiliza uma matéria da natureza para produzir o fim que está determinado em sua mente. Por conseguinte, esse processo se desenvolve com o objeto e o meio para chegar ao fim que, por sua vez, deve ser realizado para satisfazer as necessidades humanas, em que a própria natureza também é modificada para o ser humano ter uma vida saudável no meio social.

Marx (1996) demonstra a essência e a ontologia do trabalho por meio da relação entre homem e natureza. A partir disso, Sousa Junior (2010), Antunes (2009) e Braverman (1981) analisam a função, a vinculação e o processo de produção do trabalho para suprir as necessidades do sujeito social que exerce suas funções laborais.

Nesses termos, Saviani (2007a) enfatiza a relação entre trabalho e educação, elementos que, mesmo com características distintas, se desenvolvem por meio de um processo de identidade. Sousa Junior (2010), ao analisar o trabalho para Marx, afirma que essa atividade humana é inerente à condição humana, com a produção dos produtos necessários à satisfação das necessidades concretas; e o aperfeiçoamento das atividades, que envolve os

instrumentos utilizados no desenvolvimento de aptidões e atributos humanos, inclusive dos sentidos – isso implica a linguagem, a consciência, a sociabilidade e as representações humanas, a exemplo da cultura.

Evidentemente, o trabalho abrange o processo de produção, desde os produtos necessários à vida humana até a produção da cultura. Tais aspectos concernem aos procedimentos de estrutura e organização do trabalho, juntamente com os instrumentos e sentidos humanos.

Antunes (2009) aborda a essência e o sentido ontológico do trabalho ao demonstrar como se vivencia as funções primárias em sociedade. Explicita-se, assim, o sentido do trabalho e sua importância na vida do ser humano como fator de emancipação, ao elencar os princípios do trabalho para viver em sociedade e suprir as necessidades, em que transforma a natureza externa e humana para trazer benefícios. Nesse contexto de benefício e emancipação, o referido autor enuncia as características das funções vitais de mediação primária ou de primeira ordem<sup>3</sup> para a realização do trabalho e a sobrevivência humana na vida social.

O processo do trabalho, em seu sentido ontológico, acontece numa relação da atividade humana, juntamente com os recursos naturais existentes. Sendo assim, o trabalho é demonstrado como emancipação, num sentido de reciprocidade benéfica à vida humana, e como desenvolvimento humano social.

Na estrutura e no procedimento social, outra função do trabalho é a produção de bens materiais por meio da regulação. Tal ação associa os esforços humanos com os recursos existentes, sendo que o intercâmbio comunitário com a natureza produz os itens necessários para suprir e satisfazer as necessidades humanas.

Uma característica está relacionada ao sistema de trocas, que deve aprimorar os recursos naturais e produtivos (ele é passível de mudanças no processo histórico, quando necessário). Nesse contexto, o sistema de reprodução social se torna cada vez mais complexo, pois, ao ser aperfeiçoado, ele aumenta e se desenvolve, o que leva a uma estrutura bem organizada e administrada.

Para caracterizar tal sentido ontológico, a designação dos recursos materiais e humanos deve ser feita em uma esfera econômica que resiste à escassez. Nas funções vitais de uma mediação primária deve haver a organização de um conjunto de normas e preceitos inerentes aos regulamentos societais para o desenvolvimento dessa mediação.

---

<sup>3</sup>Antunes (2009) se baseia nas análises de Mészáros (1995), ao caracterizar as funções vitais de mediação primária para a realização do trabalho.

Antunes (2009) evidencia como devem acontecer a estrutura e organização do trabalho, em benefício à comunidade. Essa atividade é salutar e favorável para o desenvolvimento social e se insere na vida do ser humano, pois, como o trabalho é essencial e benéfico ao sujeito social que trabalha, ele propicia o bem-estar por meio das necessidades vitais da vida humana em mediação com a natureza.

Sob o mesmo viés, Braverman (1981) define o trabalho como transformação da natureza e satisfação das necessidades, em que as funções são desenvolvidas para alterar o estado dos materiais naturais e aprimorar sua utilidade na vida humana. Apesar de todas as formas de vida<sup>4</sup> se apoderarem dos meios naturais segundo as atividades realizadas no habitat natural, esse processo não constitui o trabalho, visto como uma atividade que altera tais materiais. Tal alteração acontece com o propósito de satisfazer as necessidades, algo característico dos seres humanos.

Ademais, o sujeito social que trabalha imprime, no material trabalhado, o projeto imaginado anteriormente. Como o trabalho humano é consciente e proposital, ele resulta do que havia sido desejado:

No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tens de subordinar sua vontade (BRAVERMAN, 1981, p. 49-50).

O sujeito social produz o que projetou conforme a sua vontade, em uma ação consciente e proposital que modifica a natureza. Como processo de produção, o trabalho faz parte da história de vida dos sujeitos e forma também a própria história, como elemento consciente na vida humana. Por se tornar mediador no convívio com a natureza, a transformação desta e a força de trabalho do sujeito social ocasiona o processo de produção para suprir suas necessidades.

Ainda numa conceituação e descrição do trabalho e de sua importância para o ser humano, Saviani (2007a, p. 154) argumenta sobre a relação entre trabalho e educação, com o agir na natureza por meio da transformação para as necessidades da vida humana:

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho.

---

<sup>4</sup> Braverman (1981) utiliza “todas as formas de vida” e exemplifica com os vegetais, que absorvem umidade, minerais e luz do sol; os animais como pássaro, castor, aranha e abelha, ao fazerem os ninhos, os diques, as teias e as colmeias; e o ser humano, que apresenta semelhanças no trabalho, mas se diferencia das demais espécies de vida, pois figura em sua mente a construção que transformará em realidade.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações.

Ao inserir o trabalho e a educação em uma relação de identidade, Saviani (2007a) demonstra que o trabalho do ser humano ocorre na esfera educacional. Dessa maneira, o sujeito social realiza suas funções em um processo de transformação da natureza, buscando meios para sua subsistência; logo, o ser humano se educa e educa as gerações, fazendo com que a relação de identidade seja instituída historicamente.

De fato, a relação entre trabalho e educação, que tem sido construída e desenvolvida no contexto social, deve beneficiar a vida humana. Esses processos precisam, por conseguinte, promover o bem-estar ao ser humano, assim como o crescimento e desenvolvimento individual e social.

Concomitantemente à educação, há setores distintos que se inter-relacionam. O trabalho feito em uma relação de identidade com a educação deve ser entendido em sua essência, cuja organização é importante para o desenvolvimento do homem em sua vida social, principalmente para a realização do trabalho com um viés emancipatório. Mas, a cada dia, essa estrutura sofre modificações que trazem consequências para o ser humano.

A reestruturação do trabalho sob a influência de um contexto social voltada à expansão do capital, que assume como função primordial a produção de mais valor, tem como objetivo a lucratividade. Então, o processo de trabalho que deve propiciar ao trabalhador tempo para a satisfação das necessidades, tornando-se fator prazeroso na vida humana, tem sofrido mudanças em seu sentido, pois, na busca incessante de acumulação, o capitalista contrata o sujeito social ao pagar pela força de trabalho com exigências que, muitas vezes, sobrecarregam as pessoas, de maneira que o tempo seja exclusivamente dedicado ao trabalho.

O sujeito social que exerce suas funções laborais precisa de tempo para satisfazer as necessidades que estão além do trabalho, bem como para recompor as forças vitais. Marx (1992) menciona que o operário precisa de parte do dia para a realização de outras ações. Esse período é importante também para realizar as atividades básicas, assim como as de lazer para estar com a família – ao contemplar tais necessidades, o ser humano consegue se recuperar para uma nova jornada de trabalho.

Evidentemente, o sujeito social vende a força de trabalho que, por sua vez, se torna uma mercadoria transferida por ele a um terceiro:

A força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é, portanto, a atividade vital peculiar ao operário, seu modo peculiar de manifestar a vida. E é esta atividade vital que ele vende a um terceiro para assegurar-se dos meios de subsistência necessários. Sua atividade vital não lhe é, pois, senão um meio de poder existir. Trabalha para viver. Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro (MARX, 1992, p. 30).

Em seu trabalho, o sujeito social produz a mercadoria para um terceiro em uma quantidade superior à que propicia os meios para sua subsistência. Nessa produção excedente, o capitalista obtém lucros e busca formas para expandir o capital. Braverman (1981) argumenta que o trabalho humano culturalmente desenvolvido se tornou suscetível a muitas atividades produtivas, de maneira que os novos modos de trabalho se tornassem recursos para a expansão do capital.

Nesse contexto, o sentido do trabalho para o ser humano tem função diferenciada, pois o objetivo principal passa a ser a (re)produção de mais valor a partir exploração da força de trabalho, o que leva ao acúmulo do capital. Sendo assim, a importância maior é a valorização do capital, independentemente das condições de trabalho impostas ao sujeito social que exerce suas funções laborais.

Sob difíceis condições de trabalho, o sujeito social vende a força de trabalho para conseguir o salário e subsistir. Ele é submetido a longas jornadas de trabalho às quais ele, muitas vezes, se impõe, dadas as novas formas de controle do trabalho, dentre elas a individualização e a autorresponsabilização.

Previtali e Fagiani (2014, p. 758) salientam que o processo do trabalho pode ser visto como valorização do capital, cujo objetivo principal é a produção da mais-valia:

No capitalismo, o processo de trabalho consiste em um processo de valorização do capital, sendo seu objetivo principal o aumento da produção da mais-valia. A questão que se coloca para o capital é a de como aumentar a produção da mais valia independentemente do prolongamento da jornada de trabalho.

Em consonância às características do contexto capitalista, a configuração social modifica o mundo do trabalho, assim como a vida humana. A reestruturação produtiva pretende expandir e acumular capital (PREVITALI, 2009), isto é, a própria reestruturação do capital assegura sua expansão e acúmulo, o que degrada a organização do trabalho, trazendo consequências à vida do sujeito. Previtali e Fagiani (2017) afirmam que “*the restructuring*

*process can be seen as nothing more than capital restructuring itself to ensure its continuing expansion and accumulation*<sup>5</sup>.

Condições de trabalho impostas ao sujeito social que exerce suas funções laborais têm propiciado dificuldades e conflitos, dado que a venda da força de trabalho é realizada, com frequência, por um baixo preço, levando-o a situações precárias de subsistência – ou o sujeito social aceita tal condição ou vive o desemprego. Para muitas pessoas, aceitar o trabalho, independentemente das condições impostas, é, de fato, o único meio para viver.

A sociedade tem sofrido com as transformações nos setores sociais. Meios de produção do trabalho têm sido modificados e, como consequência, propiciam inseguranças e dificuldades na vida das pessoas. Realizar o trabalho no contexto em que a dignidade, o respeito, a valorização e a equidade fazem parte do processo estrutural do trabalho se torna, portanto, agradável e satisfatório.

## 2.2 Trabalhos produtivo e improdutivo

Nas palavras de Braverman (1981, p. 347), os trabalhos produtivo e improdutivo possuem o mesmo objetivo, com a produção do valor de troca e valor excedente de mercadorias para o capitalista:

O trabalho posto em ação na produção de bens não está por isso nitidamente separado do trabalho aplicado à produção de serviços, visto que ambos são formas de produção de mercadorias, e produção em base capitalista cujo objetivo é a produção não apenas de valor de troca, mas de valor excedente para o capitalista.

Trabalhos produtivo e improdutivo, no modo capitalista de produção, se voltam ao acúmulo de capital. Nesse contexto, a força laboral é utilizada nos processos de produção, criando uma esfera com características capitalistas no meio social. Cada vez mais, o homem se torna dependente de um trabalho alienante, com o objetivo de beneficiar o capitalista.

Independentemente de o processo de trabalho ser produtivo ou improdutivo, quando é necessário para o capital e entra no processo de acumulação, é o alicerce para a sociedade capitalista. Nesse ínterim, a produção é inerente ao sistema capitalista, cujo interesse está em adquirir o lucro, ou seja, o valor excedente da mercadoria. Com isso, as condições de trabalho impostas ao sujeito social que exerce suas funções laborais passam a ser irrelevantes para o capitalista, pois, para ele, o primordial é aquisição do lucro (BRAVERMAN, 1981).

---

<sup>5</sup> “O processo de reestruturação pode ser visto nada mais do que a reestruturação do capital para assegurar sua contínua expansão e acumulação” (PREVITALI; FAGIANI, 2017, p. 61, tradução nossa).

Há mudança no sentido ontológico do trabalho, quando aliena o ser humano, pois se busca, nesse sujeito, um elemento de produção no contexto capitalista, ou seja, sua força de trabalho, independentemente das condições proporcionadas. Ao violá-las, o trabalho deixa de ser um meio de modificação da natureza para suprir as necessidades do ser humano e o transforma em um elemento de produção para beneficiar o capitalista (tanto de bens como de serviço). Por conseguinte, trabalho pode ser produtivo ou improdutivo, a depender da relação com a produção, para ter valor de troca e excedente de mercadorias.

Braverman (1981, p. 350) arrazoa que “o modo capitalista de produção subordinou a si mesmo todas as formas de trabalho, e todos os processos de trabalho agora passam pelo crivo do capital, deixando atrás seu tributo de excedente”. Qualquer que seja o processo de trabalho (produtivo ou improdutivo), é essencial obter lucro.

### *2.2.1 Características do trabalho produtivo*

Nesse tópico é descrito o trabalho produtivo e seu objetivo no contexto capitalista, por ser estabelecido de acordo com a relação do trabalhador com a produção:

Portanto, aplica-se o conceito de trabalho produtivo quando o trabalhador cria um excesso de valores acima da sobra de valores que consome e isso ocorre quando este produz valor maior que o seu custo, ou seja, mais-valia, capital, transformando sua própria força de trabalho em capital, em condição necessária à geração de lucros para o capitalista, em requisito à produção de capitalistas (MACHADO, 2010, [n.p.]).

O trabalho produtivo se volta à mais-valia, ou seja, produz a mercadoria que será vendida por um valor maior que o custo e proporcionará excesso de valores (lucro). Dessa maneira, a força de trabalho será transformada em capital para gerar ganhos financeiros ao capitalista. Braverman (1981, p. 350) cita que “o trabalho produtivo que serve como alicerce da sociedade capitalista é o trabalho que produz o valor de mercadoria”.

É constatado que o trabalho de um assalariado resulta na produção de produtos, ou seja, mercadoria; assim, o capitalista será beneficiado ao aderir o capital com a mais-valia. Marx (1987, p. 391) envolve o trabalho produtivo na relação entre comprador e vendedor do trabalho (capitalista e assalariado), em que o primeiro é o comprador da força, e o segundo, o vendedor:

Trabalho produtivo é uma abreviação para designar o conjunto do relacionamento e dos modos em que a força de trabalho figura no processo capitalista de produção. É da maior importância, porém, distingui-lo de

outras espécies de trabalho, pois essa distinção exprime a especificidade da forma do trabalho sobre que reposam o modo capitalista de produção por inteiro e o próprio capital. Trabalho produtivo é o que – no sistema de produção capitalista – produz mais valia para o empregador ou que transforma as condições materiais de trabalho em capital e o dono delas em capitalista, por conseguinte trabalho que produz o próprio produto como capital. Assim, ao falar de trabalho produtivo, falamos de trabalho socialmente definido, trabalho que envolve relação bem determinada entre o comprador e o vendedor do trabalho.

A relação entre o sujeito social que trabalha e o trabalho produtivo é imprescindível para a expansão do capital, proporcionando benefícios ao capitalista, mas se torna prejudicial, ao levar o ser humano a uma alienação que modifica o sujeito social que produz mais-valia que, por seu turno, transforma a mercadoria em capital por meio do trabalho produtivo.

Na sequência, serão abordados os aspectos atinentes ao trabalho improdutivo.

### *2.2.2 Características do trabalho improdutivo*

Braverman (1981, p. 351) demonstra que, no trabalho improdutivo, o capitalista o utiliza para a acumulação do capital:

Deve-se muito mais à sua ocupação com tarefas que contribuem apenas para a concretização do valor no mercado, ou para a luta de capitais em concorrência pelo valor, e sua transferência e redistribuição de acordo com exigências individuais, especulações e os “serviços” do capital sob a forma de crédito etc. O trabalho pode, pois, ser improdutivo simplesmente devido a que ocorre fora do modo capitalista de produção, ou devido a que, enquanto ocorrendo no seio dele, é utilizado pelo capitalista, em seu impulso para acumulação, para funções improdutivas mais que produtivas.

Com a execução de tarefas que auxiliam na conquista de valores ou acumulação do capital, o trabalho improdutivo é realizado sob o modo capitalista de produção, isto é, aplicado à produção de serviços (BRAVERMAN, 1981). Marx (1987, p. 28-29) exemplifica essa relação ao mencionar o pagamento dos serviços de professores, médicos ou advogados e complementa que “para a determinação econômica dessa relação não importa que o médico me cure, o professor tenha sucesso no ensino, o advogado ganhe a causa. O que se paga é a prestação do serviço como tal”.

A prestação ou produção de serviços é inerente ao trabalho improdutivo, isto é, o trabalhador vende labor, de forma que o serviço seja produzido em determinado período – então, esse sujeito se torna improdutivo. Marx (1987, p. 29) demonstra, como característica do trabalho improdutivo, “a circunstância de estarem ao meu dispor – como a compra de

todas as outras mercadorias de consumo – na mesma proporção em que exploro trabalhadores produtivos”.

A princípio, esse elemento era conhecido como massa de trabalho improdutiva, por acreditar que não gerava valores para o capital. Braverman (1981, p. 351) mostra que o sujeito social que exerce suas funções laborais ocasiona, por meio do trabalho improdutivo, benefícios ao capitalista:

A grande massa de trabalho que era admitida como improdutiva porque não trabalhava para o capital foi agora transformada em massa de trabalho que é improdutiva porque trabalha para o capital, e devido às necessidades do capital terem aumentado tão notavelmente.

Antes realizado pela massa de pessoas que não exerciam suas funções para o capital, o trabalho improdutivo passa a se voltar à acumulação do capital, pois, mesmo com a produção de serviços, ele propicia a mais-valia. Tal tipo de trabalho, que estava distante do alcance do capital, se junta a esse âmbito, aumentando as funções improdutivas – mesmo assim, o trabalho continua sendo utilizado pelo capitalista.

Nesses termos, Braverman (1981, p. 351) discorre que o trabalho improdutivo é também “utilizado pelo capitalista, em seu impulso para a acumulação” e a realização das funções improdutivas. Desse modo, ele se volta às necessidades do capital, o que proporcionou um aumento da massa de trabalho.

### 3 TRABALHO DOCENTE<sup>6</sup>: HISTÓRIA E CARACTERÍSTICAS

O trabalho docente deve ser realizado num contexto em que a valorização<sup>7</sup> e o respeito pelo(a) professor(a) e por seu trabalho sejam vivenciados tanto na relação político-administrativa quanto no âmbito social. Na busca por valorização, consideração e apreciação nos contextos político e social, esse(a) profissional tem vivenciado lutas, situações árduas e constrangedoras por meio de esforços imensuráveis para conseguir condições adequadas de trabalho.

É comum criticar o trabalho do(a) professor(a) e as atitudes presentes no cotidiano escolar, mas conhecer e analisar os impasses e as principais dificuldades vivenciadas por esse(a) profissional constituem elementos distantes da realidade política e social de várias pessoas. Muitas vezes, o(a) professor(a) trabalha em condições inapropriadas e difíceis, por valorizar a si mesmo e acreditar que conseguirá melhorias nesses aspectos.

Assim, questiona-se: como trabalhar em um contexto de desvalorização profissional, em se tratando de contratemplos que aumentam o estresse e a apatia profissional? Como ser um(a) docente feliz e bem-sucedido mediante os impasses da profissão? Qual é realmente a função do(a) professor(a)? Como desempenhar esse ofício no cotidiano escolar, diante de condições instáveis e inseguras? Essas e outras questões fazem parte do mundo do trabalho docente e propiciam inquietações na vida desse(a) profissional que busca o respeito e a valorização, apesar dos problemas inerentes ao cotidiano escolar que produzem reflexos no contexto social.

---

<sup>6</sup> O termo “professor(a)” se refere àquele(a) que “professa, que ensina uma ciência, uma arte, uma língua; mestre” (AULETE, 1964, p. 3276), enquanto “docência” indica a “ação de ensinar; exercício do magistério, qualidade de docência, ETIM rad. do v. lat. *docere* ‘ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender’” (HOUAISS, 2001, p. 1068). Assunção e Oliveira (2010) afirmam que, ao considerar que “docência”, no latim, significa ensinar, instruir, mostrar e indicar, o trabalho docente é realizado com a intenção de educar, em que pode haver outro profissional da área de educação com o mesmo papel. Nesta pesquisa, o termo trabalho docente será utilizado especificamente para o trabalho do(a) professor(a).

<sup>7</sup> A valorização do(a) docente deve acontecer nas áreas política e social. Assim, ela deve ser vista em consonância com as políticas públicas referentes ao trabalho do(a) professor(a) na sociedade. Isso pode ocorrer com o reconhecimento da importância desse(a) profissional no contexto social, e a valorização política em documentos, leis e planos ocorre por meio de planos de carreiras, salários, piso salarial com aumento anual em porcentagem (BRASIL, 2017), jornada de trabalho, contratos, dentre outros. No Art. 206, inciso V da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), encontra-se a valorização do magistério, e a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), no Art. 67, reforça esse aspecto. Leher (2010) define tal valorização em dois sentidos: (1) objetiva – regime de trabalho, piso salarial profissional, carreira docente com possibilidade de progressão funcional, concurso público de provas e títulos, formação e qualificação profissional, tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, condições de trabalho; e (2) subjetiva – reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional. Esses sentidos estão relacionados à valorização social e política.

Trabalhar sob condições inapropriadas produz inquietações e estresse, levando a um estado emocional de indiferença e falta de motivação, além do desgaste físico ou do estado de inércia diante da função desempenhada no contexto educacional. Essas dificuldades, juntamente com as más condições de trabalho vivenciadas pelo(a) professor(a), têm se desenvolvido em um processo histórico no qual a busca por melhorias e valorização profissional se insere na construção do trabalho docente. Convém salientar que, em meio às condições de realização das atividades sociais, com lutas, conflitos e conquistas, esse sujeito social vivencia os reflexos desses cenários no cotidiano escolar.

Em cada período histórico e social, as lutas experimentadas pelo profissional da educação demonstram um significado profundo das conquistas presentes na profissão. Arroyo (2000, p. 25), por exemplo, menciona que o(a) professor(a) faz “parte de uma construção social, cultural, que tem sua história, que tem muito a ver com a história do trabalho, dos trabalhadores, de seus saberes e ofícios”.

De fato, conhecer a história do desenvolvimento do trabalho docente leva à compreensão desse quadro de conflitos, dificuldades e complexidades vivenciadas pelo(a) professor(a) no mundo de trabalho.

### **3.1 Conhecendo a história do trabalho docente**

Com o entendimento acerca do processo do desenvolvimento histórico do trabalho docente e sua importância no contexto social, contribui-se para a compreensão das dificuldades, inconstâncias e fragilidades vivenciadas no trabalho do(a) professor(a). Desse modo, há a clareza e a interpretação de fatos passados que contribuem sobremaneira para verificar aspectos relativos ao atual contexto.

O trabalho do(a) professor(a) foi desenvolvido segundo as características decorrentes de vários períodos históricos, em que a busca pela conquista, pelo espaço e pela valorização no contexto político e social, ocorreu em meio a aspectos distintos da época. Arroyo (2000, p. 18) destaca que, por meio das lutas pelo reconhecimento social e com a finalização das mobilizações, sempre ficam autoimagens reconstruídas na identidade<sup>8</sup> do(a) professor(a) e que demonstram a importância da construção e do desenvolvimento do trabalho desse profissional, assim como o orgulho de ser docente.

---

<sup>8</sup> Dubar (1997, apud XAVIER, 2014, p. 833) considera que todas as identidades são construções históricas, sociais e de linguagem em uma construção identitária “que adquire uma importância particular nos campos do trabalho, do emprego e da formação, nos quais os indivíduos buscam conquistar o reconhecimento de sua competência profissional, ao mesmo tempo em que participam na atribuição dos status sociais a seus pares”.

No emanar da história do desenvolvimento da profissão docente e da respectiva valorização, esse processo aconteceu de maneira diferenciada em cada período histórico e sofreu influências sociais, isto é, a função e a identidade do(a) professor(a) apresentam características distintas caracterizadas pela influência social. Em cada época, a identidade desse(a) profissional é marcada por elementos determinantes para o desenvolvimento da profissão docente.

Costa et al. (2014, p. 2) mencionam que, na Antiguidade, os filósofos<sup>9</sup> agiam como professores segundo os aspectos propícios da profissão, pois, com a razão, questionavam o mito pela busca da verdade e, por meio do questionamento, da argumentação e do esforço para conseguir a verdade, acontecia o processo de ensino e aprendizagem:

Na antiguidade, o conhecimento inicial era o mito e mais tarde a razão. Nessa época os filósofos eram as primeiras representações de professores, questionavam os mitos e colocavam em questão a nossa existência. Os pedagogos eram os escravos que levavam os filhos da classe mais alta para observar os filósofos nas ágoras, dessa maneira, não havia uma relação estabelecida entre o processo ensino e aprendizagem.

No passado, o pedagogo<sup>10</sup>, diferentemente da função realizada nos dias atuais, era um escravo responsável pelos filhos da alta classe social, em que devia conduzi-los as ágoras para observar e aprender com os filósofos. O processo de ensino e aprendizagem, característico da função docente, ocorria por meio dos ensinamentos realizados pelos filósofos nas ágoras.

Chauí (2000, p. 19) define o filósofo como o que “ama a sabedoria, tem amizade pelo saber e deseja saber”. Com a atitude filosófica que leva à indagação, estimula-se a capacidade de conhecer e de pensar, além de ser desenvolvido o processo educacional, no qual as ações do exercício da filosofia estão presentes e são inerentes ao ensino e à aprendizagem.

Depois, as ações referentes à função do(a) professor(a) são observadas nos sofistas, “primeiros filósofos do período socrático” (CHAUÍ, 2000, p. 43) que, na Grécia antiga ou no Império Romano, deveriam ensinar a virtude ou a excelência. Gauthier e Tardif (2010, p. 122) salientam que tais filósofos são qualificados como os primeiros professores e “exercem um novo ofício que não se compara a nenhum outro no seio das sociedades tradicionais: o de docente”.

<sup>9</sup> Costa et al. (2014) afirmam que os filósofos eram uma representação dos professores, devido à atitude de ensinar, indagar, mostrar e proporcionar conhecimentos.

<sup>10</sup> A palavra “pedagogia” tem origem na Grécia antiga e é formada por *paidós* (criança) e *agogé* (condução). Saviani (2007b) apresenta o sentido empírico e prático de pedagogia inerente à *paidéia* que é compreendida como a formação da criança para a vida, o que reforça o sentido metodológico presente no sentido etimológico da pedagogia como meio, caminho: a condução da criança.

Os sofistas foram criticados pelos filósofos por conta do método que usavam para ensinar por meio da arte da persuasão. Eles se consideravam mestres da oratória e retórica, com o objetivo de ensinar aos jovens como se tornar bons cidadãos (CHAUÍ, 2000). Nesse contexto, tanto filósofos quanto sofistas utilizaram estratégias e métodos próprios no processo de ensino e aprendizagem durante anos, por serem considerados sábios e mestres do saber.

Entretanto, a profissão docente definiu seus traços no período da Idade Média. Nesse sentido, Costa et al. (2014) salientam que, à época, havia particularidades categóricas desse(a) profissional. Antes, o(a) professor(a) era retratado por intermédio do filósofo e sofista, mas, na Idade Média, a atividade docente passa a ser vista com características específicas:

A gênese da profissão professor se dá na Idade Média. Durante esse período, a figura do professor no processo educacional era valorizada e a educação teve grande influência religiosa. As escolas eram, portanto, associadas às instituições religiosas, pois era a Igreja Católica que estabelecia o que deveria ser estudado (COSTA et al., 2014, p. 3).

O início da profissão docente<sup>11</sup> acontece em um contexto no qual características religiosas predominavam na sociedade, e as escolas, por sua vez, se localizavam nas igrejas ou eram próximas a elas, onde o ensino era ministrado por líderes religiosos. Chauí (2000, p. 54), ao caracterizar esse período, discorre que “a Igreja Romana dominava a Europa, ungia e coroava reis, organizava Cruzadas à Terra Santa e criava, à volta das catedrais, as primeiras universidades ou escolas”.

Nesse entremeio, o processo educacional contribuía para uma aprendizagem profissional e, principalmente, religiosa, pois era de responsabilidade da igreja e ministrado por padres. Assim:

Durante a Idade Média, o ensino foi totalmente regido pela igreja, sendo ministrado pelos padres e clérigos das paróquias, que também não tinham formação adequada para tal exercício, razão por que muitas vezes tinham que aprender a ler para exercer o ofício de professor. Com o advento das Reformas Religiosas ocorridas no século XVI, os ventos começaram a soprar noutras direções. Com a formação das chamadas “corporações de ofício” e das primeiras universidades, surgem então os aprendizes, que passam a receber dos mestres os ensinamentos das artes e ofícios que eram mantidos dentro dessas corporações (TAVARES DE SÁ; ALVES NETO, 2016, p. 1).

Portanto, o trabalho do(a) professor(a) acontece em meio a desafios, pois clérigos aprendiam a ler para exercer o ensino sem formação específica. Somente com o surgimento

---

<sup>11</sup> A princípio, foi abordada a profissão docente em um contexto geral, por intermédio de filósofos e sofistas.

das corporações de ofícios e das primeiras universidades, apareceram os mestres responsáveis pelos ensinamentos dessas corporações.

Nóvoa (1991, p. 15-16) menciona que o desenvolvimento da profissão docente funcionou como apoio subsidiário ao trabalho religioso; logo, não era autêntica, em que o processo educacional era realizado num âmbito caracterizado pela religião:

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e oratorianos, por exemplo, foram progressivamente um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente.

O professor era um líder religioso que enfatizava os valores, as normas e a moral e desenvolvia o processo de ensino e aprendizagem com ênfase na religião. Como dito anteriormente, tal profissão acontecia de maneira secundária, ou seja, constituía uma função de menor importância, pois eram primordiais o ensino e a propagação da religião. As características específicas da educação foram desenvolvidas no decorrer do tempo, por ter aderido a novos métodos e a conteúdos específicos do processo educacional.

Jesuítas e oratorianos desenvolveram saberes e técnicas atinentes a estratégias de ensino, ao passo que as normas e os valores eram influenciados por crenças e atitudes morais e religiosas. Então, os(as) professores(as) aderem à ética e aos processos normativos totalmente religiosos, com influência no contexto educacional por muitos anos (NÓVOA, 1991).

Inúmeras mudanças culturais, sociais, econômicas proporcionaram profundas transformações e novos modelos de funcionamento para a profissão docente. Outro período histórico que influenciou sobremaneira na sociedade e no trabalho docente foi o Renascimento<sup>12</sup>, que teve início em meados do século XIV, perdurou até o fim do século

<sup>12</sup> O Renascimento designa o movimento literário, artístico e filosófico que começa no fim do século XIV e vai até o fim do século XVI, difundindo-se da Itália para os outros países da Europa (ABBAGNANO, 2007). Ele “tem as suas origens nas cidades-estados italianas, de onde ele se difundirá pela Europa, como se esta época tivesse visto circular um número importante de tipos humanos com características especiais, dons e atitudes particulares e funções novas [...]. Assim, a difusão das ideias e dos temas próprios ao Renascimento italiano fora da Itália teria se prolongado por muito tempo ainda e teria assumido formas diferentes, além dos limites cronológicos habituais durante todo o século XVII” (GARIN, 1990, p. 7, apud SIMARD, 2010, p. 94). Apresenta quatro características fundamentais: “1. Humanismo (como reconhecimento do valor do homem e crença de que a humanidade se realizou em sua forma mais perfeita na Antiguidade clássica); 2. Renovação religiosa (tentativa de reatar os laços com uma revelação originária, na qual se teriam inspirado os próprios filósofos clássicos, como é o caso do platonismo ou através da tentativa de restabelecer o contato com as fontes originárias do cristianismo, ignorando a tradição medieval, como é o caso da Reforma protestante); 3.

XVI e apresentou uma transformação cultural, com influências impactantes na sociedade: “A Renascença surgiu na Itália de uma tentativa de reavivar a filosofia antiga como ferramenta não só para promover interesses religiosos, mas também para permitir a filosofia certa independência da teologia” (SPROUL, 2002, p. 79). Evidentemente, houve uma grande mudança na maneira de pensar e agir, que transformou o homem religioso no homem da razão. Nesse período, os principais movimentos foram o racionalismo, o humanismo, o cientificismo, o individualismo, dentre outros.

No Renascimento, o ser humano busca renovar o cristianismo, com base na nova cultura. Continua com muitas características do passado, mas, ao mesmo tempo, busca uma nova visão de mundo e realidade, com a abertura para novas fronteiras, em que o centro das atenções passa a ser o indivíduo, com a exaltação do corpo e da beleza, além da tolerância em relação aos valores.

Outra característica marcante do Renascimento concerne ao desenvolvimento tecnológico que proporcionou o avanço da ciência:

O homem do Renascimento confia na razão e nas aquisições culturais da Antiguidade. Essa mudança no modo de ver o mundo e o próprio homem teve uma estreita relação com os avanços da ciência da época e com as descobertas tecnológicas. Assim é que as grandes navegações, a invenção da bússola e, principalmente, a história da Educação, a invenção da tipografia por Gutenberg aumentaram a crença nas possibilidades do homem, favorecendo o individualismo, o pioneirismo e a aventura. Hoje, diríamos que beneficiou o empreendedorismo. Desse modo, era inevitável que surgissem novas concepções de educação e de ensino (PALMA FILHO, 2010, p. 3-4).

O avanço na Ciência proporcionou mudanças dramáticas que levaram o homem a uma nova visão de realidade. Essa época é marcada pela revolução copérnica, pelo advento da imprensa, pela invenção da bússola e por viagens marítimas realizadas por exploradores como Fernão de Magalhães e Vasco da Gama. Além dos avanços científicos, outro fator crucial foi a Reforma Protestante.

No Renascimento, três correntes de novas ideias se sobressaíram: a renovação religiosa (do homem religioso para o homem da razão e a Reforma Protestante), o movimento humanista (valorização do indivíduo, do corpo, da beleza) e o pensamento científico e técnico (por meio do avanço científico e tecnológico). Com isso, a influência no âmbito religioso,

---

Renovação das concepções políticas (com o reconhecimento da origem humana ou natural das sociedades e dos Estados – Maquiavel – ou com a tentativa de voltar às formas históricas originárias ou à natureza das instituições sociais); 4. Naturalismo (como novo interesse pela investigação direta da natureza, tanto na forma do aristotelismo, das manifestações de magia ou da metafísica da natureza quanto na forma das primeiras conquistas da ciência moderna)” (ABBAGNANO, 2007, p. 851-852).

cultural e educacional provocou mudanças radicais que estão presentes na sociedade até os dias atuais.

Simard (2010), por exemplo, assevera que o conhecimento educacional atual apresenta riquezas adquiridas no período do Renascimento que, por sua vez, apresenta a educação humanista como ponto central para transformar as concepções de homem e universo. Pedagogos criticavam os métodos educacionais medievais, considerando-os defasados, arcaicos, ultrapassados e ineficazes; por conseguinte, enfatizaram a importância e a aplicação de metodologias racionais e modernas.

Outra característica na área educacional concerne ao trabalho do(a) professor(a), ao se preocupar com o ensino relacionado à idade da criança. O processo de ensino e aprendizagem passa a ser realizado por meio da afeição e da amizade confiável entre docente e aluno(a). Nesse sentido, Simard (2010, p. 104) demonstra que houve modificações no processo de ensino e aprendizagem no Renascimento, em que “a ação de um mestre cuidadoso, simpático e benevolente é, de longe, preferível aos métodos de um mestre distribuindo golpes de palmatória”.

Assim, o trabalho docente passou a ser realizado no âmbito da amizade entre professor(a) e aluno(a) – nesse caso, o processo educacional é realizado com respeito às crianças e às fases vivenciadas por ela, de acordo com as características específicas da idade. Apesar da revolução cultural, a educação continua sendo privilégio masculino, visto que as meninas deveriam permanecer em casa, enquanto os meninos frequentavam a escola; havia, portanto, raras exceções de mulheres que tiveram acesso à educação científica e política.

Mudanças educacionais no período do Renascimento percorreram um caminho com ênfase em determinados lugares, ao passo que, em outros, não houve a influência marcante da renascença. Simard (2010, p. 107) demonstra essa diferença, ao citar que:

No que se refere ao ensino elementar, este ainda é assumido por congregações religiosas, tanto entre os protestantes quanto entre os católicos [...] os protestantes são os primeiros a fazer grandes esforços para a criação de escolas e a escolarização das massas. É, antes, nas cidades, que se encontram verdadeiras inovações educativas. A efervescência das ideias, o impulso de correntes culturais novas e a pressão exercida por uma burguesia mercantil favorecem notadamente no norte da Itália, o nascimento de instituições novas e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras. Constituem-se escolas que voltarão as costas aos velhos métodos medievais ainda largamente difundidos nas universidades.

Nesse período surgem os colégios como ambientes de ensino e alojamento, o que transformou sobremaneira o ensino secundário. Além desses estabelecimentos de ensino

apareceram três instituições humanistas do ensino superior que desenvolveram intensamente a vida intelectual da época.

O desenvolvimento no nível escolar e universitário proporcionou mudanças na educação, assim como na prática pedagógica que envolveu o trabalho do(a) professor(a), o que levou a uma herança cultural na cultura geral e na educação, em se tratando das práticas pedagógicas vivenciadas no contexto atual. Assim, o Renascimento é “verdadeiramente um renascimento, o nascimento de um mundo que se separa do antigo, mutação decisiva de uma cultura em busca de valores e condutas novos para uma nova era” (SIMARD, 2010, p. 92).

No século XVII, a preocupação no contexto educacional está relacionada à prática educativa formal na maneira de ensinar e qualificar mestres, a ponto de desenvolver adequadamente estratégias de ensino, ou seja, um método. Surge, então, um conjunto de técnicas escolares que, Gauthier e Tardif (2010, p. 126), chamam de pedagogia por estar relacionada a “codificação de certos saberes próprios ao docente, isto é, um conjunto de regras, de conselhos metódicos, que não devem ser confundidos com os conteúdos a ensinar e que são formulados para o mestre, a fim de ajudá-lo a ensinar ao aluno”.

Esse método surgiu com o objetivo de resolver problemas relacionados ao crescimento da quantidade de alunos(as) e escolas por meio de uma prática pedagógica no âmbito formal. Diante disso, Gauthier e Tardif (2010) destacam quatro fatores que contribuíram para o surgimento desse conjunto de regras e conselhos metódicos:

- Reforma Protestante de Martinho Lutero: com a tradução da Bíblia para o alemão, a leitura bíblica expandiu, havendo a necessidade do ensino de leitura e escrita. Assim, foram determinantes a criação de escolas elementares e a escolarização das massas.
- Contrarreforma Católica: com atitudes para auxiliar no crescimento do catolicismo, os católicos, além de pregar e ouvir confissões, criaram escolas que enfatizam a questão da fidelidade ao papa, a exemplo da Comunidade dos Jesuítas, que visava combater o protestantismo e formar uma milícia religiosa e docente.
- Novo Sentimento da Infância: essa fase proporciona uma preocupação para o adulto, ou seja, é dada uma importância moral à educação infantil, propiciando o aumento de escolas para esse público.
- Efeito Urbano: a escola teria uma utilidade social que auxilia os jovens a deixar a libertinagem, por estarem desocupados. Nesse local, eles seriam educados por meio dos catecismos e da disciplina escolar.

Tais fatores elevaram a quantidade de alunos(as) e escolas, assim como dos problemas educacionais. Nesse contexto aparecem o discurso e a necessidade de uma prática formalizadora que auxilie por meio dos tratados educacionais e da formação de mestres, com um método preciso e processos exatos voltados à solução dessas dificuldades.

Surgiram, naquele século, diversos tratados pedagógicos com orientações para os docentes sobre o processo de ensino de classe, exigindo a implantação de um saber metódico específico. Mesmo com tal iniciativa, o saber metódico e as diretrizes para a realização de melhorias no processo de ensino e aprendizagem, há pouca ênfase em um período especial para o plano pedagógico:

[...] pois ele parece bem menos brilhante comparado ao Renascimento (Rabelais, Erasmo, Montaigne) ou ao Século das Luzes (Rousseau, Diderot, Voltaire). Entretanto, foi realmente nesse século XVII esquecido que se encontram mais indicações precisas para os docentes a respeito da organização do ensino na classe. É no século XVII que se elaboram os primeiros enunciados de um saber pedagógico, saber que se situa em um nível diferente da doutrina (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 144).

A necessidade de solucionar os problemas educacionais favoreceu o surgimento de estratégias voltadas a melhorias na educação. Mestres precisaram lidar com outros tipos de problemas e trabalhar para solucioná-los, o que levou à criação de tratados pedagógicos e de métodos relacionados ao ensino.

Esse período foi importante para desenvolver a prática escolar, definir os métodos educacionais dos mestres e conceber uma tradição pedagógica. Com as grandes mudanças vivenciadas no período do Renascimento e depois no século XVII, com novos métodos educacionais, no século XVIII surgem as bases materiais, políticas e sociais para enfatizar aspectos sociais do Renascentismo.

Martineau (2010, p. 152) afirma que, “no que se refere ao século XVIII, convém desde já precisar que este não é apenas o prolongamento de todo o movimento de modernização instalado desde o Renascimento; ele é também e principalmente a sua radicalização”, ou seja, o Iluminismo<sup>13</sup> foi a radicalização do Renascentismo. Esse movimento cultural, filosófico e

---

<sup>13</sup> “O Iluminismo procurou liberar o pensamento da repressão dos monarcas terrenos e do despotismo sobrenatural do clero. Acentuou o movimento pela liberdade individual iniciado no período anterior e buscou refúgio na natureza: o ideal de vida era o ‘bom selvagem’, livre de todos os condicionamentos sociais. É evidente que essa liberdade só poderia ser praticada por uns poucos aqueles que, de fato, livres do trabalho material, tinham sua sobrevivência garantida por um regime econômico de exploração do trabalho” (GADOTTI, 2003, p. 88). Ademais, o século XVIII “foi um momento de intensas alterações nos planos tanto econômico e político quanto social e cultural. Tudo está em movimento: o comércio, a indústria, os regimes políticos, as instituições sociais, os estilos de vida, a ciência, as artes, as filosofias. O Ocidente é atravessado por uma vasta corrente de mudanças que levará ao estabelecimento de bases sobre as quais se elevarão as nossas sociedades. A partir dessa época, nasce, pois, o nosso mundo moderno” (MARTINEAU, 2010, p. 170).

intelectual surgiu na Europa em uma época conhecida como Século das Luzes, que defendia o uso da razão e enfatizava o mundo das ideias.

Nesse período, a razão se tornou uma faculdade humana e um valor desejável que proporcionava a liberdade humana. Filósofos e pensadores defendiam o domínio da razão sobre a fé, e ao Governo caberia a garantia dos direitos naturais ao ser humano, pois “os povos tinham o direito de se governarem por si mesmos e decidir seu destino” (MARTINEAU, 2010, p. 155).

Em suma, pela razão os homens seriam capazes de explicar todos os mistérios do Universo e resolver os problemas do mundo. Na concepção dos iluministas, somente por meio da razão científica o homem poderia alcançar o verdadeiro conhecimento, a convivência harmoniosa em sociedade, a liberdade individual e a felicidade. A razão era, portanto, o único guia da sabedoria capaz de esclarecer qualquer problema, possibilitando ao homem a compreensão e o domínio da natureza (SANTOS, 2013, p. 3).

No Iluminismo, a ciência, a arte e a técnica foram trabalhadas para promover o progresso social e a felicidade humana. Com respeito à educação, Rousseau inaugura um período novo que separa o velho e o moderno ao abordar a relação entre educação e política, com ênfase na infância e na educação. Desmistifica-se a criança como adulto em miniatura, uma vez que vive em um mundo peculiar e valoriza o(a) educador(a) como educando(a) do(a) próprio(a) aluno(a), pois, para o filósofo, a concepção de mestre ou docente é o polo secundário do contexto pedagógico; logo, o mestre deve estar a serviço da criança, porque o saber nasce dela (MARTINEAU, 2010).

Na concepção de educação estabelecida no século XVIII, o mestre constitui um polo importante e ativo da relação pedagógica. A criança devia escutá-lo, pois o saber era repassado por ele ao(à) aluno(a), e a aprendizagem acontecia de maneira tradicional por meio da obediência e imitação dos modelos, da sofística e da retórica. É possível observar que o mestre ou docente, no período do Iluminismo, apresentava discrepâncias entre a metodologia de ensino desenvolvida à época e o pensamento de Rousseau.

Nesses termos, o processo educacional devia se fundamentar na observação da criança e em uma teoria da natureza humana, pois ela possuía natureza própria e era necessário diferenciar as etapas do desenvolvimento do ser humano. Não havia revolução das coisas e dos costumes sem, primeiramente, ter uma revolução no contexto educacional, pois Rousseau acreditava que o professor deveria estar face a face com aluno (MARTINEAU, 2010).

Com isso, Nóvoa (1991) afirma que o século XVIII foi relevante para o desenvolvimento da educação e da profissão docente. Na Europa, procurou-se delinear o

perfil ideal do professor que passaria, nesse caso, para a tutela do Estado<sup>14</sup>. Ainda no século XVIII, tal profissão se desenvolveu com características específicas da docência, ao aperfeiçoar os instrumentos e as técnicas pedagógicas e de ensino, proporcionando uma imagem exclusiva e própria da profissão e uma participação mais ativa no contexto social:

[...] os professores têm uma presença cada vez mais activa (e intensa) no terreno educacional: o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultam o exercício do ensino como actividade secundária ou acessória. O trabalho docente diferencia-se como “conjunto de práticas”, tomado-se assunto de especialistas, que são chamados a consagrар-lhe mais tempo e energia (NÓVOA, 1991, p. 16).

Processos educativos passam a ter um controle mais rigoroso, pois os(as) professores(as) estão sob a tutela do Estado, se libertam dos párocos e se tornam funcionários(as) dessa instituição. Com o tempo, o Estado exige a licença ou autorização para lecionar, o que demonstra um avanço na carreira docente por constituir um documento legal para o exercício, afirmação e o reconhecimento da profissão.

No século XIX, com a expansão das instituições educacionais e as reivindicações dos(as) professores(as), as melhorias na profissão e a criação de instituições de formação docente auxiliaram o desenvolvimento formal da profissão:

As escolas normais representam uma conquista importante do professorado, que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio destes estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível acadêmico são algumas das reivindicações inscritas nas lutas associativas dos séculos XIX e XX (NÓVOA, 1991, p. 18).

Com o aumento de escolas que ofereciam a profissionalização no magistério e uma formação mais específica do trabalho docente, houve o avanço no desenvolvimento de elementos específicos da profissão, ao produzir uma “cultura profissional” e a “profissão docente a nível coletivo”. No século XIX havia a educação popular, com influência do contexto econômico dominante caracterizado pelo fortalecimento da indústria, crescimento e êxito da ciência, além da formação dos Estados nacionais.

Então, o trabalho docente era realizado sob a influência do contexto social, sempre voltado a conseguir um resultado satisfatório com maior eficiência, mas se tornou mais

---

<sup>14</sup>“O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre” (JULIA, 1981a, apud NÓVOA, 1991, p. 15).

complexo e controlado pelo Estado. Nesse contexto, a preocupação no processo de ensino e aprendizagem estava centrada nos conteúdos a serem transmitidos pelo(a) professor(a).

No século XIX, houve grandes esforços para efetivar os sistemas nacionais de educação, assim como esforços, por partes dos(as) professores(as), para conseguirem melhorias nas condições de trabalho por meio da autonomia da categoria, organização profissional e criação de movimentos sociais, na qual atuam em favor desses profissionais. O Estado passou a controlar mais o trabalho docente e se responsabilizou pelas instituições escolares; logo, a profissão passou a ser mais um setor do âmbito público.

Outro fator de grande importância do século XIX diz respeito aos movimentos sociais que surgiram com o intuito de melhorar as condições de trabalho do(a) professor(a). Eles denunciavam elementos precários que permeiam a profissão, como estruturas físicas precárias das instituições escolares, salários baixos, qualidade da formação docente, turmas com número excessivo de alunos.

A imagem docente se voltava a um profissional que cumpria seu papel por meio do sacerdócio. Isso proporcionou um dilema, pois o(a) professor(a) precisava da formação profissional para ensinar com competência e, ao mesmo tempo, cumprir o ensino sob a influência desse aspecto.

Diante disso, o(a) docente buscou deixar o papel de sacerdote laico para exercer a profissão de fato. As lutas auxiliaram no processo de mudança da imagem do(a) professor(a), em que passou de sacerdote e missionário para se tornar um profissional da educação. Com tal progressão, no século XX, o trabalho é realizado coletivamente por meio de normas e valores, ao constituir a associação profissional e criar uma base legal (normas) para a profissão e instituições voltadas à formação (NÓVOA, 1991).

Com as ideias escolanovistas, algumas características na profissão docente se tornaram bem precisas: o(a) professor(a) deveria ter preferencialmente um curso superior, com disciplinas que proporcionassem a formação científica, mas havia a divisão de tarefas, com o surgimento de novas funções (administrador, supervisor, orientador educacional e inspetor).

Outro ponto a destacar diz respeito ao aumento de instituições escolares, o que levou à criação de mecanismos para organizar o sistema público, pois o Estado passou a controlar e organizar o trabalho docente com frequência. Para profissionalizar ainda mais o trabalho do(a) professor(a), foram disseminadas as escolas normais que forneciam saberes e princípios básicos para a formação. Nesse período, os(as) docentes recebiam uma formação para ministrarem aulas com base na ordem e na civilidade.

Há um progresso e aumento de instituições voltadas à formação e especialização docente, assim como à constituição de entidades que lutaram por interesses da categoria profissional e interviram por melhorias das condições de trabalho. Professores(as) vivenciaram momentos históricos, com transformações referentes à profissão e às condições de trabalho que estivessem de acordo com as áreas econômicas, políticas e sociais.

É possível compreender que a identidade, a profissão docente e sua imagem<sup>15</sup> foram desenvolvidas em vários momentos históricos por meio das lutas e conquistas para otimizar as condições de trabalho e regularizar conforme leis e normas que consolidem legalmente a profissão.

Nóvoa (1991, p. 21) afirma que “partindo de diferentes perspectivas, vários autores assinalaram a desprofissionalização (ou proletarização) que os professores têm estado sujeitos nas últimas décadas”.

Mesmo com as lutas e conquistas, professores(as) vivem situações que demonstram a desvalorização da profissão docente. Tais momentos difíceis são caracterizados por anseios e contrariedades repletos de obstáculos e inseguranças que os levam a viver um processo de desprofissionalização.

De fato, a construção histórica da profissão docente vivencia processos contraditórios sob complicadas condições de trabalho. Nesse sentido, as complexidades vivenciadas por esse profissional têm proporcionado estresse e conflitos emocionais, a ponto de o(a) professor(a) viver uma apatia profissional na realização de seu trabalho.

### *3.1.1 Breve histórico sobre o desenvolvimento do trabalho docente no Brasil*

Ao investigar o desenvolvimento do processo educacional no Brasil e do trabalho docente, a constituição histórica da educação se iniciou no período de colonização por intermédio da igreja católica com a ordem religiosa que, por sua vez, tinha interesse em catequizar os índios.

Alves (2009, p. 72) menciona que “com as escolas dos jesuítas nascia a obra educacional mais importante dos primeiros séculos da história brasileira”, ou seja, a história da educação e o desenvolvimento do trabalho docente são caracterizados pelo ensino implementado pelos jesuítas por três séculos no país.

---

<sup>15</sup> Arroyo (2000, p. 28) afirma que “somos professores(as) e representamos uma imagem social que carrega traços muito marcantes e misturados. Somos a imagem que foi construída sobre o ofício de Mestre, sobre as formas diversas de exercer esse ofício. Essa imagem representa as características da docência nos períodos históricos”.

A educação se constituiu historicamente sob influência da esfera política e econômica, ao aderir às características culturais religiosas<sup>16</sup>. O ensino era realizado por intermédio de líderes religiosos representados pelas ordens religiosas, como jesuítas, franciscanos e oratorianos. Na leitura e na escrita, a doutrina cristã e a Língua Portuguesa deveriam fazer parte do processo de ensino e se fundamentar na religião.

Nesse entremeio, Alves (2009, p. 72) discorre que o ensino dos jesuítas tinha “o cuidado com a aprendizagem profissional e agrícola, o que revela, nestes princípios da colonização, a preocupação em se dar uma educação adaptada ao contexto local e às necessidades da Colônia”. Eles se preocupavam em propiciar o acesso das pessoas, independentemente das diferenças sociais, ao processo educacional.

Juntamente com o ensino dos jesuítas, havia interesses da Coroa Portuguesa:

A intenção dos missionários, porém, não se reduzia simplesmente a difundir a religião. Numa época de absolutismo, a Igreja, submetida ao poder real, era instrumento importante para a garantia da unidade política, já que uniformizava a fé e a consciência. A atividade missionária facilitava sobremaneira a dominação metropolitana e, nessas circunstâncias, a educação assumia papel de agente colonizador (ARANHA, 2006, p. 225).

A base para a execução do processo organizacional e pedagógico realizado pelos jesuítas foi a *Ratio Studiorum*<sup>17</sup> (Ordem de Estudos), que deveria ser seguida em todas as instituições de ensino. Juntamente com a instituição religiosa responsável pelo ensino no Brasil havia o interesse da Coroa Portuguesa em explorar os recursos econômicos do país, financiando o empreendimento educacional jesuítico “através de doação de terras para a construção de colégios e de equipamentos para que nelas investissem economicamente” (VALOIS, 2018, p. 2).

No período em que os jesuítas realizaram missões no Brasil houve a criação de escolas e o desenvolvimento do ensino, da fé e da moral para os habitantes da nova terra:

Era o início do processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhados pelo Brasil até o ano de 1759, ocasião em

<sup>16</sup> Os artigos “A histórica contribuição do ensino privado no Brasil e “A educação secundária no Brasil, à luz do financiamento da educação secundária: um estudo sobre o seu caráter elitista e seletivo” abordam o desenvolvimento histórico da educação privada no Brasil, o que subsidia o entendimento sobre como aconteciam o ensino e o desenvolvimento da profissão docente (Cf. ALVES, 2009; VALOIS, 2018).

<sup>17</sup> “Ratio Studiorum foi um programa e regulamento de estudos da Sociedade de JESUS para orientar a prática educacional” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 145). Assim, a “partir de 1599, esse manual passou a fornecer aos sacerdotes-professores os planos, os programas e os métodos de educação católica. No Brasil, com a morte do Padre Manuel da Nóbrega, os jesuítas passaram a seguir fielmente os preceitos educacionais da Companhia de Jesus, a partir de 1600, consubstanciados na *Ratio Studiorum* e, desse modo, desenvolveram uma educação que atuava em duas frentes: a formação de elites dirigentes e a formação catequética das populações indígenas” (PALMA FILHO, 2010, p. 4).

que os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Nesse período de 210 anos, os jesuítas promoveram maciçamente a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra (ARANHA, 2006, p. 226).

O ensino jesuítico começou nos primeiros séculos no Brasil, mas o declínio aconteceu por intermédio de Marquês de Pombal que, ao intervir com uma ação militar, expulsou os jesuítas (COSTA et al., 2014). Com isso, ele instituiu um ensino laico juntamente com o Estado que, por sua vez, disponibilizou recursos financeiros e pessoas para o desenvolvimento e a reestruturação de um processo educacional público estatal. Alves (2009, p. 73) explica que “a intenção de Pombal era, por meio dos agentes educativos pagos e controlados pelo Estado, formar os quadros administrativos e políticos ao seu restrito serviço”.

Nesse contexto se desenvolve a escola pública sob responsabilidade do Estado. Para a contratação de professores(as) era necessária a recomendação de uma pessoa de prestígio na vida pública nacional; logo, tais cargos eram vistos como moedas de troca por governos e políticos. Esse processo de contratação foi predominante durante o Império e na República, durante os séculos XVIII e XIX (VICENTINI; LUGLI, 2009, apud SOUZA, 2011, p. 2).

Somente em 1772 foi implantado o ensino público oficial com algumas medidas relativas à educação. A Coroa nomeou docentes com planos de estudo e inspeções estabelecidas, além de ter mudado o curso de humanidades para um sistema de aulas régias de disciplinas isoladas. Para remunerar os professores(as), foi instituído o subsídio literário, com o objetivo de gerar recursos voltados à manutenção das aulas (ARANHA, 2006).

Apesar do desenvolvimento da educação, no século XIX havia a necessidade de uma política educacional estruturada e organizada, com o intuito de solucionar imediatamente os problemas. Nesse período, a educação elementar era desordenada e realizada sob circunstâncias caóticas, posto que havia poucas escolas onde o ensino elementar estava pautado em leitura, escrita e contas matemáticas. Diante dessas circunstâncias, muitos não tinham acesso à educação, pois os filhos da elite recebiam ensino por intermédio de preceptores contratados, enquanto outros pais se reuniam para contratar um professor que ministrasse aulas a um grupo de crianças.

O ensino secundário também era realizado sob condições precárias. Como ele e o primário estavam a cargo das províncias, se estruturavam sob circunstâncias complexas:

O precário sistema de tributação tornava a falta de recursos um crônico empecilho para qualquer realização, seja a construção de escolas, seja a preparação de mestres, ou a sua remuneração mais decente. Por isso, não era boa a qualidade do ensino, com professores improvisados, incompetentes e,

devido aos baixos salários, obrigados a se dedicar a outras atividades ao mesmo tempo (ARANHA, 2006, p. 382).

Evidentemente, a situação da docência era precária, visto que o(a) docente precisava realizar outras atividades para conseguir um salário melhor. Mesmo assim surgiram as escolas normais para prepará-los(las) adequadamente. Lima e Alexandrino (2012) explanam que não havia prestígio para a profissão e os salários eram baixos, o que proporcionou menos procura pela escola normal e o fechamento de várias instituições.

A escola normal teve mudanças estruturais para otimizar o curso profissionalizante, tendo o nome modificado para magistério. A maioria dos estudantes era composta por mulheres, e a formação do(a) professor(a) passou a ser vista e trabalhada de maneira mais profissional. Ao final do século XIX havia maior interesse na educação, pois aumentaram os debates e estudos relativos à área. Aranha (2006) menciona que o Estado ganha força nas primeiras décadas do século XX, ao construir prédios e estabelecimentos educacionais com instalações adequadas, além de criar um modelo de escolarização seriada, com métodos e procedimentos específicos.

Nesse contexto foi definida uma nova pedagogia que entrou em conflito com a tradicional. Mesmo com o objetivo de proporcionar um ensino público a todas as classes sociais, o número de vagas nas escolas era pequeno e disputado pela classe média – a elite continuava com o ensino realizado pelos preceptores. Aparentemente foi expandida a organização educacional, mas a rede escolar variava conforme o estado, pois São Paulo, por exemplo, foi o mais favorecido (ARANHA, 2006).

As décadas de 1920 e 1930, no Brasil, foram marcadas por situações conflitantes, fase em que houve o desenvolvimento industrial e os processos de urbanização. Nesses termos, a economia dependia do setor que exportava os produtos agrícolas, visto que, para Machado e Carvalho (2014, p. 70), “o país vivia um período de transição de uma economia de natureza agrário-exportadora para uma economia industrial urbana”. Vale ressaltar que a maioria da população não sabia ler e escrever.

Havia grande necessidade de erradicar o analfabetismo, principalmente entre os trabalhadores, além de aumentar o número de escolas. Moreira (2001) destaca alguns fatores determinantes para a expansão educacional, como o fato de os analfabetos não poderem votar: como a burguesia pretendia mudar o poder político, a alfabetização da massa contribuiria para essa mudança.

Elites intelectuais relacionavam a pobreza do país aos 85% de analfabetos da população; logo, a massa populacional precisava ser alfabetizada – esses e outros fatores

contribuíram para a realização de diversas campanhas em prol da alfabetização da população brasileira. Nesse sentido, Machado e Carvalho (2014, p. 70) enfatizam a necessidade de elevar o número de unidades escolares no Brasil:

No entanto, a partir de emergência do processo de industrialização no país, verificou-se um crescimento acelerado da demanda social por escola, acompanhado de uma intensa mobilização das elites intelectuais em torno das reformas e da expansão dos sistemas educacionais vigentes constituídos, de uma resposta aos apelos de uma ideologia que se importava, como faceta de um processo que buscava se modernizar.

Nos estados brasileiros aconteciam reformas educacionais para democratizar o ensino, tentar erradicar o analfabetismo e modernizar o Brasil. Em 1920, Antônio de Sampaio Dória realizou uma reforma educacional em São Paulo para tornar obrigatória a escolarização a nível primário, o que, para Mate (2014), tenta imprimir o caráter regulatório no ensino por meio da frequência escolar e de outras medidas, como a inspeção escolar tanto para alunos(as) como para professores(as).

No ano de 1922, Lourenço Filho realiza uma reforma no Ceará, cuja ênfase foi a estrutura administrativa escolar envolvendo uma rede de normatizações com um órgão central regulador que abarcava até as atividades de escrituração escolar. Outro ponto a enfatizar concerne à reorganização da escola normal (MATE, 2014).

Por sua vez, Anísio Teixeira realizou uma reforma na Bahia em 1924, voltada aos interesses individuais dos(as) alunos(as) (desenvolvimento intelectual, social, moral, emocional e físico) e às necessidades sociais; em Minas Gerais, a reforma implementada por Francisco Campos e Mário Casassanta em 1927 pretendia reorganizar o ensino elementar e normal – nesse caso, o primeiro nível educacional visava à reconstrução social; e em 1927, Fernando Azevedo realizou uma reforma educacional no Distrito Federal, o que, nas palavras de Moreira (2001, p. 91), “enfatizou as tarefas sociais do sistema escolar e sugeriu os meios que seriam necessários para que tais tarefas fossem cumpridas”.

Moreira (2001) postula que as reformas realizadas por pioneiros no âmbito educacional romperam com a escola tradicional e enfatizaram a natureza social do processo escolar. Havia a tentativa de modernizar o ensino, os métodos, as estratégias e o processo de avaliação, assim como a democratização na sala de aula e o relacionamento entre professores(as) e estudantes.

As reformas proporcionaram mudanças no trabalho docente, pois, com a tentativa de modernizar o ensino por meio de novas propostas pedagógicas, ou seja, com a implementação de uma nova organização educacional, os(as) professores(as) tiveram de se adaptar à nova

realidade. Ao final da década de 1920 e início de 1930, o Brasil ainda vivenciava um período de conflitos sociais, em que a política econômica se baseava no setor agrário e no desenvolvimento industrial que acontecia no país.

Mesmo em clima de tensão, no campo educacional houve projetos e reformas que prepararam o campo para o Manifesto dos Pioneiros da Educação<sup>18</sup> que, para Lima (2014), surge entre as manifestações e a organização da educação capitaneada pelos liberais. Nesses termos, Mate (2014, p. 60) afirma que:

A legitimidade do Manifesto de 32 havia se construído, assim, por meio de discursos que circulavam de reforma em reforma, surgindo como parte de um planejamento estatal para a educação. [...] O Manifesto pode ser compreendido como um discurso que reuniu as ideias dos “renovadores” da educação – que assim se autodenominaram ao inscrever sua memória na história da educação – que, embora não formassem um grupo homogêneo em relação a vários aspectos, uniram-se em torno de um projeto de modernização da educação.

Ainda sobre o Manifesto, Silva Lucena, Lucena e Previtali (2014, p. 260) discorrem que ele “significou, entre outras questões, a materialização de diretrizes escolares que expressaram novos ideais pedagógicos e sociais pertinentes a uma sociedade urbano-industrial”. As reformas educacionais e o referido documento influenciaram a reestruturação educacional, com a imposição de uma nova ordem social que visava modernizar a área. Diante disso, houve a necessidade de reorganizar também o trabalho dos(as) professores(as) para se adaptarem ao novo processo.

Durante as décadas de 1930 e 1940 aconteceu no Brasil a expansão industrial e comercial voltada ao desenvolvimento econômico nessas áreas e à necessidade de profissionais para ambas. Rego (2016, p. 50) cita que, com o aumento nas atividades dos referidos campos e a oficialização do ensino comercial, foi necessária a formação de trabalhadores(as):

No que tange à educação destaca-se a importância do ministro da pasta da educação e saúde, Francisco Campos, que, com o Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, oficializou o ensino comercial, o que foi importante para a difusão dessa modalidade educacional no país. Então, era necessário formar trabalhadores não só para a indústria, como também para o comércio.

---

<sup>18</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. “Um dos objetivos fundamentais expressos no Manifesto – que certamente fora redigido sob a inspiração de Anísio Teixeira – era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite. Ao contrário, propunha a escola secundária unitária, com uma base comum de cultura geral para todos, em três anos, e só depois, entre os 15 e 18 anos, o jovem seria encaminhado para a formação acadêmica e a profissional” (ARANHA, 2006, p. 532-533).

Enfatizou-se, nesse caso, um processo educacional que estivesse voltado para a formação profissional e preparasse o(a) aluno(a)/trabalhador(a) para a indústria e o comércio. Como auxílio, em 13 de janeiro de 1938 foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia, conhecido atualmente como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para trabalhar com questões educacionais<sup>19</sup> relativas ao Ministério da Educação e da Saúde.

Vista como instituição de relevância para a educação no Brasil, o INEP lançou, em julho de 1944, a primeira publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, importante instrumento para a discussão de problemas educacionais. Na primeira edição, Lourenço Filho assina um artigo intitulado “Programa Mínimo”, no qual aborda programas que serviriam como inspiração para o trabalho docente, além de estratégias voltadas a melhorias na área da educação.

A década de 1950 é caracterizada por uma política econômica baseada na expansão industrial. Nesse período, o Brasil teve vários projetos com o auxílio dos Estados Unidos e que abrangeram diversas áreas, dentre elas a educação, em que se destaca o Programa de Assistência Brasileiro-Americanana ao Ensino Elementar (PABAEE), acordo assinado entre ambas as nações.

Diante disso, Moreira (2001, p. 110) cita os objetivos do programa:

- (a) treinar supervisores de ensino primário e professores de escolas normais e de cursos de aperfeiçoamento de professores;
- (b) produzir, adaptar e distribuir materiais didáticos a serem usados no treinamento de professores; e
- (c) selecionar professores competentes, a fim de enviá-los aos Estados Unidos da América do Norte para treinamento em Educação Elementar.

Percebe-se o interesse em preparar, treinar, capacitar e aperfeiçoar os(as) professores(as) para realizar e estruturar o trabalho pedagógico de acordo com as ideias americanas (tecnicistas), no sentido de modernizar a educação.

Moreira (2001) menciona que, no relatório final do PABAEE, o programa alcançou o êxito esperado e teve grande repercussão no país, mas, para Bernardes (1983, apud MOREIRA, 2001), tal iniciativa foi responsável por introduzir modelos e ideias tecnicistas no Brasil.

A década de 1960 foi marcada por um desenvolvimento econômico e industrial, além da crise econômica mundial – o Brasil também foi afetado com a estagnação. Por meio do

---

<sup>19</sup> Moreira (2001) relaciona as atividades que eram realizadas pelo INEP.

desenvolvimento socioeconômico, houve a necessidade de mão de obra especializada para os cidadãos trabalharem no setor industrial. Sob esse viés, a educação se adequou à influência política e econômica. Oliveira e Duarte (2001, p. 71) pontuam que, à época, ela pretendia “organizar os sistemas de ensino de acordo com as demandas do mercado de trabalho dentro do padrão de industrialização emergente”, adaptando-se à modernização, ou seja, à industrialização.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961) – incentivou o desenvolvimento do ensino médio profissionalizante. Vieira (1985, apud CUNHA, 2002, p. 132) aduz que, na política social educacional de Juscelino Kubitschek, “a ênfase era colocada sobre as escolas técnico-profissionais, onde se formariam empregados qualificados que se destinariam aos inúmeros setores da produção econômica”, fazendo com que a educação se tornasse um meio para a profissionalização. Por conseguinte, a educação deveria estar apta para preparar o homem às demandas de um mercado de trabalho que, naquela época tinha como fator primordial a industrialização, como dito anteriormente.

De 1962 a 1967, o país vivenciou uma estagnação econômica. Chesnais (1996, apud MACIEL; PREVITALI, 2012, p. 113) alude que, a partir dessa crise, surgiu “um novo cenário de fragmentação das políticas públicas de Estado e uma rápida desregulamentação da economia mundial”, o que levou ao arrocho salarial, à inflação e ao crescimento de dívidas.

O país vivenciava uma crise econômica em um contexto difícil e complexo; logo, instaurou-se no Brasil o regime militar, conhecido como ditadura. Nesse período, Aranha (2006) elucida que os brasileiros viveram o medo gerado pelo governo arbitrário e pela ausência do Estado do Direito, sendo um período desastroso para a educação. Ademais:

[...] a perspectiva do regime militar implantado em 1964 era a de que a possibilidade de recuperação econômica do Brasil encontrava-se no controle da inflação, na modernização dos mercados de capitais que conduziriam a uma crescente acumulação de poupança, na criação de um sistema de incentivos que dirigisse os investimentos para áreas e setores considerados essenciais pelo governo, na atração de capitais externos para financiar a expansão da capacidade produtiva do país e na promoção de investimentos públicos em projetos de infraestrutura e em certas indústrias controladas pelo governo (BAER, 1983, p. 226).

Nesses termos, Moraes (2004, p. 32) indica que “em 1964, o governo Castelo Branco, no intuito de retomar meios para a volta do crescimento econômico e da industrialização do país, lançou o Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG)”. Dentre as funções dessa

iniciativa estava “o combate à inflação e o desenvolvimento e aperfeiçoamento de instituições que contribuíram para um desenvolvimento posterior” (CYSNE, 1993, p. 191). Como plano econômico imposto pelo governo para a contenção de despesas e diminuição salarial, o PAEG implementou reformas e aperfeiçoamentos institucionais com o propósito de superar a crise, controlar a economia e atrair futuros investimentos (MORAES, 2004).

No que se refere ao contexto educacional no início da ditadura militar, notou-se uma perspectiva produtivista. Dever-se-ia, assim, preparar a população para o processo de desenvolvimento vivenciado pelo país, ou seja, com uma educação voltada para o mercado de trabalho.

Portanto, a educação se alinhava ao trabalho, principalmente no que se referia ao desenvolvimento do Brasil – tal relação estava presente Lei n. 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971). Além disso:

O vínculo direto entre escolaridade e trabalho, em decorrência da relação educação e desenvolvimento, é forjado a partir daí, o que pode ser percebido no texto da primeira LDB n. 4.024, de 1961. Tal relação intensifica-se durante o regime autoritário, que tem lugar no Brasil a partir de 1964, apresentando a educação como investimento produtivo, como ficou expresso na Lei n. 5.692, de 1971 (OLIVEIRA; DUARTE, 2001, p. 71).

Esse vínculo pôde ser presenciado na Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961), principalmente no que se refere ao estudo profissionalizante. Essa relação se fortaleceu na Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971) que exprime, no Art. 1º do Capítulo 1, o objetivo geral da educação: a qualificação para o trabalho na formação do educando. Então, “essa lei institui a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, assim estabelecendo formalmente a equiparação entre cursos secundários e cursos técnicos” (NOVAES, 2010, p. 26).

De fato, houve a imposição de um ensino profissionalizante, a partir da reforma do 1º e 2º graus (atual Ensino Médio) em todo o Brasil. Tanto as instituições de ensino públicas quanto as particulares deveriam promover essa iniciativa.

Naquele período se expandiu o Ensino Superior pelo país, pois, com o avanço do capitalismo e a necessidade de profissionais no mercado de trabalho, era imprescindível uma melhor qualificação. Costa et al. (2014) explicam que tal expansão proporcionou várias mudanças na educação brasileira, direcionando-a à formação de graduados em diferentes áreas do conhecimento, inclusive com a preparação de professores(as) para o exercício da docência.

Ao final da década de 1970 e início dos anos 1980, o Brasil começou a enfrentar outra crise econômica, sendo “a sua terceira grande crise global aguda, decorrente da junção de vários fatores e várias circunstâncias desfavoráveis, internas e externas” (BRUM, 2002, p. 419). Em 1978, houve mobilização por docentes em diversos estados brasileiros, com o escopo de recuperar as perdas salariais que atingiram altos e inéditos índices e proporcionaram a pauperização da profissão. Nesses termos, Aranha (2006, p. 565) alega que “ao lado da imediata reposição das perdas salariais, os professores lutavam pela regulamentação da carreira do magistério e por condições mais dignas para exercê-la”. Por conseguinte, era necessária e urgente a valorização do magistério.

O país vivia a instabilidade econômica com estagnação no desenvolvimento, tendo muitas dificuldades para manter uma economia estável. O governo tentou conter a crise financeira com vários planos econômicos<sup>20</sup>, mas sem sucesso: “a perda do dinamismo econômico, na década de 1980, fez com que a literatura especializada batizasse tal década como a década perdida, dados as suas baixas taxas médias de crescimento econômico – especialmente comparadas com as décadas anteriores” (JANUZZI; MATTOS, 2001, p. 114).

Com a dificuldade financeira, as consequências para a sociedade foram desastrosas, como o aumento do desemprego e a diminuição dos salários e das verbas públicas nas áreas da saúde e educação, o que elevou os índices de pobreza no país (BRUM, 2002). Nesse período começaram a surgir movimentos como a I Conferência Brasileira em Educação (CBE), e as reformas educacionais se intensificaram para obter melhorias na educação, mesmo com as dificuldades na economia.

Debates e estudos focaram na reestruturação dos cursos para a formação de professores(as) tanto no ensino secundário, por meio da habilitação para o magistério, quanto no ensino superior, com a Pedagogia. Para Aranha (2006), foi significativo o esforço na reformulação do 2º grau para o magistério, iniciado pelo governo de Minas Gerais por meio do Plano Mineiro de Educação (1984/1987), em que 31 escolas normais foram transformadas em Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS).

Em 22 de setembro de 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988) foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte e promulgada em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988). Tal documento serve de base e parâmetro para todos os

---

<sup>20</sup> Plano Cruzado (28 de fevereiro de 1986), com o objetivo de eliminar a inflação ao desindexar a economia, baseada num congelamento geral de preços; Plano Bresser (16 de junho de 1987), que pretendia manter um controle mínimo, de modo a evitar a hiperinflação; Plano de Verão (15 de janeiro de 1989), que visava estabilizar a demanda agregada ao reduzir os gastos públicos e elevar a taxa de juros, que também contribuía para evitar a fuga dos ativos financeiros (GUEDES FILHO; ROSSI, 2007a; 2007b; 2007c).

tipos de normas, e, com respeito à educação, foi de grande importância para o desenvolvimento da área no país, uma vez que amparou todos os cidadãos no sentido ter direito à educação, com obrigatoriedade e gratuidade nos ensinos fundamental e médio; acesso à educação infantil para crianças de até seis anos de idade (atualmente, até cinco); e atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente no ensino regular. Esses foram alguns direitos sociais do cidadão que promovem a seguridade social no âmbito educacional.

Já no que diz respeito aos(as) docentes, se sobressaem a valorização do magistério, o plano de carreira, o concurso público e o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Esses aspectos demonstram o processo de conquistas para os cidadãos na educação e na profissão docente, mas os(as) professores(as) ainda continuam na luta por melhorias no trabalho.

Ao final da década de 1980 e no início dos anos 1990, também houve mudanças na estrutura organizacional da educação, por meio de reformas nas políticas educacionais, da CF/1988 (BRASIL, 1998) e da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), cujo projeto, segundo Aranha (2006, p. 571):

[...] resultou de amplo debate, não só na Câmara, mas também foi ouvida a sociedade civil, sobretudo no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, composto de várias entidades sindicais, científicas, estudantis e de segmentos organizados da educação. O projeto original exigiu do relator Jorge Hage – que deu nome ao substitutivo – um trabalho importante de finalização porque, pela primeira vez, uma lei não resultaria de exclusiva iniciativa do Executivo, e sim do debate democrático da comunidade educacional. Porém, com o apoio do governo e do ministro da Educação, o senador Darcy Ribeiro propôs outro projeto, que começou a ser discutido paralelamente e terminou por ser aprovado em 1996.

A aprovação da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) proporcionou perspectivas e mudanças no trabalho do(a) professor(a), em virtude das exigências no campo educacional. Houve avanços na formação docente para a educação básica, ao exigir o nível superior para esses profissionais, assim como procedimentos que demonstram melhorias na valorização do magistério.

De fato, houve mudanças relacionadas à organização do ensino, em que se identifica uma nova regulação das políticas educacionais que, segundo Oliveira (2004, p. 1130), proporcionou consequências na composição, estrutura e organização das redes de ensino públicas, bem como medidas que alteraram “a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia,

excelência e eficiência". Cumpre salientar que tais reflexos estão presentes no trabalho docente.

Juntamente com os reflexos na profissão docente, há modificações nas relações de trabalho, com características específicas do contexto atual:

A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

Modificações nas políticas educacionais, inerentes às características do contexto social, proporcionaram consequências na estrutura do trabalho docente. Para se adaptar a essa configuração, os docentes empregam novas práticas pedagógicas e atividades atinentes à função que exercem.

O século XX, marcado pelo avanço da tecnologia e da ciência, proporcionou mudanças nos costumes da sociedade. Com respeito à economia, o desenvolvimento da globalização, das empresas e dos negócios modificou os aspectos da área, com aumento de serviços na área da terceirização e crescimento na indústria, levando à flexibilização no trabalho.

Tais alterações no contexto social exigem um tipo de trabalhador polivalente, que tenha a capacidade de se adaptar a qualquer situação – nesse contexto está o(a) professor(a), que se adapta à realidade e enfrenta condições precárias de trabalho. Aranha (2006, p. 612) destaca alguns pontos importantes para melhorar o atual cenário da educação:

[...] é preciso que continuemos atuando de forma coerente e intencional, a fim de reverter o quadro precário da educação. Sem a intenção de fazer uma lista exaustiva das tarefas a serem realizadas, destacamos alguns pontos importantes. É preciso: [...] valorizar o professor (salário, concurso de ingresso, carreira, formação continuada), o que certamente manteria na ativa os profissionais de qualidade; instituir escola para todos, sem sucumbir à tentação da monumentalidade: não necessitamos de grandes prédios, mas de qualidade de ensino, com rede escolar suprida de bibliotecas, obras de referência, instalações adequadas, condições reais de reuniões educacionais e pedagógicas.

O(A) professor(a) tem adaptado seu trabalho a uma nova estrutura organizacional que, por sua vez, propicia condições complicadas no cotidiano escolar, o que exige atitudes e atividades além do preparo e da formação docente. A vivência nesse processo se constitui no decorrer dos anos e está implícita na história da profissão docente como construção e formação da identidade por meio de reformas educacionais, regulamentações, reivindicações e conquistas. Desse modo, consolidamos uma linha histórica com cenas que demonstram o que realmente é ser docente.

O desenvolvimento histórico da educação se constituiu sob influência de esferas religiosa, política e econômica, ao aderir às características culturais religiosas, europeias e americanas. Nesse contexto se insere a profissão docente, que se desenvolveu num processo de lutas e desvalorização.

A identidade e a imagem do(a) professor(a) se estruturaram em crises políticas, financeiras, sociais e educacionais, adequando-se às características do contexto histórico:

A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos [...]. Todavia, a história da profissão docente continua desenvolvendo-se quantas vezes segundo processos contraditórios (NÓVOA, 1991, p. 21).

Nesse sentido, a importância, o reconhecimento e a apreciação têm sido fatores trabalhados e desenvolvidos no decorrer dos anos por meio das lutas, na busca por melhores condições de trabalho e uma identidade profissional valorizada. Em meio às dificuldades, professores(as) têm buscado a valorização profissional e demonstrado a importância da educação para o desenvolvimento social – o interesse em conseguir melhorias tanto no trabalho como no processo educacional e a valorização da identidade docente constituem motivos das lutas docentes.

A valorização do(a) professor(a) e do trabalho exercido nas instituições de ensino, bem como o respeito por sua pessoa, precisam fazer parte do cotidiano escolar e da cultura social. Exigir o cumprimento das responsabilidades por parte do Estado é também imprescindível para reconhecer a importância desse(a) profissional na sociedade, uma vez que possui papel fundamental para o crescimento e o desenvolvimento social. Assim, a valorização o respeito e o reconhecimento devem ocorrer na prática.

### *3.1.2 Características do trabalho docente em Minas Gerais, a partir de 1990*

O trabalho docente nos estados brasileiros se desenvolveu com a influência religiosa, o que também influenciou na cultura implementada nesse contexto. Com o passar dos anos, a educação passa a apresentar estrutura e organização voltadas a um projeto educacional composto por desafios e dificuldades em sua implantação, principalmente no que tange a aspectos teóricos e de exercício da prática pedagógica no cotidiano escolar.

Tal profissão institui a própria identidade em meio a movimentos sociais, na busca por uma definição do trabalho docente, com melhorias e conquistas sociais. Ao final da década de 1980, havia discussões sobre a conceituação desse trabalho enquanto classe social e a natureza das atividades realizadas pelo(a) referido(a) profissional (APPLE, 1988; ARROYO, 1985, apud GARCIA, 2010).

Nesse ínterim, Passos (2005, p. 30) descreve o histórico de conquistas da profissão docente em Minas Gerais:

As discussões acerca do trabalho docente colocam em tona a questão sobre sua natureza, considerando as transformações ocorridas no período (1970-2004), na sociedade em geral e, particularmente, no Brasil, bem como o processo em que se foi constituindo a identidade do trabalhador-professor. Nesse contexto, o trabalho docente vai-se relacionando com novos temas que compõem os movimentos sociais [...]. Um processo de reconhecimento da ação docente foi ganhando corpo em diversas regiões e cidades mineiras.

À época, os(as) professores(as) reivindicavam melhorias salariais para, somente depois, finalizar a greve. Essas mobilizações, que aconteceram nas décadas de 1970 e 1980, proporcionaram importantes conquistas e benefícios para a profissão docente. Nesse período, por exemplo, se desenvolveram cursos de qualificação e aperfeiçoamento, com estruturações na pós-graduação (mestrado e doutorado) e aumento na quantidade de eventos científicos (congressos e debates) e na produção de trabalhos acadêmicos.

Maciel (2012) discorre que em Minas Gerais, ao final da década de 1980, o trabalho docente foi condicionado à polivalência, em que o(a) professor(a) era responsável por qualquer conteúdo. Havia muitos estudos e debates sobre aspectos da natureza, classe social, gênero e profissionalidade do trabalho docente, que marcaram o processo histórico e identidade desses(as) profissionais.

Na década de 1990, há uma continuidade dos debates sobre tais temas e as reformas nas políticas educacionais do país. Foram criados dois programas – Gerência da Qualidade Total da Educação e PróQualidade –, com o escopo de desenvolver uma gestão de qualidade

na educação estadual e melhorar a qualidade do ensino, com a implementação de uma política estadual de educação, na tentativa de reduzir os índices de evasão e repetência, o que levou à reorganização do ensino (MACIEL, 2012).

Oliveira (2004) assevera que tais iniciativas visavam regulamentar a educação, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996); da centralidade de programas de reformas na administração escolar; e dos exames nacionais de avaliação, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Enquanto isso, Passos (2005) pontua uma nova política relacionada à avaliação do desempenho docente por meio da competência e da produtividade, o que levou as universidades a reforçarem a disponibilidade de cursos com foco na formação e qualificação de professores(as). Nesse período havia diversas discussões sobre planos de carreira, salários, condições de trabalho e funções de profissionais da educação.

Com o Estatuto do Magistério, sancionado no estado de Minas Gerais em 1977 (MINAS GERAIS, 1977) para valorizar o trabalho docente, é apresentada a estrutura dessa atividade, em que envolve o cumprimento do dever, a organização, os benefícios, a remuneração, a exemplo do Art. 2º do Capítulo II, no qual há os seguintes valores a serem considerados no magistério: respeito aos direitos da pessoa, amor a liberdade, fé na educação como meio de transformação, valor social e econômico da educação para o desenvolvimento do país, participação na vida nacional e autoaperfeiçoamento.

Passos (2005, p. 36) alega que, “por maiores que sejam suas ambivalências, vulnerabilidade e limites, o Estatuto do Magistério foi um passo importante na história da constituição da profissão docente em Minas Gerais”; logo, tal documento contribuiu para o reconhecimento e a valorização dos(as) professores(as), como dito anteriormente.

A trajetória do movimento docente durante as décadas de 1990 e 2000 foi marcada por reivindicações voltadas a melhorias no exercício da profissão. No governo de Aécio Neves foi criado o programa “Choque de Gestão”, para tentar solucionar os problemas financeiros e resgatar a modernização de Minas Gerais. Juntamente com essa iniciativa, foram criados novos planos de carreira para os funcionários públicos estaduais (MACIEL, 2012).

Professores(as) de Minas Gerais, na busca por melhorias das condições de trabalho, vivenciaram trajetórias marcadas por lutas no processo histórico da profissão. A década de 1990 foi marcada por 12 greves e uma paralisação com protesto – algumas foram realizadas em oito dias, e as mais longas chegaram a 81 dias. Nesse sentido, as conquistas obtidas ao

longo das reivindicações com maiores períodos de duração são citadas nos parágrafos a seguir (SIND-UTE, 2010).

A greve realizada em 1991 representou as seguintes conquistas: reelaboração do quadro de escola; progressão horizontal e promoção; realização de concurso público para professores(as) P3, P5<sup>21</sup> e auxiliar de secretaria; e eleições para diretor e vice-diretor. Já a greve realizada em 1993, com 76 dias, garantiu uma política salarial quadrimestral com reajustes mensais, de acordo com o aumento da receita do estado, além de uma comissão para ampliar as discussões acerca do plano de carreira. Por sua vez, as realizadas de 1999 a 2002, que totalizaram 106 dias, conquistaram a elaboração do Projeto de Lei do Plano de Carreira dos Trabalhadores em Educação e a homologação do concurso de auxiliar de serviços gerais em dezembro de 2002.

O ano de 2003 inicia com a suspensão da homologação do concurso de auxiliar de serviços gerais e da tramitação do Projeto de Lei supracitado. Diante da situação, 80% das escolas estaduais realizaram uma greve de 24 horas e reduções de jornadas de trabalho durante o primeiro semestre letivo, com o objetivo de pressionar o governo estadual – em junho, inclusive, as atividades ficaram paralisadas durante três dias. Naquele ano, nomearam-se quatro mil professores(as) que passaram em concurso, e o plano de carreira foi conquistado para todos os trabalhadores em Educação.

De 2004 a 2009, realizaram-se várias mobilizações com greves (períodos de 24 horas até 30 dias), concentrações, diminuição de jornada de trabalho, campanhas, paralisações, audiências públicas em Câmaras e Assembleias Legislativas, caravanas a Brasília/DF e ações no Congresso Nacional. Com isso, conseguiu-se a realização de concurso público para as disciplinas de Física, Matemática, Química, Biologia, além das áreas pertencentes às Ciências Humanas; plano de carreira com base na escolaridade e no tempo de serviço; reajuste de 5% no vencimento básico a partir de 1º de julho de 2006; e um comunicado assumindo o compromisso público de pagar o PSPN.

Enquanto isso, de 2010 até 2015<sup>22</sup>, a busca por melhorias na profissão continua com greves (uma delas durou 112 dias), assembleias, manifestações, trabalhadores acorrentados como forma de protesto, lutas pela defesa dos direitos adquiridos por trabalhadores da educação, valorização da carreira, qualidade da educação, acampamento na Casa Oficial do

<sup>21</sup> P3 e P5 refere ao nível/estrutura do plano de carreira do professor da educação básica. Para os professores, era estruturado em 16 cargos diferentes: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, Professor de 5ª a 8ª Séries e Ensino Médio, Professor Ensino Fundamental 1ª à 4ª Série, Professor de Ensino Médio, RE1A, RE3A, RE4A, Regente A, Regente assistente (MINAS GERAIS, 2008).

<sup>22</sup> O site do Sind-UTE apresenta os dados obtidos até 2015.

Governador, campanhas, seminários e debates. Algumas conquistas<sup>23</sup> adquiridas nesse período foram a realização do concurso público, a ampliação de férias-prêmio, a nova eleição para direção de escola, o PSPN, o aumento de salário, a proibição de organização de novas turmas multisseriadas, os reajustes anuais, a mudança na gratificação para diretores e secretários de escola para 50%, a inclusão dos aposentados com paridade em todas as propostas de salário, as modificações, a garantia de reajustes nos abonos e as vantagens pessoais.

Nesse contexto, 2016 é marcado pela luta para 2.500 nomeações de professores(as) regentes de turma do concurso realizado em 2011, cujo vencimento aconteceria em 30 de janeiro de 2017. Minas Gerais inicia esse último ano com a continuidade das nomeações de professores(as) que passaram no concurso em 2011, a reforma do Ensino Médio, a flexibilização das leis trabalhistas, a Reforma da Previdência (com a qual os(as) profissionais da educação seriam prejudicados), dentre outros pontos. Nesse ano, o MEC divulga um reajuste de 7,64% no PSPN, o que eleva o salário-base para R\$ 2.298,80<sup>24</sup>.

Em março de 2017 ocorreu uma greve nacional da educação contra a Reforma da Previdência, no que concerne ao PSPN e ao cumprimento dos acordos realizados com governo estadual de Minas Gerais (piso, carreira e nomeações). Durante o ano foram realizados atos, manifestações, paralisações e greves no estado, com vistas a assegurar o cumprimento dos acordos realizados entre os profissionais da educação e o governo do estado e lutar contra a privatização e terceirização da educação pública, além de responder por demandas de servidores(as).

O ano de 2018 tem início com mobilizações sobre debates, paralisações, assembleias locais e estaduais, conferências, congressos, atos e passeatas, na tentativa de solucionar os problemas e as demandas de todas as regiões do estado de Minas Gerais. Problemas no trabalho dos(as) professores(as) estavam relacionados com adiamento do ano escolar, suspensão das nomeações de concurso, descumprimento do acordo com os(as) servidores(as) das Superintendências Regionais de Ensino (SREs), parcelamento do pagamento do 13º salário, sucateamento do Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais (IPSEM), descumprimento dos reajustes do PSPN, dos retroativos de férias-prêmio e das promoções e progressões que não foram pagas, dentre outras demandas.

---

<sup>23</sup>Dados retirados do site do Sind-UTE. Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/novosite/conteudo.php?LISTA=menu&MENU=24>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

<sup>24</sup> Dados retirado do Portal do Mec.

A luta por melhorias ainda continua, em que o(a) professor(a) tem vivenciado a precarização do trabalho, mas possui uma função essencial para a sociedade. Com as lutas, visa-se garantir condições adequadas para a oferta de uma educação pública com qualidade a todos. O processo de construção da imagem, identidade e profissão docente aconteceu em um contexto de lutas, dificuldades e busca por reconhecimento e valorização. A profissionalização, em Minas Gerais, se insere em uma história de reivindicações, conquistas, lutas e perdas – esse processo tem sido difícil, mas apresenta resultados positivos.

O estudo acerca da história da profissão docente é essencial para compreender a realidade atual, o que implica a valorização do(a) professor(a), a construção de sua identidade, as condições de trabalho, as conquistas e as reivindicações não atendidas:

Isto implica novas possibilidades para o conhecimento da história da profissão docente. Os embates e as conquistas junto às instituições governamentais, as práticas e os saberes escolares, as relações com o Estado e as diversas formas de organização da categoria ajudaram a constituição. É fundamental, portanto, compreender a documentação histórica além das aparências e integrá-la com os elementos sociais, culturais e políticos (PASSOS, 2005, p. 33).

Tal processo é constituído por elementos históricos, sociais, políticos e culturais. Compreendê-lo como dinâmico e contraditório, em que há avanços e retrocessos, é fundamental para a construção de uma nova identidade e imagem do que realmente é ser professor(a). Passos (2005) discorre que, nessa integração, se encontram as razões das mudanças pertinentes à docência, em que o evento histórico tem lugar na (inter)subjetividade humana. Nesse espaço-tempo em que acontece o desenvolvimento do exercício da profissão se fazem apostas e significações são criadas e recriadas.

Nesse sentido, a trajetória histórica da profissão docente tem continuidade na busca por uma construção em que o respeito e a valorização permeiem elementos sociais, culturais e políticos.

### **3.2 Identidade da profissão docente: uma construção em processo**

Ao observar o trabalho docente e a responsabilidade atribuída ao(à) professor(a) conforme questões além da sua função ou tarefas que não foram bem-sucedidas ou não se concretizaram, pode-se questionar: o que é realmente o trabalho desse(a) profissional? Quais atividades ele(a) deve realizar no cotidiano escolar e quais são inerentes ao trabalho docente? Em que condições ele(a) realiza tal função?

Nesses termos, torna-se importante definir o que é identidade docente e os elementos atinentes a ela. Geralmente, a identidade se refere a características e/ou qualidades que propiciam o reconhecimento ou a identificação de alguém, em que pode estar relacionada a algum documento de identificação. O termo vem do latim *identitate* e também se refere ao que é idêntico.

Garcia (2010, [n.p.]) destaca que, na identidade docente, há variáveis que fazem parte das características e das representações que envolvem uma construção histórica:

A identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente.

Quando a definição de identidade docente parte da Sociologia, ela concerne a um conjunto de “formas identitárias” que resulta dos processos de socialização dos docentes por meio das combinações entre uma identidade para si e outra atribuída<sup>25</sup> (DUBAR, 2005, apud GARCIA, 2010).

Passos (2005, p. 30) avalia que “a natureza e identidade do trabalho docente devem ser pensadas como vivência concreta de relações sociais”, sendo construídas nas relações observadas em um processo histórico. Evidentemente, a identidade está além da formação inicial vinculada à profissionalização, uma vez que envolve o conhecimento, as habilidades, as campanhas salariais, as promoções na carreira, as políticas de gestão democrática e a reorganização dos tempos e espaços escolares que envolvem a experiência do(a) professor(a) para a construção da própria identidade.

A identidade docente compreende um processo histórico que resulta da construção por meio de representações, relações, condições de trabalho, cultura e atividade profissional realizada pelo docente, além da combinação da imagem constituída por si com aquela formada pelos outros. Tais aspectos, nesse caso, levam à formação das identidades individual e social docente. Percebe-se que a função do(a) professor(a) está centralizada no processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, cada processo apresenta uma qualidade distinta que demonstra a propriedade docente na arte de ensinar, com aspectos próprios de cada profissional.

---

<sup>25</sup> Garcia (2010) explica que a identidade para si é atribuída pelo sujeito a si mesmo, numa tensão entre o real e o ideal com a identidade atribuída como os “mandatos” postulados pelos outros e pela cultura ao indivíduo.

Passos (2005) afirma que, durante muito tempo, a profissão docente estava relacionada à vocação, e não à prática social que deveria ser realizada pelo(a) professor(a) no cotidiano escolar. Por seu turno, Demo (2002) menciona que o(a) docente deve aprender junto com o(a) aluno(a), com um ensino pautado no relacionamento e na construção do conhecimento.

Quando professor(a) e aluno(a) desenvolvem a amizade, o(a) primeiro(a) é orientador(a) do trabalho e trata o(a) segundo(a) com compreensão e o(a) ajuda na construção do saber, tornando-o(a) agente do processo de aprendizagem. Logo, o(a) docente deve instigar o(a) estudante a criar, ou seja, produzir conhecimentos:

Supõe que o professor se interesse pelos alunos, busque conhecer suas motivações e seus contextos culturais, estabeleça com ele um relacionamento de confiança mútua, tranquila, sem decair em abusos e democratismos. Trata-se sempre de aprender junto, instituindo o ambiente de uma obra comum participativa (DEMO, 2002, p. 17).

O(A) docente deve ser amigo do(a) aluno(a) para instituir ambiente construtivo no qual ocorrem interações tanto no relacionamento entre ambos(as) quanto no processo de ensino e aprendizagem. Quando o(a) professor(a) se considera um eterno aprendiz, ele(a) passa a aprender e também a ensinar ao(à) estudante de forma participativa.

Mainardi (2015, [n.p.]) insere o trabalho docente em um campo profissional contratual, de maneira a demonstrar a importância social desse aspecto:

É sabido que a profissão de professor é uma das mais importantes dentro da sociedade, vez que ele é responsável por promover o desenvolvimento das gerações futuras, através do desenvolvimento da educação e do conhecimento. Logo, o professor possui um contrato de trabalho próprio, regido pela CLT e por Normas Coletivas [...]. Em face dessas particularidades, entendemos como professor o profissional, habilitado ou autorizado, que, através das atividades inerentes ao magistério, forma as gerações do país propiciando-lhes a formação em curso de especialização, técnico, preparatório ou profissionalizante, realizados em estabelecimento de ensino público, particular, livre, ou ainda em outro estabelecimento que, embora não específico, proporcione essa formação.

Além disso, Mainardi (2015) esclarece que o(a) professor(a) possui um contrato de trabalho regido pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e por normas coletivas, sendo um profissional com formação que realize atividades do magistério, ou seja, próprias ao trabalho docente. Este, por sua vez, é definido em um contexto de normas e formação no qual o(a) professor(a) é responsável pela formação das gerações, o que reafirma a importância dessa profissão para a sociedade.

Arroyo (2000) compara a função do(a) professor(a) ao ofício de mestre e o relaciona a um artífice, ou seja, ao saber qualificado e profissional. Para ele, o ofício de mestre remete a um passado artesanal, e as escolas têm essa característica; por conseguinte, os mestres devem ser artistas para conseguirem exercer suas funções no magistério, conforme o processo de ensino e aprendizagem e as práticas educativas e pedagógicas no cotidiano escolar. Nesse entremeio, ele compara o(a) professor(a) a um artífice ou artista que produz artefatos ou arte por meio do talento ou habilidade. Então, o(a) docente o faz no ato de ensinar, de realizar o processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisar as definições e características descritas para esse profissional, comprehende-se a importância do(a) professor(a) e da realização do seu trabalho no sentido do ensinar. Como alguém que leva o(a) aluno(a) a construir o conhecimento, como amigo(a) do(a) estudante e eterno aprendiz, como profissional habilitado, autorizado e como artista que produz arte por meio do ensino, tal profissional tem construído sua identidade histórica e socialmente com lutas e reivindicações para conquistar a valorização profissional e a identidade individual e coletiva.

Desse modo, pode-se afirmar que a função do(a) professor(a) está centralizada no processo de ensino e aprendizagem. Como profissional habilitado(a) ou autorizado(a), que trabalha em instituições públicas, particulares ou livres, deve proporcionar uma formação que envolva valores, profissionalização e especialização, adequando-se às necessidades do contexto social.

Mas, no cotidiano escolar, muitas vezes se exigem atividades e ações além da função e formação profissional docente. Fullan e Hargreaves (2000, p. 17) enfatizam a mudança no processo de ensinar nesse contexto, em que “ensinar não é mais o que era”, descrevendo a quantidade de atividades que aumentou no decorrer dos anos, como a responsabilidade do(a) professor(a). Um dos exemplos citado pelos autores é o agir como assistente social por considerarem a sala de aula um microcosmo dos problemas da sociedade.

Fullan e Hargreaves (2000, p. 17; 19) ainda mencionam que “as obrigações ficaram mais difusas [e] nessa concepção que surge acerca do papel do professor, a liderança e a assessoria são parte do trabalho de todos os professores”, pois no compromisso de lidar com muitas habilidades e comportamentos na sala de aula em seu cotidiano escolar, as ações de liderança e a complexidade de programas tem se tornado tarefa do(a) professor(a) deixando esse profissional mais desanimado em seu trabalho.

Todo o processo que tem propiciado mais tarefas, atividades e expectativas com inovações e reformas no trabalho docente tem sido elementos que definem a reconstrução de

uma nova identidade. Contudo, essas mudanças na organização do trabalho docente têm proporcionado uma sobrecarga e intensificação no trabalho, de maneira que o(a) professor(a) tem vivenciado um sentimento de pressão e estresse se tornando um profissional tenso e sobrecarregado.

Oliveira (2004, p. 1132) afirma que essas mudanças resultaram numa reestruturação do trabalho docente podendo até alterar sua natureza e definição aderindo a atividades que estão além da natureza do trabalho docente:

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia seu âmbito de compreensão e, consequentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.

Arroyo (2000) explicita a função do(a) professor(a) de acordo com o trabalho pedagógico, a humanização, a formação e a socialização, em que envolve o ofício e a arte de mestre. Tal papel tem passado por gerações, deixando sua marca, traços, imagem e identidade de um profissional que merece o respeito e a valorização de uma categoria que traz as marcas de uma ação educativa:

O saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras de nossos dias. Esse saber-fazer e suas dimensões ou traços mais permanentes sobrevivem em todos nós. O conviver de gerações, o saber acompanhar e conduzir a infância em seus processos de socialização, formação e aprendizagem, a pericia dos mestres não são coisas do passado descartadas pela tecnologia, pelo livro didático, pela informática ou pela administração de qualidade total. A pericia dessas artes poderia ter sido substituída por técnicas, entretanto nem os tempos da visão mais tecnicista conseguiram apagar estas artes, nem os novos tempos das novas tecnologias, da TV, da informática aplicados a educação conseguirão prescindir da pericia dos mestres. Educar incorpora pericia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação (ARROYO, 2000, p. 18).

Por mais que o trabalho docente seja realizado sob difíceis condições de trabalho, essa cultura resiste por séculos. Os profissionais dessa área tentam construir a identidade individual e coletiva, além da cultura docente, por meio de reivindicações, lutas e prática educativa.

Xavier (2014, p. 836) afirma que as responsabilidades sociais e as exigências de resultados no trabalho docente têm aumentado e caminhado para a renegociação, em se tratando da identidade do(a) professor(a):

O processo de expansão das oportunidades escolares tem levado ao aumento das responsabilidades sociais dos professores, ampliando, também, as exigências sobre os resultados do seu trabalho, impondo, cada vez mais intensamente, que eles promovam alterações no modo como vinham desenvolvendo seu ofício. Isso requer um processo de renegociação identitária, colocando o professor diante de seus limites profissionais. Esse processo exacerba, também, o sentimento de desamparo perante as autoridades governamentais que, muitas vezes, não têm respostas para o encaminhamento de problemas cotidianos, tal como o da violência urbana (entre outros), que tem interferido, cada vez mais, na dinâmica das escolas.

Obviamente, a construção da identidade docente tem se desenvolvido em um contexto histórico caracterizado por lutas, dificuldades e conquistas. É constituído por gerações, com perdas e ganhos de alguns elementos, sendo que, em certos períodos históricos, a identidade passa por processos de reconstrução.

Construir uma imagem por meio do trabalho e das reivindicações é desenvolver um contexto no qual os diálogos muitas vezes foram inacabados, houve conquistas e se instaurou determinada cultura coletiva. Passos (2005, p. 51) menciona características e situações que fazem parte da constituição da profissão docente e estão além do visível e da imagem projetada, pois se desenvolvem no concreto:

Os diversos fatos que envolvem a prática docente não se revelam à primeira observação. Entre a aparência visível (o fato) e a sua essência (o fato histórico) existe um caminho a ser percorrido, uma interpretação a ser construída. A construção histórica, como outro conhecimento, implica o conhecimento além das aparências. É necessário integrá-lo em sua totalidade, situá-lo e relacioná-lo com outros elementos sociais, culturais e políticos. Portanto, a história da constituição da profissão docente implica também esse movimento que ultrapassa o nível visível da escola, do trabalho e da ação governamental [...]. Assim, não se corre o risco de confundir o concreto real com o concreto pensado.

Portanto, construir a imagem/identidade docente não é um processo simples frente ao contexto histórico em que se desenvolveu a profissão, as condições de trabalho, as complexidades, os obstáculos e os contratemplos inerentes. Mesmo assim, esse profissional tem lutado por condições de trabalho, interesses e valores específicos.

Diante disso, Fullan e Hargreaves (2000, p. 48) mencionam a importância do(a) professor(a) como pessoa, do trabalho docente na escola e de como esse profissional deveria ser valorizado:

Reconhecer o propósito do professor e identificá-lo e valorizá-lo como pessoa, sugerimos, deveriam ser elementos fundamentais a apoiar qualquer estratégia de desenvolvimento profissional e de melhoria na escola. Esta é

uma das chaves para desbloquear a motivação e ajudar os professores a enfrentar o que significa ser um professor.

A valorização do(a) professor(a) acontece quando é respeitado(a) ao realizar o próprio trabalho no cotidiano escolar com condições adequadas, ao receber um salário compatível à sua função e enquanto pessoa e profissional – tais aspectos o motivam para superar as adversidades da profissão.

Então, exercer um papel social em condições que levem o(a) professor(a) a satisfazer suas necessidades e se sentir valorizado e respeitado como profissional e pessoa deve ser a realização do que realmente é ser docente.

## 4 TRABALHO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

No trabalho do(a) professor(a) se convive, por um lado, com o processo contínuo de ensinos, aprendizagens, descobertas, alegrias e, por outro, de contratempos, complexidades e complicações atinentes à prática. Nesse sentido, surgem perguntas quando o(a) docente se depara com circunstâncias inusitadas e/ou específicas da atividade, que proporcionam inseguranças e tensões: O que é o trabalho do(a) professor(a)? O que deve ser específico à prática pedagógica no cotidiano escolar e à profissão docente<sup>26</sup>? Como lidar com os desafios no cotidiano escolar? Como realizar um ótimo trabalho diante das condições de trabalho? Como se inserem a autonomia e a subjetividade docente nesse contexto?

Esses e outros questionamentos estão inseridos no trabalho do(a) professor(a), além de constituírem desafios do cotidiano escolar que, muitas vezes, o(a) levam ao desestímulo, à insegurança e à frustração profissional. Diante disso, Arroyo (2000, p. 104) analisa o papel<sup>27</sup>, ou seja, a identidade docente<sup>28</sup>:

A questão que está em jogo é que quais são as referências que nos definem ou dão identidade, é o mercado, suas demandas, suas lógicas tradicionais ou hipermodernas? Ou é a infância real, histórica, os alunos e alunas de cada dia, seus direitos, seus tempos-ciclos, seu presente e seu futuro sem horizontes? O que estão em jogo são imagens abstratas, de sociedade, de infância, de mestre ou imagens reais, chocantes.

Evidentemente, o(a) professor(a) precisa ter identidade e valorização, com um processo de trabalho definido na prática. Ele(a) deve ser reconhecido segundo uma construção histórica e cultural, além da visão sobre a importância e magnitude da profissão no contexto social, para que haja a valorização da identidade e do trabalho docente.

Construir, definir e valorizar a identidade e o trabalho docente são aspectos a serem considerados social e culturalmente no meio profissional e na sociedade, pois:

Chegamos a um ponto central na tentativa de entender-nos e de construir nossas identidades. Onde referi-las? A que visão e que prática de educação?

---

<sup>26</sup> Pini (2010) assevera que, em relação à docência como profissão, os debates ainda existem devido às condições para exercê-la e que são limitadas pelos diferentes níveis de formação, atualização, autonomia e reconhecimento. Vale ressaltar que, desde a década de 1970, os reflexos das lutas e organizações como trabalhadores(as) em defesa de direitos são vivenciados pela categoria.

Passos (2005) analisa a década de 1970 conforme um novo desenho e processo de formação da profissão docente, constituindo a identidade do(a) professor(a). Desde aquela época, a legislação incorporou um novo significado para o exercício docente, por meio da formação e valorização profissional do magistério, bem como o reconhecimento do trabalho do(a) professor(a) como ofício.

<sup>27</sup> Nesse contexto, o termo “papel” concerne à identidade e é utilizado para a função do trabalho docente, levando a uma relação com a identidade desse profissional.

<sup>28</sup> A definição de identidade docente utilizada na pesquisa se encontra na página 63 do Capítulo 3.

Nos definimos por recortes de docência ou pelos tempos da vida que formamos? A figura social e cultural de educador-pedagogo nasce colada a uma tarefa social, a educação da infância-adolescência. O reconhecimento social do pedagogo-educador acompanha a história do reconhecimento social da infância. Em outros termos, o reconhecimento de profissionais, tais como os médicos e os educadores que trabalham diretamente com pessoas, não vem apenas de sua reconhecida competência, mas do valor social que vai sendo dado a saúde, a vida do valor social dado ao cuidado da infância, a formação da adolescência e da juventude. O reconhecimento desses profissionais acompanha o reconhecimento social do campo em que trabalham, dos sujeitos com que trabalham, ou dos valores a que a sua ação vincula. As competências são referidas a esses valores (ARROYO, 2000, p. 31-32).

A ênfase dada à construção da identidade docente e a construção de um processo histórico, social e cultural para a valorização do(a) professor(a) podem iniciar com o reconhecimento de maneira prática, para haver a afirmação social de uma profissão que possui história, mérito e conquistas. Mas, afinal, quais são as referências reais que contribuem e/ou têm contribuído para a construção da identidade e valorização do trabalho docente?

As referências estão relacionadas ao contexto histórico e social, em que podem proporcionar uma imagem abstrata ou uma imagem real que influenciará a consolidação da identidade e valorização docente – tal situação concerne a uma representação conceitual da sociedade (das pessoas), com respeito ao(à) professor(a). A sociedade crê (e tem a visão) de que tal profissão é valorizada de fato<sup>29</sup>, mas, na prática, fatores que contribuem para a precarização do trabalho docente demonstram a sua desvalorização<sup>30</sup>.

No capitalismo, o(a) docente convive com a desvalorização, as más condições de trabalho e os problemas no trabalho que proporcionam consequências no âmbito emocional e na saúde do(a) professor(a). Muitas vezes, as complicações propiciam dúvidas, inseguranças, estresse, medo e desânimo na realização das atividades laborais; logo, é essencial analisar o processo de formação profissional concomitante ao trabalho docente, ao envolver a estrutura, as categorias e as perspectivas do trabalho para a compreensão das vicissitudes diárias da profissão.

---

<sup>29</sup> Sentido subjetivo em que esse(a) profissional tem o reconhecimento social, e a valorização diz respeito ao sentido objetivo em que estão inseridos o regime de trabalho, o piso salarial profissional, o concurso público de provas e títulos e as condições de trabalho (LEHER, 2010).

<sup>30</sup> A desvalorização está relacionada ao sentido objetivo, definido pelos elementos como: regime de trabalho, piso salarial profissional, carreira docente com possibilidade de progressão funcional, concurso público de provas e títulos, formação e qualificação profissional, tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, além das condições de trabalho (LEHER, 2010).

#### **4.1 O processo de formação para o trabalho docente**

A formação profissional inicial ocorre em instituições educacionais (conforme o nível de escolarização exigido para obter a licenciatura, a escolarização ou a área em que irá lecionar) ou em estabelecimentos que oferecem cursos profissionalizantes. Para os profissionais<sup>31</sup> da área da educação, a formação continuada acontece em agências que promovem cursos, treinamentos e estudos na área pedagógica, voltados à (re)construção da prática pedagógica ou da arte de ensinar.

Nesses termos, Sales Oliveira (2010, [n.p.]) discorre que a formação de professores(as) contempla:

[...] os processos em que se formam sujeitos que têm a docência como campo de atuação profissional. Por esses processos, os futuros professores ou aqueles que já exercem a docência constroem e reconstroem os saberes docentes. Ela envolve o compromisso das agências formadoras com o direito do domínio teórico-prático, por parte do aluno-professor, como sujeito histórico da produção científico-tecnológica e sociocultural nas áreas da educação e dos conteúdos específicos com os quais irá trabalhar ou já trabalha.

É notório que a formação de docentes envolve o compromisso das agências formadoras com os alunos(as)-professores(as), no sentido de preparar o sujeito e envolver teoria e prática. Nesses termos, Pimenta (2005) relaciona o dito popular “na prática, a teoria é outra” com o fato de o curso não apresentar uma fundamentação teórica para a realização da prática docente, assim como a prática não baseia teoricamente o curso de formação; logo, a formação precisa de ambos os elementos.

Muitas vezes, a formação inicial não contempla o aspecto teórico de uma construção profissionalizante para a arte de ensinar, ou seja, a prática pedagógica. Apesar de a formação profissional<sup>32</sup> habilitar o(a) professor(a) para exercer a docência, ele(a) vivencia desafios, dificuldades e impasses no contexto escolar.

---

<sup>31</sup> Shiromaz e Evangelista (2010, [n.p.]) indicam duas vertentes de estudos que definem a profissionalização docente: na primeira, ela se refere a “medidas como formação continuada, incentivos à docência, exames para ingresso na carreira, avaliação de desempenho atrelada à remuneração, exames de certificação de competências, vinculando-se, portanto, à discussão sobre carreira e valorização do magistério; já na segunda, há “o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes”, levando a uma posição social conforme as relações de produção e do processo de trabalho. Nesta parte da pesquisa, a profissionalização será analisada sob o viés da primeira vertente.

<sup>32</sup> Santos (2010) define a habilitação profissional como “o reconhecimento legal e formal de competências e habilidades construídas pelos sujeitos ao longo de seu itinerário formativo”.

Em sala de aula, o(a) professor(a) se depara com desafios relativos à prática pedagógica e que se inserem no processo de ensino e aprendizagem. Isso ocasiona condições difíceis de trabalho, elevando o nível de estresse.

Fullan e Hargreaves (2000, p. 18) afirmam que a sala de aula é um “microcosmo dos problemas da sociedade” e exemplificam a teoria com a educação especial, que possui mais Alunos(as) com Necessidades Educacionais Especiais (ANEEs); o estresse e a indisciplina; a composição étnica diversificada; a instabilidade em casa e na comunidade, que envolve crianças de todas as classes sociais; a pobreza e a fome. Outra questão que se insere nesse entremoio é a dificuldade na aprendizagem, com distintos aspectos.

Diante disso, pergunta-se: como vivenciar boas condições de trabalho, diante de desafios e impasses do cotidiano escolar? A formação prepara realmente o(a) professor(a) no âmbito da profissionalização? Como conciliar tais condições e os problemas vivenciados na prática pedagógica?

É evidente que muitos(as) professores(as) buscam, na formação continuada, a solução para os desafios supracitados, na tentativa de conciliar o trabalho adequado com uma aprendizagem significativa aos educandos. A preocupação desse profissional é imensa, mas alguns desafios que fazem parte do cotidiano escolar dificultam a realização de tal prática e proporcionam más condições laborais. Estas, por sua vez, se relacionam a dúvidas e inseguranças sobre a realização da prática pedagógica, além da falta de estrutura física e apoio de profissionais para assessorar o(a) docente.

A formação profissional inicial não proporciona todos os conhecimentos e a orientação prática para a diversidade de problemas inerentes ao trabalho docente, o que dificulta a efetivação da prática pedagógica. Como dito, a falta de boas condições físicas e profissionais levam o(a) professor(a) a realizar seu trabalho em circunstâncias precárias e ocasionam a apatia profissional.

#### **4.2 A estrutura do trabalho docente: a prática pedagógica e as dificuldades para a realização do trabalho**

A realização de um curso universitário para a formação pessoal e capacitação para o exercício da docência é o desejo e sonho de muitas pessoas. Entretanto, o desenvolvimento da profissão é um processo que quase sempre ocorre dentro de um contexto de incertezas, dúvidas, ansiedades, questionamentos, assim como de adversidades inerentes ao trabalho docente, sobretudo no que tange à estrutura e ao cotidiano escolar.

Devido a isso, o(a) professor(a) se sente frequentemente inseguro quanto às atividades laborais a serem realizadas, sobretudo devido aos aspectos específicos da docência, que incidem também na estrutura do trabalho docente. Nesse sentido, são elencadas as seguintes funções:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Então, o(a) professor(a) deve participar da elaboração da proposta pedagógica da instituição de ensino e cumprir seu trabalho conforme esse documento. Ele(a) é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem que contempla estratégias voltadas a alunos(as) com baixo desempenho. Cumprir os dias letivos, as horas-aulas e participar de planejamentos, avaliações, projetos de desenvolvimento profissional e atividades realizadas pela escola, que envolvam as famílias e a comunidade, fazem parte do trabalho docente estabelecido pela referida lei.

Em conformidade com o Art. 206 da CF/1988 (BRASIL, 1988), são expostos os princípios para a realização do ensino com uma gestão democrática e a garantia de um padrão de qualidade. Para Oliveira (2010), a função do(a) professor(a) está vinculada à maior participação na instituição escolar envolvendo o trabalho em equipe, com a capacidade de colaborar, discutir e participar da gestão e das atividades que envolvam a comunidade. Tais aspectos demonstram a estrutura e o modo como devem ser realizadas as atividades docentes descritas por Fullan e Hargreaves (2000), Oliveira (2010) e Caldeira e Zaidan (2010).

Fullan e Hargreaves (2000) enfatizam a maior responsabilidade e o desenvolvimento do trabalho docente por meio de liderança, planejamento participativo e crescimento do gerenciamento baseado no processo decisório. Essas ações têm envolvido mais o(a) professor(a) na vida e nas tarefas externas à sala de aula, tornando-os(as) responsáveis por políticas e práticas escolares.

Enquanto isso, Oliveira (2010) cita que o trabalho docente compreende atividades e relações presentes nas instituições educativas, o que extrapola a regência de classe. Esse sentido diz respeito à prática vivida pelo(a) professor(a) nas atividades diárias, pois, além do trabalho realizado em sala de aula, ele(a) continua sua atividade em casa e em outros horários. Também há difíceis condições inerentes a aspectos físicos, pedagógicos e profissionais que o(a) levam a um elevado nível de estresse e proporcionam situações complexas.

Sobretudo na prática pedagógica, há obstáculos e complexidades para ser realizada de fato. Ela é definida por Heller (1977, apud CALDEIRA; ZAIDAN<sup>33</sup>, 2010, [n.p.]) conforme o sentido teórico-epistemológico de práxis, a saber:

A prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como ações práticas criativas inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano. As ações práticas criativas abrem caminho para o sujeito-professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, ou seja, sobre a práxis.

Assim, a prática pedagógica acontece no cotidiano escolar com ações mecânicas, repetitivas, criativas, complexas e desafiadoras, cujo processo de reflexão deve acontecer nessa prática. Caldeira e Zaidan (2010, [n.p.]) citam que tal pensamento acontece “num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e elemento essencial de transformação da realidade”.

Quando o(a) professor(a) está na sala de aula, sente dúvidas e fica inseguro(a) diante dos impasses concernentes à prática pedagógica e/ou não consegue realizá-la, de maneira a se adaptar a dificuldades e necessidades especiais, em se tratando do processo de ensino e aprendizagem. Isso submete o(a) docente a más condições, como tensão, receio, temor e dúvida, sem estrutura física adequada e apoio pedagógico e profissional.

Ao relacionar a prática pedagógica com os desafios enfrentados, Caldeira e Zaidan (2010, [n.p.]) discorrem que ela:

[...] não só expressa o saber docente como também é fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, pois, ao exercer a docência, de acordo com suas experiências e aprendizagens, o docente enfrenta desafios cotidianos – pequenos e grandes – que o mobilizam a construir e reconstruir novos saberes num processo contínuo de fazer e refazer. Como ocorre em um determinado contexto, pressupõe limites e possibilidades. Nesse sentido, a prática pedagógica se apresenta em constante estado de tensão.

---

<sup>33</sup> A prática pedagógica pode assumir diferentes sentidos e significados. Nesta pesquisa, os sentidos estão relacionados à práxis, pois nela estão presentes a concepção e a ação que buscam transformar a realidade, ou seja, há unidade entre teoria e prática.

A dedicação à atividade docente sob tensão e más condições de trabalho submete esse(a) profissional a um contexto complexo de tensão, preocupação, estresse e ansiedade, o que propicia sobrecarga física e mental. Zabala (1998, p. 14) elenca dificuldades para racionalizar uma prática pedagógica mediante os impasses inerentes a ela, mas sem a possibilidade de buscá-la:

Alguns teóricos da educação, a partir da constatação da complexidade das variáveis que intervém nos processos educativos, tanto em número como em grau de inter-relações que se estabelecem entre elas, afirmam a dificuldade de controlar esta prática de uma forma consciente. Na sala de aula acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, rapidamente e de forma imprevista e, durante muito tempo, o que faz com que se considere difícil, quando não está impossível, a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizar a prática educativa.

Diante disso: questiona-se: como racionalizar, ou seja, simplificar e organizar uma prática pedagógica mediante os desafios atinentes à diversidade e às dificuldades de aprendizagem?

Em sala de aula, o(a) professor(a) trabalha com alunos(as) que apresentam diversidade cultural, de aprendizagem e de problemas físicos, psicológicos e comportamentais. Assim, racionalizar a prática pedagógica é uma questão complexa, principalmente quando há a falta de meios, recursos e condições adequadas de trabalho.

Nesse ínterim, Melo e Oliver (2012, p. 48) aludem que:

A práxis pedagógica precisa ser dinâmica e inovadora, para assim, atender as transformações dessa nova sociedade. Deve estar sempre sintonizada com os alunos em situações reais e definidas, pois a práxis pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica não cabe mais nas escolas deste novo século.

Com as transformações sociais e a diversidade do processo de ensino e aprendizagem, a prática pedagógica precisa ser dinâmica e inovadora, principalmente para se adaptar às situações diversas dos(as) alunos(as) em sala de aula. Isso deve ser feito com o intuito de atender às pluralidades e diferenças existentes em uma sala de aula.

Como dito anteriormente, realizar uma prática pedagógica com essas características envolve um trabalho cansativo e penoso, mas, ao mesmo tempo incrível, solidário e gratificante, principalmente quando é feito em boas condições físicas, pedagógicas e profissionais.

#### *4.2.1 Trabalho docente: a prática pedagógica para Alunos(as) com Necessidades Educacionais Especiais<sup>34</sup>*

Um dos fatores relacionados ao trabalho docente é a prática pedagógica, com a realização do processo de ensino e aprendizagem para ANEEs. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 39), esses educandos(as) são vistos como aqueles que, durante todo o período escolar, apresentam dificuldades de aprendizagem acentuadas ou limitações que dificultam acompanhar as atividades curriculares. Tais problemáticas podem estar vinculadas a uma causa orgânica específica ou se referir a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

Também fazem parte desse grupo os(as) alunos(as) com dificuldade de comunicação e que apresentam alguma sinalização diferenciada dos(das) demais estudantes e daqueles(as) que possuem altas habilidades e superdotação. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 3), a expressão “necessidades educacionais especiais” “refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”.

De fato, existem crianças que possuem dificuldades de aprendizagem, consoantes ao processo de escolarização, e necessitam de atendimento especializado. Nesses termos, Smith e Strick (2007, p. 63) explicam que tais problemáticas “são definidas como problemas que interferem no domínio de habilidades escolares básicas, sendo necessário um trabalho pedagógico ideal para essas crianças”. Por seu turno, Marchesini ([s.d.], p. 5) afirma que “pessoas com deficiência [...] têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Nesse caso, os(as) alunos(as) com deficiência precisam de um ambiente social e educacional que atenda às suas necessidades.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15), o público-alvo da educação inclusiva contempla alunos(as) com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena

---

<sup>34</sup> Nessa parte da pesquisa, trataremos a prática pedagógica para ANEEs conforme a definição usada na Declaração de Salamanca (1994), referindo-se a crianças ou jovens em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. As definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem.

A partir da identificação e descrição de ANEEs e em conformidade com a Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), verifica-se os elementos que envolvem o trabalho com a diversidade de situações singulares e individuais.

Especificamente na sala de aula, o(a) professor(a), ao se deparar com alunos(as) com características diferenciadas, percebe a necessidade de trabalhar o processo de ensino e aprendizagem segundo várias direções, mas de forma articulada, isto é, por meio de educação inclusiva e/ou especial.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Educação Especial é definida como uma:

Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 39).

A educação inclusiva/especial é uma desenvolvida com recursos e serviços educacionais específicos da modalidade e que devem promover a educação escolar para os ANEEs. Com a inserção de estudantes com essas características no sistema regular de ensino, o(a) professor(a) da educação básica deve realizar uma prática pedagógica abrangente e integrada.

Durante a realização da Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, na Espanha, foi elaborada e estruturada a Declaração de Salamanca (1994)<sup>35</sup>, cujo objetivo foi reafirmar o compromisso da Educação para Todos. Visou-se providenciar a inserção de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema de educação regular, por meio de uma estrutura voltada a esse público.

As políticas nacionais evidenciam, por meio de medidas referentes à igualdade e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o direito dos cidadãos à educação. Por exemplo, o Art. 206 da CF/1988 (BRASIL, 1988) estabelece, como princípio no processo de ensino e aprendizagem escolar, as condições de igualdade no ingresso e na permanência na escola.

Já no que se refere a ANEEs, o Art. 208 da CF/1988 (BRASIL, 1988) estabelece o atendimento especializado na rede regular de ensino. Os Arts. 58, 59 e 60 da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) salientam que o ensino regular é oferecido com base em princípios de igualdade e acessibilidade aos “educandos portadores de necessidades especiais”.

Assim, conforme estabelecido na Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), o processo de ensino e aprendizagem para ANEEs deve ser trabalhado com serviços de apoio especializado que atenda às peculiaridades desses(as) educandos(as). Diante disso, os currículos, os métodos, as técnicas, os recursos educativos e a organização precisam acontecer em consonância a esses(as) estudantes.

No Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) também se direciona o AEE aos portadores de deficiência. Essa estrutura de ensino para a educação especial é mais ampla que a prática pedagógica regular por meio do ensino e da aprendizagem, pois envolve as estruturas física e material adequadas e os profissionais especializados para essa especificidade.

Orientações encontradas na Declaração de Salamanca (1994), na LDB (BRASIL, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) indicam que a escola deve ser inclusiva. Tenciona-se, portanto, atender os ANEEs com pessoas, materiais e estrutura física condizentes à realidade de cada instituição.

Nesse contexto, o Art. 59 da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) estabelece um sistema de ensino com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para

---

<sup>35</sup> Documento de Estrutura de Ação em Educação Especial adotado pela Conferência Mundial e organizado com a representação de 88 governos e 25 organizações internacionais na cidade de Salamanca, pelo governo da Espanha junto à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, a Cultura (UNESCO) de 7 a 10 de junho de 1994, para trabalhar os princípios, as políticas e as práticas na área das necessidades educativas especiais.

atender às necessidades desse público. Com isso, demonstra que a estrutura escolar deve estar preparada para o atendimento e a inclusão de ANEEs.

Marchesini ([s.d.], p. 9), ao discorrer que a adaptação curricular se volta a uma educação regular realmente, indica dois tipos de adaptações curriculares:

As adaptações curriculares de grande porte compreendem ações que são de competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc. As adaptações curriculares de pequeno porte são de competência específica do professor. Também denominadas nos Parâmetros Curriculares – os PCNs – de adaptações curriculares não significativas, porque compreendem modificações menores, que se configuram em ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto de sala de aula. Encontram-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivas do professor.

Diante disso, mudanças precisam ser realizadas nas instâncias político-administrativas superiores para chegarem às escolas e se tornarem realmente inclusivas para atender os(as) ANEEs. Cumpre dizer que, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o termo “inclusão” representa um avanço no tocante à integração escolar (ajustamento do(a) ANEE na educação regular). Ela envolve a reestruturação do sistema de ensino, para que a escola seja realmente inclusiva, com espaço democrático sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, tendo como princípios a diversidade e o respeito.

A inclusão é mais do que simplesmente matricular o(a) aluno(a) na rede de ensino regular e ignorar suas necessidades. Nesse sentido, o(a) professor(a) e a escola devem ter suporte pedagógico, profissional e estrutural para ocorrer o processo de ensino e aprendizagem, além de diferenciar a inclusão na teoria e na prática. Cumpre dizer que, teoricamente, tais estudantes são matriculados na instituição de ensino regular, mas, no cotidiano, não recebem o apoio adequado.

Com isso, a inclusão ocorre de maneira teórica, pois, na prática, ela envolve aceitação de todos os envolvidos no processo escolar e atenção especial, no que tange a condições adequadas (procedimentos didáticos, recursos pedagógicos especializados, articulação escola/família, estrutura física adaptada e equipamentos).

Magalhães (2010, [n.p.]) define a inclusão de ANEEs na prática:

[...] implica a permanência e o sucesso no contexto da escola regular de alunos com deficiências. Alude, por um lado, à existência de um espaço escolar com condições físicas e arquitetônicas capazes de acolher pessoas com deficiência e, por outro lado, à construção de uma escola com condições

de organizar respostas educativas diversificadas para atender às demandas de aprendizagem de todos os alunos, inclusive, daqueles com deficiência. Os objetivos do ensino para os alunos são iguais, porém a inclusão pressupõe, por vezes, a necessária flexibilização de metodologias e propostas curriculares da escola. A proposta de inserção de pessoas com deficiência na escola regular questiona uma tradição, que perdura por muitos anos, segundo a qual a escola especializada e a institucionalização constituíam o melhor modo de educação formal para tais pessoas. Trata-se de discutir a presença do aluno considerado deficiente sob outras bases, a partir das quais sejam fomentados o respeito e a vivência cotidiana da diversidade.

Dessa maneira, a inclusão escolar deve ser vivenciada na prática para que a escola seja realmente inclusiva<sup>36</sup>. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 3-4):

Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa.

Nesse processo de transição e aceitação da inclusão na prática se insere o trabalho do(a) professor(a) que, muitas vezes, não é preparado para atender às especificidades e tem dificuldades para realizar o trabalho por falta de conhecimentos, materiais apropriados e apoio de profissionais capacitados.

Em relação ao Art. 18 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 77-78), são encontradas as indicações e características que determinam um(a) professor(a) capacitado(a)/especializado(a) para trabalhar com esses(as) alunos(as). Dentre as características que demonstram essas habilidades, há a valorização da educação inclusiva, a flexibilização da ação pedagógica e a avaliação dessa prática, de maneira a atender esse público.

Outro fator de grande importância é a atuação do(a) professor(a) da classe regular junto ao(à) docente especializado(a) na área. Marchesini ([s.d.], p. 18) lembra alguns modos de atuação, em se tratando da prática pedagógica para o referido público-alvo, de maneira a proporcionar uma convivência comum, saudável, respeitosa e de qualidade. Uma dessas

---

<sup>36</sup> Quando é utilizado o termo “escola inclusiva” nesta pesquisa, a escola é vista como instituição escolar em sua totalidade, ao contemplar os participantes envolvidos – diretor(a), coordenadores(as) pedagógicos(as), demais profissionais, alunos(as) – e a estrutura física adaptada para os(as) ANEEs. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001, p. 40), “o conceito de escola inclusiva implica em uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e nas atitudes dos educadores, ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais”.

iniciativas é a assessoria de um educador itinerante (profissional na área), que estaria disponível para assessorar o(a) professor(a) nas dificuldades encontradas na administração do ensino ou da diversidade.

Para que o(a) professor(a) da classe regular consiga realizar o trabalho em condições adequadas, os elementos citados anteriormente são essenciais. Todavia, ele(a) terá sempre os mecanismos e instrumentos de apoio para a realização das atividades do cotidiano escolar? Como realizar o trabalho diante de situações desconhecidas, muitas vezes sem condições apropriadas?

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e na Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) são encontradas normas que asseguram a educação inclusiva nas instituições de ensino mediante instalações, equipamentos, insumos pedagógicos e didáticos e profissionais da área, ou seja, recursos humanos e materiais necessários para assegurar a acessibilidade a ANEEs. Mas, na prática, tais recursos existem de fato?

Barni ([s.d.], p. 56) afirma que a sala de aula pode ser um espaço formador para o(a) professor(a), pois a complexidade vivenciada no trabalho faz com que se depare diariamente com vários desafios. Ao mencionar mudanças na proposta pedagógica a serem realizadas para atender aos ANEEs, tal autor garante que esse(a) profissional deverá produzir um plano de capacitação contínua para realizar o trabalho sem preocupações.

Fatores como a falta de formação para elaborar uma prática pedagógica abrangente e a realização de um processo educacional para ANEE, além da ausência de materiais de apoio físico, pedagógico e profissional, proporcionam insegurança e tensão na realização das atividades laborais, bem como estresse e instabilidade.

Para uma prática pedagógica flexível e abrangente, são necessárias a aceitação, a preparação e a interação dos envolvidos no processo. Silva Filho e Barbosa (2015, p. 358) asseguram que “ao professor cabe construir formas do(a) aluno(a) adentrar no universo dos saberes sistematizados, encontrando o suporte necessário para a sua participação ativa no contexto sociocultural”.

Então, para o(a) professor(a) exercer suas funções nas salas de aula com ANEEs, ele(a) precisa desenvolver uma prática pedagógica com adaptações curriculares. Desse modo, tais alunos(as) podem vivenciar uma aprendizagem real e significativa, pois “na educação de alunos com necessidades especiais, o docente sempre precisará utilizar adaptações, ajustes e flexibilizações necessárias e possíveis” (MARCHESINI, [s.d.], p. 9). Mas, para conseguir realizar o trabalho em condições apropriadas, o(a) docente precisa também de apoio

profissional, estrutura física adequada e material didático pedagógico, como dito anteriormente.

Tais questões são essenciais, mas, na prática, as políticas públicas educacionais que regulam, orientam e pontuam direitos e deveres no contexto da educação especial caminham de maneira lenta. O(a) aluno(a) só conseguirá aprender se tiver acesso ao processo de comunicação e ensino, além de condições adequadas, o que envolve muito mais do que a aceitação em si, por requerer mudança de pensamento, atitudes, estruturas, conceitos e cultura.

As mudanças envolvem a prática das políticas públicas e a comunidade escolar, para que a inclusão implemente uma nova cultura. Com isso, o(a) professor(a) pode realizar seu trabalho em boas condições e em um ambiente que promova estabilidade e segurança.

#### *4.2.2 Trabalho docente: a prática pedagógica e a indisciplina*

No cotidiano escolar, um aspecto que se encontra presente na sala de aula é a indisciplina. Parece ser simples, mas realizar o processo de ensino e aprendizagem, em um contexto caracterizado por comportamentos e hábitos indisciplinares, proporciona fadiga, estresse e desânimo.

Vasconcelos (1998, p. 37) realça a seriedade da disciplina em sala de aula, pois essa postura envolve a formação do caráter, da cidadania e da consciência do sujeito. Por ser uma variável complexa, principalmente por estar relacionada ao comportamento e à postura do(a) aluno(a) diante da prática pedagógica do(a) professor(a), pode proporcionar desgaste para o(a) docente, dificultando a realização do trabalho.

Franco ([s.d.], p. 40, apud VASCONCELOS, 1998, p. 40) define a disciplina como:

[...] a capacidade de comandar a si mesmo, de se impor aos caprichos individuais, às veleidades desordenadas, significa, enfim, uma regra de vida. Além disso, significa a consciência da necessidade livremente aceita, na medida em que é reconhecida como necessária para que um organismo social qualquer atinja o fim proposto.

Nesses termos, a disciplina está relacionada ao comportamento, é implantada como regra de vida e precisa ser reconhecida em qualquer âmbito da vida social. Enquanto isso, a indisciplina se refere aos conflitos em sala de aula, que se caracterizam pelo:

[...] descumprimento de ordens e pela falta de limites como, por exemplo: falar durante as aulas o tempo todo, não levar material necessário, ficar em pé, interromper o professor, gritar, andar pela sala, jogar papeizinhos nos

colegas e no professor, dentre outras atitudes que impedem os docentes de ministrar aulas com mais qualidade (PARRAT-DYAN, 2008, p. 21).

A indisciplina demonstra o desrespeito e a desvalorização do(a) outro(a), assim como a desestruturação familiar, com uma inversão de valores em relação à escola e ao(à) professor(a). Com uma análise histórico-cultural, notam-se mudanças na relação entre escola e sociedade e na cultura da sociedade, o que leva a uma crise de sentidos, valores e limites.

Essa crise, acompanhada da inversão dos valores, reflete em vários setores sociais, incluindo a escola e, especificamente, a sala de aula:

Está muito difícil conseguir a disciplina na escola. Vemos muitos professores perplexos, angustiados e pensando até mesmo em desistir da profissão, pois além dos baixos salários do desprestígio social, ainda “têm que aguentar desafors e desrespeito” dos alunos em sala de aula que “não querem nada com nada”. Nas séries iniciais o problema parece menor, mas isto pode ser, de fato, só aparência, pois, por um lado, aí justamente pode estar sendo gestado, só não tendo se manifestado ainda em função da pouca idade; por outro lado, paulatinamente, temos ouvido cada vez mais queixas também destes professores. Se há alguns anos o grande problema da disciplina era, por exemplo, da 5<sup>a</sup> série em diante, atualmente já existe reclamação de professores de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> série, sem contar alguns casos alarmantes de reclamação de professores de Educação Infantil (VASCONCELOS, 1998, p. 21).

Vasconcelos (1998), após abordar conceitos de disciplina inerentes à visão idealista, à obediência excessiva e a uma educação liberal-espontaneísta, assevera que a disciplina consciente e participativa é caracterizada por respeito, responsabilidade, construção do conhecimento e formação do caráter e da cidadania.

Em meio a situações indisciplinares, aumentam-se o estresse e o desânimo para a realização do trabalho docente, uma vez que há desrespeito e desvalorização ao(à) professor(a). Tal fator necessita ser trabalhado de maneira adequada e consciente, para diminuir os conflitos no ambiente; assim, o profissional da educação pode fazer com que os(as) alunos(as) ajam com responsabilidade, respeito, consideração e apreço por ele(a).

#### **4.3 A autonomia docente**

O(A) professor(a) vivencia diversas dificuldades no ambiente escolar, mas a autonomia dele(a) tem sido fator de descontentamento mediante as situações impostas na escola. Principalmente nas instituições públicas de ensino, há imposições de projetos e atividades, em que ele(a) reproduz, de um lado, documentos, propostas e planos de trabalho

determinados pelo governo, e de outro, ações implementadas pela administração escolar, com metas a serem alcançadas por meio de avaliações.

Num contexto de imposição, nota-se um ambiente caracterizado por desânimo e estresse, com um percurso de expropriação da autonomia. Desse modo, Romeiro e Guedes (2015) destacam três fatores determinantes: responsabilidade do fracasso dos resultados atribuídos ao(à) professor(a), quando cumpre programas e projetos curriculares e deixam de realizar os objetivos pedagógicos específicos. Nesse caso, as concepções de ensino com base em competências e na meritocracia, por meio da supervalorização da competitividade, dificultam o trabalho coletivo e o trabalho que deve ser realizado de maneira crítica e reflexiva.

Enquanto isso, o segundo fator concerne à formação do(a) professor(a) pelas IES que visam disponibilizar cursos flexibilizados com treinamentos mecanizados, currículos prontos e rígidos. Com essa preparação, eles(as) podem cumprir os currículos e projetos, além de atender às demandas do mercado de trabalho.

Por fim, o terceiro ponto está relacionado às condições do trabalho docente. Romeiro e Guedes (2015, p. 52) explicam que, em situações inapropriadas, as atividades laborais intensificam e possibilitam a expropriação da atividade docente, pois, com baixos salários, “tendo que ter jornada dupla, sem horário para estudo e planejamento, o que resta ao professor é a passividade e a execução dos currículos e materiais prescritos, sem realizar análise e crítica sobre os mesmos [sic]”.

Outra questão essencial à autonomia é a realização de um trabalho coletivo, mas, devido a condições inadequadas, o(a) docente não tem tempo para discutir, pensar e organizar as ações. Oliveira et al. (2003, p. 11) afirmam que “o trabalho do professor se encontra marcado pela busca de autonomia, que vem acompanhada de restrições impostas pelas políticas educacionais e as relações de poder que compõem o tecido do cotidiano escolar”.

Vivenciar a prática pedagógica no cotidiano escolar requer a realização de um trabalho docente submetidos a projetos macro (em se tratando das instâncias governamentais) e projetos específicos da instituição. Muitas vezes, tais ações se distanciam da realidade vivida na sala de aula, tornando-se ineficientes e desnecessárias.

O(a) professor(a) apresenta dificuldades para vivenciar a autonomia, em razão da hierarquia administrativa que frequentemente impõe a realização de atividades e certas ações voltadas ao trabalho docente. Tal hierarquização promove a figura do administrador e dos demais especialistas no contexto educacional, assim como a padronização de programas de

ensino e de currículos que diminuíram a participação docente no processo e nos resultados do trabalho, o que diminui a autonomia desse(a) profissional (MACIEL; PREVITALI, 2012).

Nesse entremeio se sobressaem as condições de trabalho docente, que podem ser exemplificadas por baixos salários, extensa jornada de trabalho e falta de materiais pedagógicos. Isso diminui o tempo e a oportunidade para a participação coletiva em projetos, programas e tomadas de decisões nas instituições escolares.

Marques (2016) afirma que as posições históricas atribuídas e assumidas pelo(a) professor(a) como dono do saber e ao(à) aluno(a) como mero expectador na sala de aula proporcionou, ao docente, a falsa imagem de autonomia profissional. Foi ignorado que a atuação dele(a) no cotidiano escolar se limita a uma práxis que desconsidera outros atos de ensinar e o contexto administrativo.

Então, o(a) professor(a) realiza as atividades de acordo com determinantes das instituições de ensino, como políticas públicas, hierarquia administrativa e condições de trabalho. Esses aspectos são inerentes à organização e à estrutura do sistema educacional.

#### **4.4 O trabalho do(a) professor(a) e suas implicações na subjetividade docente**

No cotidiano escolar, o(a) professor(a) vivencia inúmeras circunstâncias e imprevistos que elevam demasiadamente o estresse e ocasionam o desgaste emocional: diferentes níveis de aprendizagem, indisciplina, problemas sociais e familiares que refletem na sala de aula, recursos precários para a realização de atividades, estrutura física inadequada, baixos vencimentos e diferenças em relação ao PSPN, com uma extensa jornada de trabalho, levam o(a) docente a dobrar a carga horária para conseguir melhorias salariais.

Mesmo diante de um quadro de estresse e fadiga, o(a) professor(a) continua com o desenvolvimento de compromissos e trabalhos de acordo com a necessidade, mas isso pode ser intensificado e implicar um imenso desconforto para o(a) profissional. Como consequência imediata, há a possibilidade de um comportamento confuso, tenso e inconsequente em situações de pressão, cobranças e discussões.

Ademais, o(a) professor(a) pode perder o foco em relação às principais responsabilidades e permitir que questões periféricas e relativas a outros níveis de interesse comum interfiram no desenvolvimento de atividades básicas.

Quando intensificado, o estresse compromete e desestabiliza as emoções do sujeito, em se tratando de professores(as), os objetivos propostos podem ser distorcidos em relação à realidade. É como se buscassem algo a ser realizado, ao mesmo tempo em que se encontram

confusos(as), insatisfeitos(as) e desanimados(as) diante das necessidades, além da possibilidade de desmotivação angustiante.

Inevitavelmente, essa condição impedirá que o(a) profissional desenvolva as responsabilidades de acordo com a necessidade, em que nem pode alcançar condições para estruturar um pensamento relativo ao ponto de partida. A condição apresentada se torna a base para que o(a) professor(a) exposto ao estresse intenso se coloque, inconscientemente, em um quadro comportamental de apatia, de modo que atinja sua subjetividade diante dos deveres.

Japiassú e Marcondes (2001, p. 179) conceituam a subjetividade como “característica do sujeito; sendo pessoal e individual, relacionada à interioridade e vida interior”, ao passo que Leontiev (1978b, p. 46, apud SILVA, 2009, p. 171) a define como “uma propriedade do sujeito ativo”<sup>37</sup>, sob as influências externas:

Posto que se partirmos do pressuposto que as influências externas provocam diretamente em nós, em nosso cérebro, a imagem subjetiva, imediatamente surge a questão de como essa imagem parece existir fora de nós, fora de nossa subjetividade, ou seja, nas coordenadas do mundo exterior.

A subjetividade pode ser considerada uma questão pessoal do sujeito; entretanto, por meio do comportamento o(a) docente, demonstra (in)satisfação diante das circunstâncias vivenciadas no âmbito laboral. Cada pessoa possui capacidade de interpretar as situações expostas a ela de forma adequada ou inadequada. Assim, o(a) docente deve decidir o que realizar ou modificar mediante as conclusões pessoais, o planejamento e as orientações dadas pela instituição.

Surgem, então, momentos estressores diante de persistências advindas do gerenciamento administrativo, das situações em sala e das condições que intensificam o trabalho do(a) professor(a). Isso pode levá-lo a exercer sua função além dos limites e a se submeter ao esforço máximo, por falta de autopercepção das próprias ações, atividades, do autogerenciamento e comportamento intuitivo. Pode-se agregar a autopercepção da capacidade intelectual, psicológica, emocional, racional e relacional, o que pode proporcionar uma apatia profissional.

Desse modo, pode haver sérias consequências, como desconforto comportamental, alto nível de estresse, depressão, dentre outros problemas de saúde. Cumpre dizer que é muito comum o(a) professor(a) apresentar efeitos emocionais em casa, o que incide no relacionamento com os familiares.

---

<sup>37</sup> Hilton Japiassú e Danilo Marcondes utilizam o conceito de subjetividade no contexto filosófico, ao passo que Alexis N. Leontiev o emprega no âmbito psicológico, histórico e social.

Estudos de Garcia e Anadon (2009, p. 71) enfatizam, especificamente, a intensificação do trabalho docente e as consequências desse processo, em que pode:

[...] ser resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, em relação àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola.

Como enfatizam os autores supracitados, a intensificação do trabalho docente leva a subjetividade de profissionais à exaustão nas emoções que, por sua vez, são carregadas de questões relativas à própria residência, juntamente a estressores do ambiente de trabalho. Alguns pontos, inclusive, são de caráter gerencial e podem levar o(a) docente a somatizar os estímulos de estresse e se tornar incapaz de trabalhar com satisfação, no sentido de realização pessoal.

Condições inevitáveis sobre o estresse do(a) professor(a) e as respectivas consequências, acumuladas durante um dado período de trabalho (que pode variar de acordo com o(a) profissional), não são facilmente observadas, aceitadas e compreendidas. Um(a) docente com tais características possivelmente se tornará alguém com resistência para retornar ao trabalho cotidiano, se manter como bom profissional e ainda ter uma autoestima regular.

De fato, esse(a) docente, após passar por diversos níveis de estresse durante o dia, chega em sua casa com a necessidade de abstrair as situações às quais fora exposto e ainda encontrar um meio de manter a vida profissional com satisfação e desenvolvimento adequado. Vale lembrar que desse profissionalismo dependerá sua sobrevivência na maior parte dos casos.

Quase inevitavelmente, o(a) professor(a) poderá se tornar angustiado(a), com depressão, sem perspectiva e desinteressado por um crescimento intelectual e pessoal. Por conseguinte, desenvolve uma apatia profissional e fica quase sem estímulos para atender às expectativas mínimas da escola.

Nóvoa (1991, p. 22) evidencia as condições que levam os(as) professores(as) às situações citadas anteriormente:

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a discursos-álibi de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional, etc. Esta espécie

de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores.

Como a educação escolar é o instrumento de maior potencial para o crescimento pessoal na sociedade, o professorado tem sido visto sem o devido valor para os resultados esperados. No termo “autodepreciação”, por exemplo, Növoa (1991) indica uma observação intensa e acurada sobre o(a) professor(a), em que o descaso pode ser compreendido também como autodesvalorização, sentimento de inferioridade e autodesprezo, em se tratando do desenvolvimento e da manutenção do nível acadêmico.

Os sentimentos aduzidos por Növoa (1991) permitem uma visão panorâmica acerca das condições emocionais do professorado que, nesse caso, sofre e se encontra cada vez mais no campo do abandono, devido às condições impostas no trabalho. Diante disso, Mancebo (2010, [n.p.]) analisa as consequências da subjetividade docente, em meio às contradições inerentes ao capitalismo:

A subjetividade é, ainda, necessariamente, permeada por contradições que expressam, de maneira mediada, a contradição fundamental da sociedade capitalista, em última instância, a contradição capital-trabalho. No capitalismo, o processo de alienação carreia implicações para a subjetividade na direção da consciência fragmentada, reificada e de afetividade amortecida.

É notório, portanto, que a subjetividade docente deve ser considerada em todos os aspectos pessoais e profissionais do(a) docente, assim como nas contradições vivenciadas na relação entre capital e trabalho.

Desconsiderar essas condições é o mesmo que desrespeitar o(a) professor(a) em aspectos físicos e emocionais, desvalorizar seu trabalho e entregar o futuro dos(as) alunos(as) ao desconhecido e imprevisto. Pessoas que se dedicaram, prepararam e se entregaram ao processo educacional vivem um complexo contexto de equívocos e incertezas, diante dos valores e do respeito manifestados a elas.

## 5 O CASO DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM UBERLÂNDIA/MG

Discutir os paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições para o processo educacional coloca a relação entre sujeito e objeto como a questão central para verificar a realidade estudada, sobretudo no que diz respeito à dicotomia entre trabalho e educação. Logo, será observado como essa relação propicia consequências na vida do sujeito social que trabalha no âmbito educacional.

A análise das categorias presentes nessa realidade, especialmente no que tange às condições de trabalho e à subjetividade docente. Isso implica na compreensão das condições de existência e das relações do(a) docente da educação básica que trabalha em instituições de ensino públicas municipais como um sujeito social exerce suas funções do mesmo modo que os demais trabalhadores.

Evidentemente, a compreensão e a análise dessa realidade visam a melhorias no contexto do trabalho e na vida desse profissional, algo que precisa ser constante, independentemente das mudanças que ocorrem na sociedade. Libâneo (1988) enfatiza que as transformações que acontecem contexto social proporcionam mudanças em vários âmbitos, inclusive nas escolas e no exercício profissional da docência. Assim, o(a) professor(a) realiza seu trabalho sob as exigências da realidade em que vive.

Transformações afetam a vida do ser humano e contemplam incertezas do mercado de trabalho e da educação. Elas são vivenciadas nas condições laborais do(a) professor(a) no dia a dia escolar, pois se vive uma situação na qual características são redefinidas constantemente em virtude do contexto social, econômico, político, educacional. Há, pois, exigências relacionadas à formação, qualificação e preparação para um mercado em constante reestruturação.

O processo de reestruturação produtiva proporciona mudanças na esfera social, sobretudo em relação ao trabalho, cujas modificações estruturais propiciam condições inadequadas para sua realização. Previtali (2009) afirma que, com o avanço da reestruturação produtiva do capital a partir dos anos 1990, reestruturou-se o processo de adaptação e adequação aos meios de produção e métodos de organização do trabalho; então, as influências dessas ações são vivenciadas na educação, com reflexos no trabalho docente.

No dia a dia escolar, o(a) professor(a) vivencia desafios e situações complicadas e, muitas vezes, inusitadas, as quais poderiam ser caracterizadas como comuns. Problemas sociais de alunos(as) e dificuldades de aprendizagem, a falta de materiais para a realização da

prática pedagógica estão presentes no cotidiano docente que, ao empregar esforços para solucionar tais problemáticas, precisa de eficiência e flexibilidade.

Oliveira (2004, p. 1131-1132) afirma que os(as) professores(as) “são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema”. O(A) docente assume grandes responsabilidades na realização do trabalho, mas um processo educacional de qualidade é composto de vertentes além das atividades profissionais.

Outra questão a analisar concerne às condições em que o(a) professor(a) realiza sua função, sobretudo no tocante à jornada de trabalho. No magistério, esse elemento é marcado por acumulação de contratos e grande quantidade de horas de trabalho, as quais precisam ser realizadas para obter um salário condizente com um padrão de vida ideal. (DAL ROSSO, 2010).

Professores(as) passam horas com a preparação de aulas, correção de provas e trabalhos, realização de atividades extraclasse na escola, atendimento a pais e responsáveis de alunos(as). Muitas vezes, não há recursos para o desempenho das atividades.

Fullan e Hargreaves (2000, p. 17) afirmam que o trabalho docente mudou bastante, de maneira que as expectativas intensificaram e as obrigações ficaram difusas. Dessa maneira, o trabalho acontece num contexto de intensificação que ocasiona apatia no(a) professor(a).

Trabalhar num âmbito de intensificação e condições inapropriadas proporciona reflexos na saúde do(a) professor(a) e demonstra a desvalorização social pelo trabalho docente.

Gatti e Barreto (2009, p. 238), ao realizarem estudos sobre o trabalho docente, mencionam que “o que se constata por estudos na área de sociologia do trabalho é que a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos”.

Frequentemente, o(a) professor(a) é visto, pensado, definido e desejado (no sentido de alguém sonhar em exercer a profissão) como um(a) profissional supervalorizado(a) no âmbito de trabalho. Mas, quando se relacionam com o cotidiano escolar e as dificuldades inerentes a ele, alguns docentes deixam a área educacional e buscam se especializar em outra área, enquanto outros convivem com as más condições de trabalho e se submetem à depressão e a outras doenças.

Ao analisar o desenvolvimento histórico da profissão docente, é notável o contexto de lutas, dificuldades e contradições vivenciadas por esse(a) profissional na busca de identidade e valorização. Nóvoa (1991) menciona a desvalorização profissional do(a) professor(a) diante

das dificuldades vivenciadas no dia a dia, além das consequências que o(a) atinge, segundo a construção histórica da profissão docente.

Essa desvalorização é vivenciada no âmbito social e político através das condições de trabalho que, por sua vez, passa a ser realizado em uma esfera de desigualdades e antagonismos que proporciona insatisfação, inquietação e apatia. Fullan e Hargreaves (2000) postulam que a maioria dos(as) professores(as) vivencia sobrecarga de trabalho, fragmentação de esforços, desespero crescente e isolamento, sendo necessárias novas condições de trabalho que podem levá-lo(a) a viver novas perspectivas.

O trabalho do(a) professor(a) precisa ser valorizado para haver melhorias na estrutura e nas condições laborais. Esse(a) profissional precisa ser respeitado(a); logo, sua função deve ser realizada em um contexto saudável e satisfatório para diminuir os impasses que intensificam o trabalho docente.

Nesses termos, o(a) professor(a) de instituições de ensino públicas convive com a intensificação do trabalho, em que as condições laborais apresentam dificuldades variadas. Diante disso, há a necessidade de analisar, interpretar e avaliar os fatores que proporcionam a intensificação do trabalho docente, assim como discutir a realidade vivenciada por esse(a) profissional.

Por meio de estudos sobre as condições de trabalho vivenciadas por professores(as) de instituições de ensino públicas de Uberlândia/MG, será realizada a análise de conteúdo, com base nas respostas coletadas na pesquisa de campo e na investigação bibliográfica sobre a temática estudada.

## **5.1 A cidade de Uberlândia/MG**

O município de Uberlândia, local onde foi realizada a pesquisa, fica a oeste de Belo Horizonte, capital do estado de Minas, a uma distância aproximada de 537 quilômetros. É bem desenvolvida e possui localização geográfica privilegiada e vantajosa, com acesso a grandes cidades brasileiras. Devido à sua importância histórica, social, política, econômica e educacional, se destaca como um dos principais polos da região do Triângulo Mineiro.

**Figura 1.** Cidade de Uberlândia/MG



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Uberlândia<sup>38</sup>.

Sua história<sup>39</sup> envolve expedições e colonizações. Em 1817, por exemplo, os irmãos Caetano e José Alves Rezende e suas famílias, o cunhado João Pereira da Rocha e o amigo Francisco Rodrigues Rabello começaram a demarcar as sesmarias, iniciando os primeiros posseamentos de terras (UBERLÂNDIA, 2000).

Caetano Alves Rezende demarcou sua área como Sesmaria Boa Esperança do Rio Claro, que corresponde à região de Uberaba. Seu irmão, José Alves Rezende, nomeou o próprio território como Sesmaria do Monjolinho. Enquanto isso, João Pereira da Rocha denominou lugares da sua região, como Fazenda da Estiva, Fazenda São Francisco de Assis, Fazenda do Salto, Córrego do Salto, Córrego São Pedro etc. Os registros do posseamento das terras ocorreram de 1820 a 1821 (UBERLÂNDIA, 2000).

Com a chegada dessas famílias, outras também tomaram posse das terras. Francisco Alves Pereira, com a sede da Fazenda Letreiro, trouxe a família Carrejo para ajudar com serviços de ferragens, tornando-se proprietários: Luís Alves Carrejo ficou com as terras que

<sup>38</sup> Imagem disponibilizada no site da Prefeitura Municipal de Uberlândia (UBERLÂNDIA, [s.d]).

<sup>39</sup> Dados históricos obtidos no site da Prefeitura Municipal de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2000).

hoje correspondem à Fazenda Olho d'Água; Antônio, com a área que chamou de Marimbondo; Francisco, com a Fazenda Laje; e Felisberto, com a Fazenda da Tenda (UBERLÂNDIA, 2000).

Em 1842, Francisco Alves Pereira e Felisberto Alves Carrejo foram nomeados procuradores pelo povoado das redondezas, com o objetivo de buscar o melhor território para a construção da Capela Curada. Antes, pediram ao Bispado a permissão para construí-la, que posteriormente foi dedicada à Nossa Senhora do Carmo. A área escolhida fazia parte da Fazenda do Salto e pertencia a vários proprietários. Esse território ficou conhecido como o Patrimônio da Santa e compreende atualmente as Avenidas Rondon Pacheco e Getúlio Vargas. Assim como outras cidades, Uberlândia/MG surgiu no entorno de uma capela (UBERLÂNDIA, 2000).

Nas proximidades da Capela Curada havia um caminho chamado de Estrada Salineira, onde se formou o primitivo núcleo urbano. Muitas famílias passaram a construir residências e morar em volta daquele local, cujo povoado era formado por poucas casas e aproximadamente 150 pessoas – tal município se originou, portanto, de um bairro conhecido atualmente por Fundinho. Com o crescimento do povoado e o processo de emancipação, Uberlândia/MG foi elevada à categoria de cidade, tornando-se Vila de São Pedro do Uberabinha. E no ano de 1929, passou a se chamar Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2000).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), Uberlândia/MG apresenta uma área territorial de 4.115,206 km<sup>2</sup>, com população estimada de 691.305 pessoas. É o município mais populoso do Triângulo Mineiro, o segundo do estado de Minas Gerais e o 30º do Brasil. Possui desenvolvimento físico, político, social, econômico e educacional. Dentre os fatores econômicos, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* de Uberlândia foi de R\$ 48.585,36 em 2016, ocupando o 28º lugar em comparação aos demais municípios de Minas Gerais e o 10º na microrregião.

Com respeito ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)<sup>40</sup>, que demonstra o desenvolvimento humano em três áreas (longevidade, educação e renda), obteve 0,577 em 1991, com um aumento significativo na década de 2000, passando para 0,702. Essa taxa teve acréscimo em 2010, com 0,789, o que coloca Uberlândia/MG na faixa de desenvolvimento humano alto (entre 0,700 e 0,799) (IBGE, 2018).

---

<sup>40</sup> O IDHM envolve as três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. Tal índice varia de 0 a 1 e, quanto mais próximo o estiver do número 1, maior será o desenvolvimento humano.

De acordo com a Tabela 1, Uberlândia/MG apresentou os seguintes índices para cada dimensão em 2010:

**Tabela 1.** Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e seus componentes – Uberlândia/MG

IDHM E COMPONENTES	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,366	0,587	0,716
IDHM Longevidade	0,758	0,802	0,885
IDHM Renda	0,691	0,734	0,776

Fonte: PNUD, IPEA e FJP.

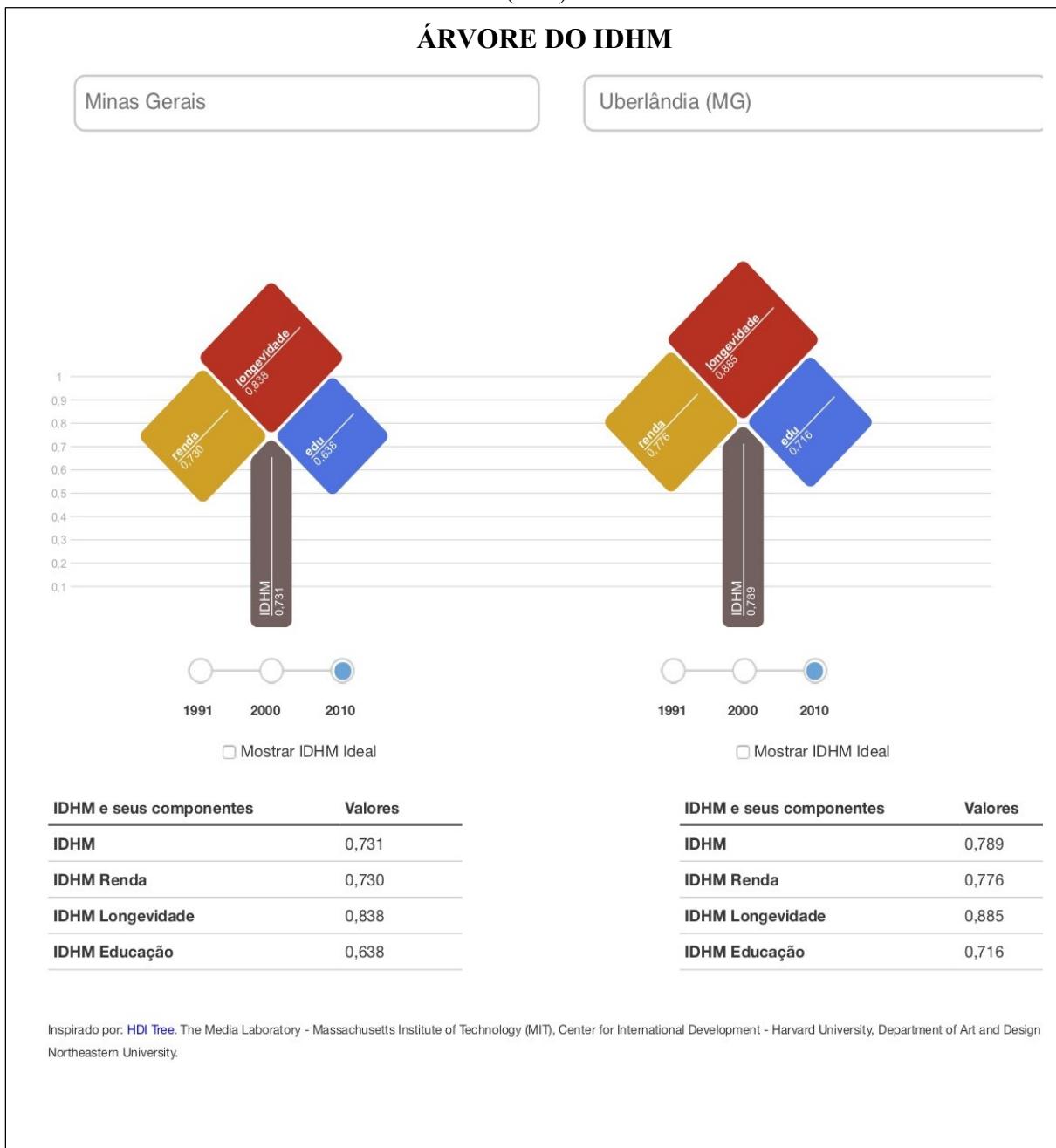
Por meio dos dados acima, é possível identificar que o componente que mais contribui para o IDHM do município é longevidade, com 0,885; o segundo se refere à renda, com 0,776; e o terceiro é educação, com 0,716. Vale ressaltar que o desenvolvimento das três dimensões acontece nessa ordem, em se tratando das décadas analisadas. Em termos absolutos e proporcionais, o componente com maior taxa de crescimento, de 1991 a 2000, foi educação, com 0,221, seguido por longevidade, com 0,044, e renda, com 0,043. Já de 2000 a 2010, houve acréscimos de 0,129, 0,048 e 0,042, respectivamente, nos mesmos itens.

No site Atlas Brasil (2018a; 2018b; 2018c), a comparação do referido índice entre Uberlândia e Minas Gerais é demonstrada por meio da imagem de uma árvore, em que o desenvolvimento é demonstrado em cada dimensão e de maneira geral. Nesse caso, a cidade apresenta um crescimento maior que o do estado em todos os âmbitos analisados.

É possível observar no Gráfico abaixo que o IDHM de Uberlândia foi maior que o de Minas Gerais, o que indica um desenvolvimento humano adequado, por ocupar o terceiro lugar entre os 853 municípios do estado – o primeiro foi de Nova Lima (0,813), e o segundo, de Belo Horizonte (0,810). Dentre os 5.565 municípios brasileiros, Uberlândia/MG tem a 71<sup>a</sup> posição (ATLAS BRASIL, 2018a; 2018b; 2018c).

Na sequência, o Gráfico 1 compara os IDHMs de Uberlândia e Minas Gerais conforme as informações apresentadas acima:

**Gráfico 1.** Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – Uberlândia e Minas Gerais



Fonte: PNUD, IPEA e FJP.

Com respeito à educação, Uberlândia/MG apresenta um expressivo centro de ensino, com uma universidade federal, mais de 20 (Instituições de Ensino Superior) IES e 321 estabelecimentos de educação básica. Essa última categoria contempla as redes pública (municipal, estadual e federal) e privada, seja na zona urbana ou rural.

A Tabela 2 apresenta o número de matrículas da educação básica em Uberlândia/MG, no ano de 2018, de acordo com níveis de ensino.

**Tabela 2.** Número de matrículas da educação básica em Uberlândia/MG – 2018<sup>41</sup>

<b>MATRÍCULAS</b>			
<b>Nível de Ensino</b>	<b>Zona Urbana</b>	<b>Zona Rural</b>	<b>Total</b>
Matrículas em creches	8.996	28	9.024
Matrículas em pré-escolas	10.888	330	11.218
Matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental	22.745	1.980	24.725
Matrículas nos anos finais do ensino fundamental	9.974	1.626	11.600
Matrículas no ensino médio	-	-	-
Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	1.455	119	1.574
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>54.058</b>	<b>4.083</b>	<b>58.141</b>

Fontes: Sinopse Estatística da Educação Básica (QEDU, 2017) e Censo Escolar (INEP, 2017).

Ao observar o número de matrículas da educação básica na rede pública municipal, Uberlândia/MG apresenta um quadro educacional estabilizado e desenvolvido, com IDHM em crescimento nesse contexto. Em se tratando da quantidade de escolas municipais, tal cidade possui 69 instituições da educação infantil, 44 escolas de educação infantil conveniadas (Organizações não Governamentais – ONGs) e 55 instituições de ensino fundamental, apresentando um total de 168 escolas da educação básica<sup>42</sup>.

Em 1990, a nota média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>43</sup> da rede pública municipal de Uberlândia/MG para os anos iniciais do ensino fundamental foi de 4,2 e, para os anos finais, de 3,4. Nota-se aumento nas duas taxas para 2017, com os valores de 5,9 e 4,5, respectivamente.

Em comparação com as médias obtidas nas instituições de ensino no Brasil – que foi, em 1990 para os anos iniciais, de 3,8 e, para os anos finais, de 3,5<sup>44</sup>; e em 2017, de 5,8 e 4,7 para ambos os níveis educacionais –, Uberlândia/MG apresentou uma nota média superior somente nos anos iniciais.

Diante dos dados relativos a Uberlândia/MG, nota-se que a cidade é um ótimo local para a realização da pesquisa. Por apresentar crescimento social, político e econômico, além de indicadores educacionais satisfatórios, torna-se necessário descrever e analisar o trabalho do(a) professor(a) diante de características que compõem um cenário expressivo tanto na área educacional quanto na vida social.

<sup>41</sup> Os dados da educação especial de Uberlândia/MG estão inseridos na tabela em todos os níveis de ensino. Há 2.745 matrículas na região urbana da cidade e 252 na zona rural, totalizando 2.997 matrículas.

<sup>42</sup> Informações retiradas do site da Prefeitura Municipal de Uberlândia/MG (UBERLÂNDIA, 2019).

<sup>43</sup> Indicador criado pelo Governo Federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas do país. É obtido por meio do cálculo do rendimento escolar que envolve a aprovação e a evasão escolar no Saeb e na Prova Brasil.

<sup>44</sup> Dados retirados do INEP (2013).

## 5.2 Caminho metodológico da pesquisa

Para a realização da pesquisa, o caminho metodológico trilhado foi autêntico e sistemático. Estudos e atividades foram realizados sob um processo de investigação reflexiva por meio da interpretação, análise e avaliação do material pesquisado. Com o objetivo de buscar um conhecimento amplo e detalhado, além da realidade estudada, partindo da problemática e categorias que compõem esse contexto, a investigação possui caráter descritivo. Visou-se descrever a realidade e as características de alguns fenômenos e da população, sem a interferência nessa realidade para identificar e relatar as características dos fenômenos e objetos estudados (GIL, 2008; APPOLINÁRIO, 2012).

A pesquisa possui natureza qualitativa, por proporcionar um entendimento com maior profundidade dos fatos (APPOLINÁRIO, 2012) de maneira a caracterizar e interpretar os fenômenos estudados. Enquanto isso, a unidade de análise é formada por professores(as) da educação básica da rede pública municipal de ensino de Uberlândia/MG, que caracterizaram o tipo de amostragem intencional, pelo fato de os elementos da amostra terem características estabelecidas. O período de estudo com tais docentes compreendeu os meses de agosto e setembro de 2019.

Nesse contexto, a escolha dos participantes ocorreu com base na característica descrita (professores(as) da educação básica da rede pública municipal de ensino de Uberlândia/MG). Sobre a amostra, Barros e Lehfeld (2005), afirmam que o universo é permeado por elementos que possuem características comuns para a realização de determinado estudo. Então, conforme as características definidas para o recolhimento dos dados, os fatores de inclusão concernem a ser professor(a) da educação básica de ensino e ser docente da rede municipal de Uberlândia/MG; e o fator de exclusão diz respeito a não estar trabalhando nesse nível de ensino.

Com base nesses critérios, foi enviado o questionário (Apêndice I) aos(as) professores(as) que fizeram parte do universo da amostra (26 participantes) que, segundo Gil (2008, p. 89), é “um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”. A previsão da amostra foi de 20 professores(as) da educação básica da rede de ensino pública municipal, pois esse número de participantes propicia representatividade para a análise das categorias pesquisadas; constância e complementariedade das informações; e esclarecimento das questões analisadas.

Esses participantes foram selecionados de maneira a atender aos critérios essenciais. Com isso, realizou-se a pesquisa com rigor metodológico, credibilidade e validade, de

maneira que o trabalho foi bem-sucedido e propiciou resultados confiáveis e satisfatórios no âmbito do conhecimento. Na área da pesquisa qualitativa, Minayo<sup>45</sup> (2017) menciona que, para alguns estudiosos, uma quantidade consensual seria de, pelo menos, 20 a 30 entrevistas para qualquer tipo investigação qualitativa, enquanto outros autores falam de, no mínimo, 10 informantes.

Minayo (2017) ainda afirma que a amostra qualitativa ideal demonstra as múltiplas dimensões de determinado fenômeno, além de buscar e prezar pela qualidade de ações, dados e interações no decorrer do processo. Outra característica se refere a proporcionar riqueza na interpretação dos resultados obtidos com a coleta das informações.

No tocante à escolha do ambiente para a coleta de dados, levou-se em consideração que a pesquisa tem como objeto o(a) professor(a) da rede de ensino pública municipal que, ao ser questionado(a), poderia sentir desconforto em expor as condições de trabalho. Caso a pesquisa fosse realizada na instituição de ensino onde o(a) docente exerce suas funções, ele(a) poderia sofrer influência desse contexto e dos(as) demais profissionais que estivessem próximos. Esse cuidado foi tomado pelo fato de a coleta de dados ser realizada com precisão, em observância aos detalhes, para que o resultado não seja obtido sob influências do ambiente onde se realiza a investigação. Devido a isso, a busca por professores(as) foi realizada em grupos de estudos que participam juntamente à pesquisadora.

O primeiro se refere ao grupo de discentes da UFU (mestrado e doutorado), do qual a pesquisadora faz parte e que possui professores(as) da educação básica da rede pública municipal.

Já, o segundo grupo de participantes é formado por docentes que trabalharam junto com a pesquisadora em duas instituições de educação básica da rede privada em Uberlândia/MG. Alguns desses(as) profissionais trabalham simultaneamente na educação básica, em instituições públicas da rede de ensino municipal. Convém salientar que a pesquisadora tem contato constante com esses(as) professores(as) por meio de grupos e redes sociais.

A escolha desses grupos se deve ao acesso da autora aos(as) professores(as) da educação básica da rede pública municipal e à disponibilidade deles(as) com a logística necessária à obtenção de dados. Apesar de os(as) participantes estarem em dois grupos distintos, houve um rigor metodológico para a realização da pesquisa, com vistas à validade e

---

<sup>45</sup> Minayo cita Morse (1994) e Cresweel (1998) como estudiosos que abordam o tamanho de amostra consensual de 20 a 30 informantes; e Atran, Medin e Ross (2005) como autores que indicam, ao menos, 10 participantes na amostra de uma pesquisa qualitativa.

credibilidade do processo. Isso não propiciou impedimentos para a aquisição de resultados confiáveis, pois, ao atender ao objetivo desta investigação e ao recolhimento de informações, os(as) participantes deveriam ser docentes da educação básica na rede pública municipal.

Mesmo com a distinção característica dos grupos, consideraram-se os critérios de inclusão, o que possibilitou a abrangência desse universo e a combinação coerente desses profissionais. No entanto, a exigência exposta no critério de exclusão limitou a seleção da amostra em si.

Como a pesquisa se relaciona às condições de trabalho dos(as) docentes da educação básica da rede pública municipal, os critérios para a escolha da amostra coadunam com as características do estudo. Logo, consideram-se os professores(as) da educação básica que trabalham em instituições de ensino públicas de Uberlândia/MG, em níveis como educação infantil e ensinos fundamental I, II e médio.

Desenvolveu-se a pesquisa por meio da aplicação de questionário elaborado em uma ferramenta disponibilizada na internet (Formulários Google). Dos 26 instrumentos enviados, 20 foram respondidos. É importante salientar que dos 20 questionários respondidos, só puderam ser analisados os de 14 participantes, pois só as respostas desses(as) professores(as) que atenderam aos critérios para análise da pesquisa. Os questionários dos outros 6 participantes foram descartados por não apresentarem especificações referentes as características dos(as) participantes, ou seja, o critério de inclusão.

Os grupos foram informados sobre a realização e importância da investigação, em que o *link* para responder às questões foi enviado através do contato dos(as) professores(as) para coletar os dados. Explicou-se também que o (a) participante da pesquisa jamais seria identificado(a), conforme os princípios éticos necessários e a Resolução CNS n. 466/2012 (BRASIL, 2012).

O período de envio dos *links* para o acesso ao questionário compreendeu os meses de agosto e setembro de 2019, em que foram obtidas as respostas dos 20 participantes. Empregou-se o questionário padronizado para obter dados a respeito das condições de trabalho dos docentes da educação básica das redes de ensino públicas em Uberlândia/MG.

Esse questionário padronizado apresenta perguntas abertas, para o(a) participante emitir opiniões de maneira livre e tranquila; e fechadas, para ele(a) assinalar apenas uma alternativa, o que facilita a análise dos dados (LAKATOS; MARCONI, 2003). Antes de ser aplicado aos(as) docentes, foi realizado um pré-teste no questionário escrito (duas professoras), para validação do instrumento. Depois, foi realizado outro teste no questionário

através do link de acesso (quatro professoras) – após a correção dos erros encontrados, procedeu-se à aplicação do questionário.

O questionário foi dividido em cinco partes: a primeira contempla dados gerais como sexo, idade, tempo de trabalho, formação e área de formação; a segunda se refere à organização estrutural do trabalho docente (atividades referentes ao processo do trabalho); a terceira trata da relação laboral do(a) professor(a), com destaque para o que é prescrito a ele(a) fazer e o tipo de contrato estabelecido; a quarta aborda as condições do trabalho docente, como jornada de trabalho, atividades que complementam a carga horária e recursos disponíveis no processo de ensino e aprendizagem, tamanho de turmas, nível de aprendizagem, relacionamento professor(a)/aluno(a), professor(a)/responsável; e a quinta está relacionada à subjetividade docente, na qual são abordados os sentimentos e o comportamento desse profissional.

Por fim, vale discorrer que o questionário aplicado continha 48 questões, cuja maior parte é fechada para facilitar a apuração dos dados. Após o recebimento dos questionários, verificaram-se as informações por meio da análise de conteúdo, o que propiciou identificar as características e experiências vivenciadas pelos participantes no contexto escolar.

### **5.3 Análise dos dados**

Com a produção do referencial teórico e coleta de dados por meio da pesquisa de campo, foi realizada a análise de conteúdo. Um dos objetivos desse método é “demonstrar o propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não possuímos a compreensão” (BARDIN, 2011, p. 35).

Nesse entremeio, a análise dos dados obtidos levou a entender a intensificação do trabalho docente da educação básica em instituições de ensino públicas em Uberlândia/MG, a partir da década de 1990. Ao iniciar a análise de conteúdo, deve-se observar as respostas das questões para análise e formulação de hipóteses sobre as relações feitas pelos participantes com as próprias representações sociais (BARDIN, 2011). Essa é uma leitura crítica para a análise, de maneira a propiciar critérios para a avaliação e continuação das verificações.

Para compreender as categorias “organização estrutural do trabalho docente”, “relação laboral”, “condições do trabalho docente” e “subjetividade docente”, é necessário identificar fatores que propiciam a intensificação do trabalho do(a) professor(a), ampliando a percepção quanto à necessidade de mudanças nesse contexto.

No que se referem aos dados, eles foram analisados segundo caracteres específicos, por meio da categorização, isto é:

[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto – por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 147).

Tais categorias foram analisadas em seus aspectos e propriedades, assim como a relação entre elas e seus indicadores, com a discussão conforme os resultados obtidos na pesquisa. Após a categorização articulada dos elementos, realizaram-se o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Então, ao finalizar a análise, Bardin (2011) explica que os resultados brutos são tratados de maneira significativa (“falante”) e válida. Com esses elementos à disposição, o analista pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas ou praticada de acordo com técnicas diferentes.

Após o processo de análise, exploração do material e tratamento dos resultados, foi realizada a conclusão da tese, levando a uma reflexão sobre a importância da temática para implementar melhorias no trabalho docente. No próximo tópico, procede-se à análise e reflexão de categorias e indicadores estudados nesta pesquisa e que possibilitaram a obtenção de respostas aos objetivos propostos.

### *5.3.1 Características gerais dos(as) professores(as) pesquisados(as)*

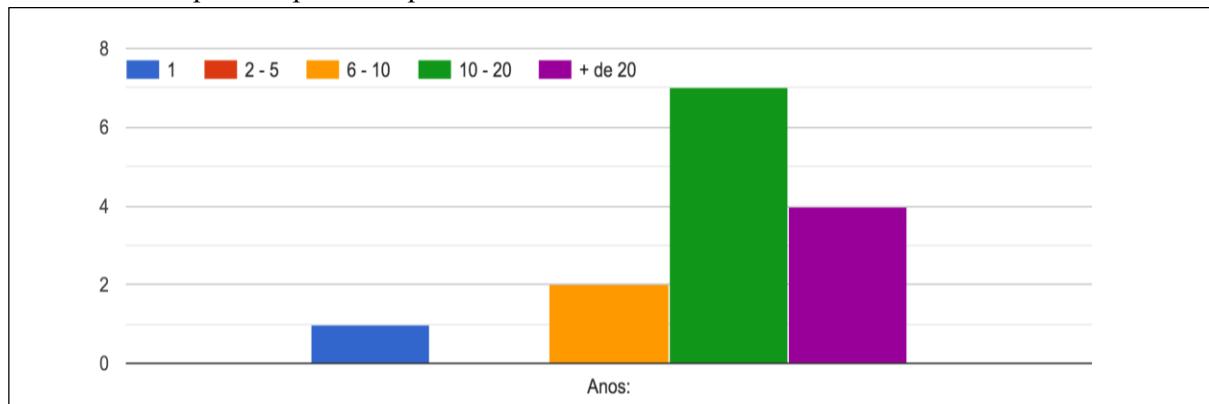
Com base nas respostas de 14 professores(as), foi realizada a análise de conteúdo para interpretação e reflexão sobre a temática estudada. A primeira parte do questionário se refere às informações gerais que descrevem as características dos participantes da pesquisa.

O primeiro questionamento concerne ao sexo dos participantes, em que 13 eram mulheres e um homem. Já a questão 2 aborda a idade, com variação de 30 a 51 anos (cinco de 32 a 39 anos, sete de 41 a 49 anos e dois de 50 a 51 anos). A questão 3 cita o tempo de trabalho como professor(a), cuja maioria tem 10 a 20 anos de experiência – apenas um

participante tem um ano de experiência, e os demais têm um tempo mínimo de experiência profissional de seis anos. Há, ainda, sujeitos com mais de 20 anos de experiência.

Na sequência, o Gráfico 2 demonstra o tempo de experiência dos(as) participantes da pesquisa:

**Gráfico 2.** Tempo de experiência profissional

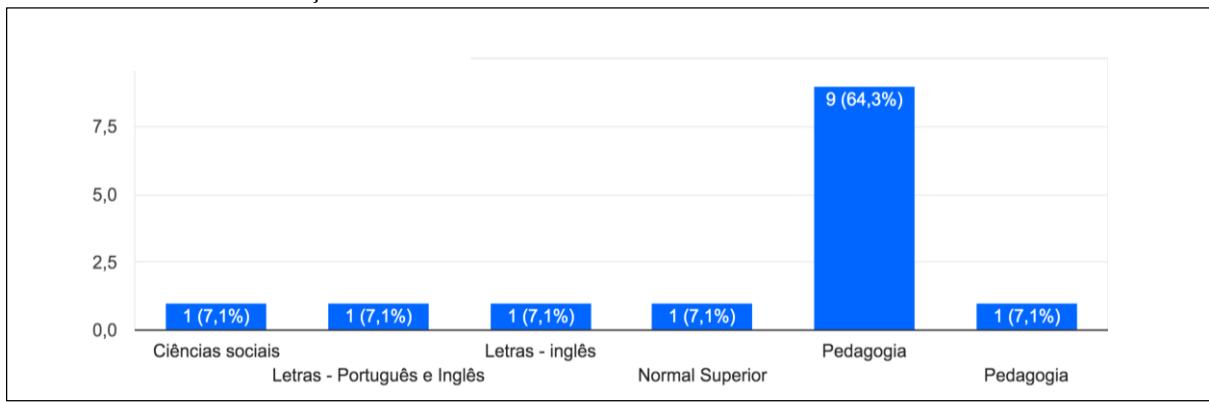


Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

A questão 4 contempla a área de formação dos(as) professores(as). A maioria é licenciada em Pedagogia e um(uma) em Normal Superior. Outras áreas foram: Ciências Sociais, Letras Português-Inglês e Letras-Inglês. Todos(as) os(as) docentes, portanto, possuem formação em Ciências Humanas.

O gráfico subsequente expressa as áreas de formação dos participantes da pesquisa:

**Gráfico 3.** Área de formação



Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

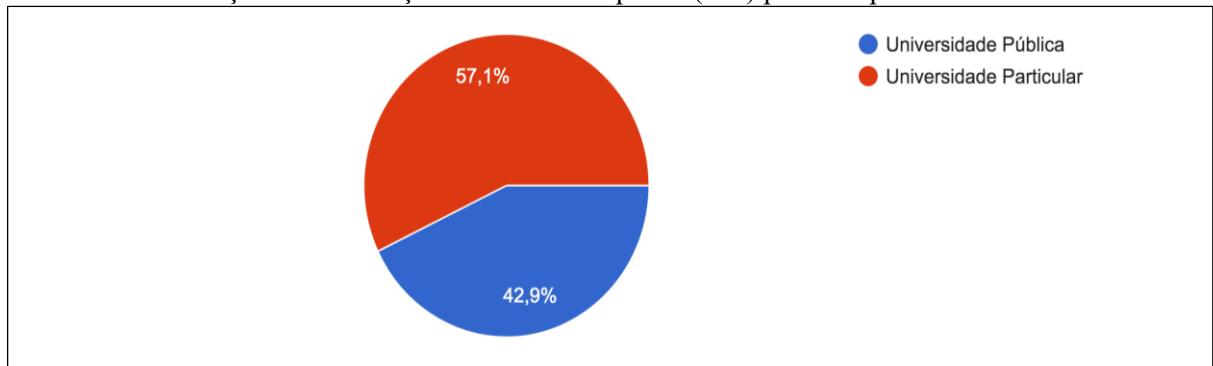
Com respeito à pós-graduação, as respostas indicaram que 9 professores(as) realizaram especialização *lato sensu*, sete fizeram pós-graduação *stricto sensu* e um não realizou nenhuma pós nesse nível de ensino. As especializações *lato sensu* ocorreram nas seguintes áreas: Planejamento Educacional, Administração Escolar, Organização do Trabalho no Ensino

Superior, Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado - AEE, Ciências da Religião, Educação Especial, Gestão Escolar e Inspeção Escolar.

Já no tocante ao nível *stricto sensu*, 7 docentes têm ou realizam o mestrado. As áreas são Educação (5), Sociologia e Antropologia (1) e Geografia da Saúde (1), e concernente ao doutorado, quatro profissionais possuem ou estão cursando o doutorado em Educação.

A questão 5 reflete a respeito da categoria de universidade em que o(a) professor(a) fez a graduação (pública ou privada). Nesse contexto, a maioria estudou em uma IES privada, com 8 docentes, e a minoria em IES pública, com seis profissionais. O Gráfico 4 descreve essas quantidades em porcentagens:

**Gráfico 4.** Graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas/privadas



Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

No que se refere às características gerais do grupo de professores(as) pesquisados(as), foi constatado que a maioria é mulher, de 32 a 51 anos e maior experiência profissional de 10 a 20 anos. A área de formação está centrada no curso de Pedagogia, pertencente às Ciências Humanas de IES privadas.

Quase todos os participantes possuem pós-graduação *lato* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado e doutorado). São professores(as) com boa experiência e formação profissional na docência, o que contribui para a realização da presente pesquisa, no que tange à temática abordada.

### 5.3.2 Organização estrutural do trabalho docente

Com vistas a verificar a organização estrutural do trabalho docente, deve-se compreender o contexto histórico e as principais mudanças que proporcionaram uma nova estrutura, de maneira que as consequências se tornem nítidas no trabalho e na subjetividade do(a) professor(a).

Então, para melhor entendimento dessa categoria, é preciso analisar o trabalho docente e as atividades inerentes a ele. Isso pode ser feito por meio dos indicadores relativos ao modo e à estrutura em que o(a) docente realiza sua função no cotidiano escolar. Tal organização vivencia modificações estruturais no decorrer da história por meio de lutas e conquistas realizadas pelos(as) professores(as), na busca por melhores condições.

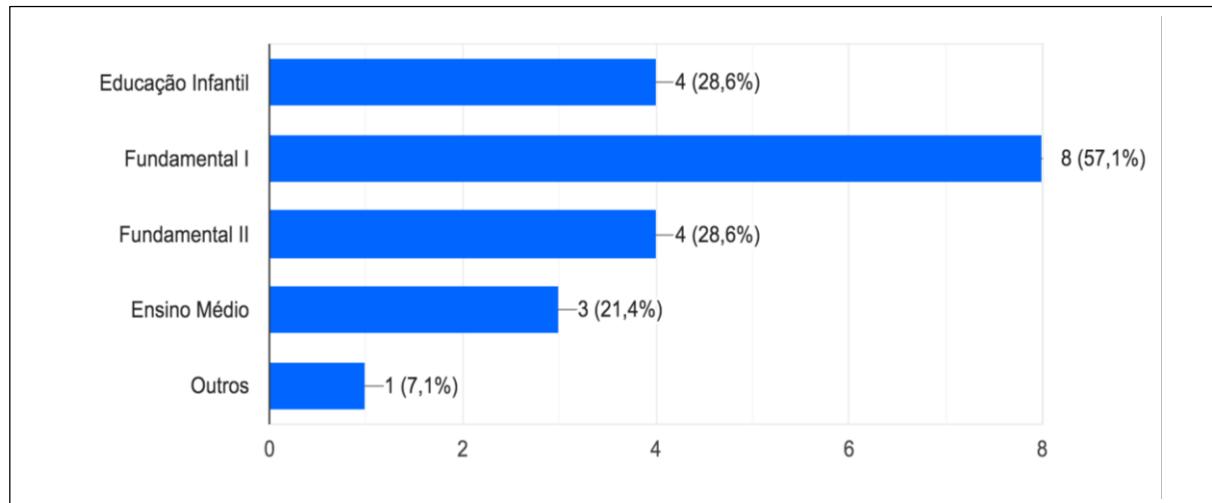
Mudanças das políticas públicas no Brasil a partir da década de 1990 propiciaram uma regulação das políticas educacionais, o que repercutiu na composição, estrutura e gestão no ensino, além de modificar a configuração nos aspectos físicos e organizacionais da educação, com reflexos na estrutura do trabalho docente. Logo, “essa regulação teve impacto imediato na organização estrutural das redes públicas de ensino, porém, no que tange ao trabalho docente” (OLIVEIRA, 2004, p. 122).

Os fatores presentes nas reformas educacionais brasileiras elevaram a intensificação do trabalho docente. Ademais, a regulação proporcionou mudanças na organização das atividades realizadas pelos(as) professores(as), ao promover maior responsabilidade a esse(a) profissional, com sobrecarga no processo em si.

Ao realizar a pesquisa com professores(as) da educação básica da rede pública municipal, foram feitas seis perguntas acerca da organização estrutural do trabalho docente. A questão 6<sup>46</sup>, por exemplo, discorre sobre os níveis de ensino em que trabalham, cuja maioria dos respondentes indicaram o ensino fundamental I como foco profissional.

O Gráfico 5 distingue os níveis com o número de professores(as) em cada nível:

**Gráfico 5.** Nível de ensino



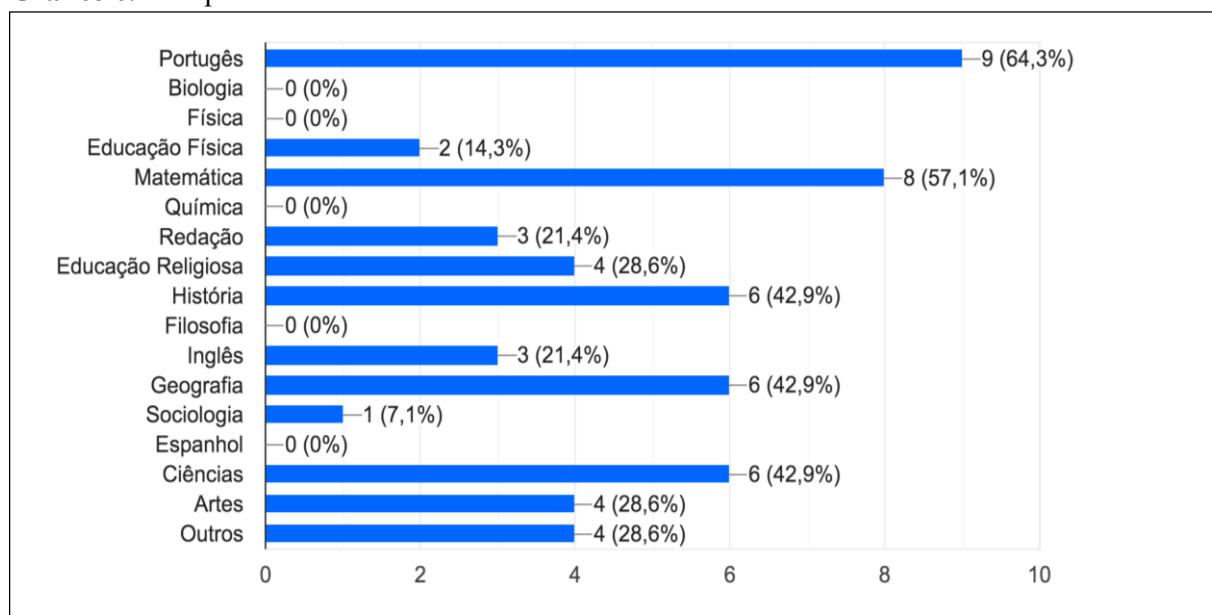
Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

<sup>46</sup> Questão com possibilidade de marcar mais de uma alternativa.

Também há, conforme o Gráfico 5, outros professores(as) que trabalham com dois níveis de ensino, o que eleva a quantidade total dos profissionais. Com respeito às séries, os(as) docentes da educação infantil trabalham com turmas que iniciam com três anos de idade; os(as) do ensino fundamental I possuem salas do 1º ao 5º anos; os(as) do ensino fundamental II ministram aulas do 6º ao 9º ano; e os(as) do ensino médio estão do 1º ao 3º ano.

O questionamento 7<sup>47</sup> foi sobre as disciplinas com as quais esses(as) docentes trabalham, como pode ser visto no Gráfico 6:

**Gráfico 6.** Disciplinas lecionadas



Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

Outras disciplinas que não se encontram no gráfico, mas foram mencionadas pelos(as) professores(as), se referem a: Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Identidade e Autonomia, Ciências da Natureza.

A questão 8<sup>48</sup> concerne às atividades do trabalho docente realizadas na década de 1990, e às atividades desde 2010 até o contexto atual. Conforme a Tabela 3, há as ações e as porcentagens atinentes a cada tipo de atividade docente nas décadas mencionadas:

<sup>47</sup> Questão com possibilidade de marcar mais de uma alternativa.

<sup>48</sup> Nessa questão houve a orientação para que caso o(a) professor não tivesse trabalhado na docência no período de 1990 até 1999, ele(a) não deveria responder à questão. Então, o número de participantes que responderam a esse questionamento foram 7.

**Tabela 3.** Atividades realizadas na docência na década de 1990 e a partir de 2010

<b>ATIVIDADES</b>	<b>1990</b>	<b>2010</b>
Preenchimento de diário manual	85,7%	71,4%
Elaboração de planejamento manual	100%	71,4%
Elaboração de projetos culturais	71,4%	100%
Avaliação (provas, trabalhos etc.)	100%	100%
Reuniões com pais	100%	85,7%
Correção das atividades em cadernos e/ou livros	100%	85,7%
Capacitação pedagógica	85,7%	100%
Confecção de lembranças para datas comemorativas	100%	85,7%
Participação em festas e eventos da escola	100%	100%
Preenchimento de diário digitalizado	14,3%	85,7%
Elaboração de planejamento digitalizado	14,3%	85,7%
Realização de projetos culturais	42,9%	85,7%
Avaliação de desempenho do trabalho docente	57,1%	85,7%
Reuniões administrativas	85,7%	100%
Outras	14,3%	14,3 %

Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

Na opção “Outras”, um participante mencionou que, nos anos 1990, o(a) professor(a) tinha que realizar atividades de reforço para alunos(as) com dificuldades de aprendizagem. E a partir de 2010, a atividade mencionada foi um projeto de formação para professores.

Em ambas as tabelas, observa-se a diminuição de algumas funções, como participação em reuniões com pais, correção das atividades em cadernos e livros, confecção de lembranças para as datas comemorativas, preenchimento de diário manual e elaboração de planejamento manual.

Essas atividades continuam em realização pelos(as) professores(as) e são efetuadas principalmente na educação infantil e no ensino fundamental I, pois, sempre houve bastantes correções das atividades em cadernos e livros, lembranças para serem entregues aos(as) alunos(as) e reforço escolar nas matérias que os(as) alunos(as) tinham dificuldades. A elaboração do planejamento e o preenchimento do diário de classe eram realizados manualmente numa maior proporção em todos os níveis de ensino.

Já a participação em festas e eventos da instituição escolar e o processo avaliativo continuaram na mesma porcentagem, ou seja, tanto nos anos 1990 quanto a partir da década de 2010, constata-se a mesma intensidade.

As atividades correspondentes ao trabalho docente e que tiveram aumento percentual estão relacionadas à elaboração e realização de projetos, à capacitação pedagógica, à avaliação de desempenho do trabalho docente, as reuniões administrativas e ao uso do diário<sup>49</sup>

<sup>49</sup> O diário digitalizado foi implantado pela Prefeitura de Uberlândia, com a plataforma eletrônica, através da Secretaria Municipal de Educação e a empresa Processamento de Dados de Uberlândia (Prodaub) no ano de

e do planejamento digitalizado. A partir de 2010, houve diminuição no uso do diário e do planejamento manual e aumento na utilização do diário e do planejamento digitalizado, o que demonstra maior uso de instrumento tecnológico no trabalho docente.

Oliveira (2004) afirma que a década de 1990 ocasionou mudanças na educação, seja em relação a objetivos, funções ou organização, para se adequar às demandas desse contexto. Tais reformas compreendem uma nova regulação das políticas educacionais, como regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, avaliação institucional e maior participação da comunidade por meio de mecanismos da gestão escolar. Esses elementos incidiram sobremaneira na configuração dos aspectos físicos e organizacionais do trabalho docente, pois exigiram produtividade, eficácia, excelência e eficiência do(a) professor(a).

É importante ressaltar que as atividades que envolvem os projetos culturais estão relacionadas a um maior envolvimento da comunidade na escola e avaliação do trabalho docente, ao desenvolvimento profissional, com exigências voltadas à produtividade e à competência.

Na sequência, a pergunta 9 concerne à quantidade de trabalho docente, ou seja, se o(a) docente trabalha muito. As respostas foram positivas, mas com explicações diferenciadas. Dois professores(as) concordaram que trabalham o suficiente ou moderadamente e realizam funções próprias da docência, e um (uma) indicou que não trabalha muito, por exercer sua função em apenas um turno (por escolha). Os(as) demais responderam que trabalham muito e acreditam que a carga horária é extensa, pois realizam atividades em sala de aula e continuam o trabalho em casa sobretudo em finais de semana e feriados, o que auxilia no aumento da jornada laboral.

Mencionaram ainda que o trabalho docente tem muita cobrança e pouca ajuda, em que várias atividades são pertinentes a funções específicas de outros profissionais. Abaixo estão alguns relatos de professores(as) que responderam ao questionário:

Sim. Atualmente estou trabalhando em 3 turnos, já que precisei dividir meu segundo cargo entre tarde e noite. Porque uma escola teve redução de turmas. E embora sejam todas as turmas fundamental 2, trabalho com os 4 anos e a EJA. São realidades muito diferentes (PROFESSOR(A) 04).

Sim, porque além da sala de aula, temos que fazer o planejamento em casa, pesquisas, etc (PROFESSOR(A) 10).

---

2015. Antes dessa implantação, foi realizado um projeto piloto em algumas escolas da Prefeitura Municipal de Uberlândia (AMVAP, 2014, [n.p.]).

Sim. Muitas coisas que deveriam ser para outros profissionais o professor tem que fazer (PROFESSOR(A) 11).

Sim. O professor realiza atividades além de suas funções. As atribuições que muitas vezes deveriam ser realizadas pela família acabam sendo exercidas por esse profissional, ficando sobrecarregado (PROFESSOR(A) 12).

Sim, o trabalho do professor não se limita à sala de aula, pois vai além do mesmo [sic], você leva correções para casa e às vezes também se envolve emocionalmente com problemas de alunos (PROFESSOR(A) 13).

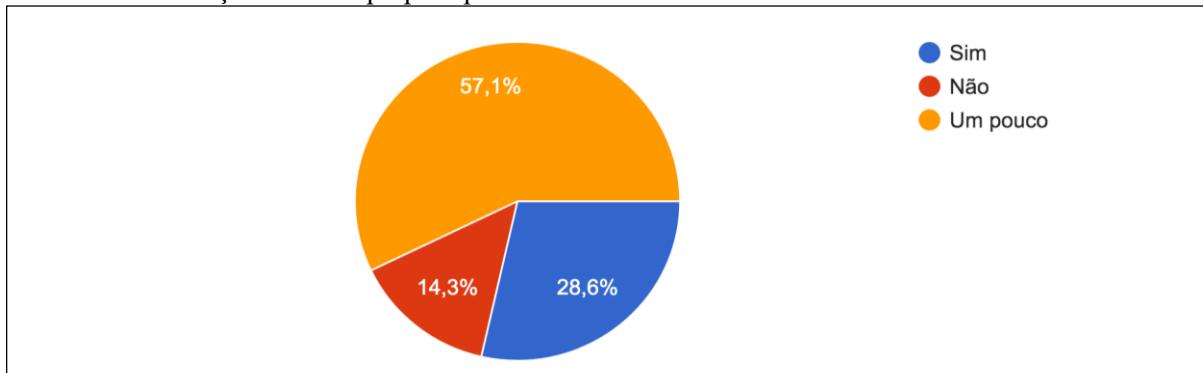
A maioria dos(as) professores(as) acredita que as atividades realizadas na docência proporcionam uma jornada de trabalho extensa, por ocorrerem além da carga horária em sala de aula. Também são citadas as atividades que realizam e que não fazem parte da docência, ou seja, atribuições que pertencem à família ou ao governo, mas que são feitas pelo(a) professor(a) no cotidiano escolar. Com respeito à responsabilidade docente em desempenhar várias incumbências, Oliveira (2004, p. 1132) define que:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras.

A exigência relativa à excelência leva o(a) professor(a) a executar funções que estão além de sua formação. Ele(a) se submete ao esforço máximo em uma persistência além de seus limites envolvendo sua capacidade intelectual, psicológica, emocional e relacional, tendo que lidar com problemas sociais diversificados.

A pergunta 10 contempla a formação inicial e o preparo para a docência, em que os(as) respondentes deveriam indicar se o curso de formação inicial os(as) havia fornecido subsídios para atuarem no campo profissional. A maioria acredita que isso ocorreu em menor grau, boa parte acredita que foi preparada na graduação e a minoria não percebe dessa forma, como pode ser verificado no Gráfico 7:

**Gráfico 7.** Formação inicial e preparo para o trabalho



Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

Em uma entrevista à Revista Época, Gatti (2017) discorre que a maioria dos(as) futuros(as) professores(as) não aprende a lecionar, pois o problema da formação se inicia no âmbito acadêmico, onde não recebem as ferramentas para planejar, da melhor forma possível, os meios de ensino ou alfabetização. Para dizer que a formação didática não existe, pode-se dizer que é precária.

A formação profissional inicial não proporciona todos os conhecimentos e orientações aos aspectos práticos para os desafios concernentes ao processo educacional, o que dificulta a efetivação do trabalho docente. E, conforme exposto no gráfico 7, boa parte dos(as) docentes acredita que a graduação prepara minimamente para o trabalho em sala de aula.

Com respeito a organização do trabalho docente, Hypolito (2010, [n.p.]) relaciona tal processo aos fins e meios de todas as ações, realizadas de formas objetivas e subjetivas, em diversos níveis de escolarização. É o trabalho pedagógico, ou seja, a gestão do trabalho.

Nesse contexto, consideram-se todas as atividades realizadas pelo(a) professor(a) tanto na instituição, quanto fora do ambiente escolar, mas que se relacionam à prática pedagógica, ou seja, com os modos de agir do(a) professor(a). Elas podem ocorrer em sala de aula, com os(as) alunos(as), ou são específicas da função exercida por esse profissional.

Esse processo tem sofrido modificações estruturais por meio de reformas, com expectativas mais amplas e, ao mesmo tempo, uma carga excessiva de inovações e atividades que sobrecarregam o(a) professor(a). Isso intensifica o trabalho docente, levando os(as) profissionais ao estresse e ao desânimo.

### *5.3.3 Relação laboral*

Na categoria de relação laboral do trabalho, foi observado o tipo de contrato estabelecido entre as instituições e o(a) professor(a), cujos indicadores se referem ao que é prescrito para o(a) professor(a) fazer. Então, a prática pedagógica docente é realizada no cotidiano escolar por meio de atividades que correspondem ao trabalho desse(a) profissional e se inserem no contrato de trabalho estabelecido entre funcionário e empresa.

Cunha (2010), por exemplo, menciona que a “atividade se interpõe entre o trabalho prescrito – definido antecipadamente pela organização, e o trabalho real – marcado por múltiplas variabilidades relativas ao processo de trabalho que não podem ser exaustivamente antecipadas”. Assim, o(a) professor(a) tem atividades prescritas e outras que deve realizar na

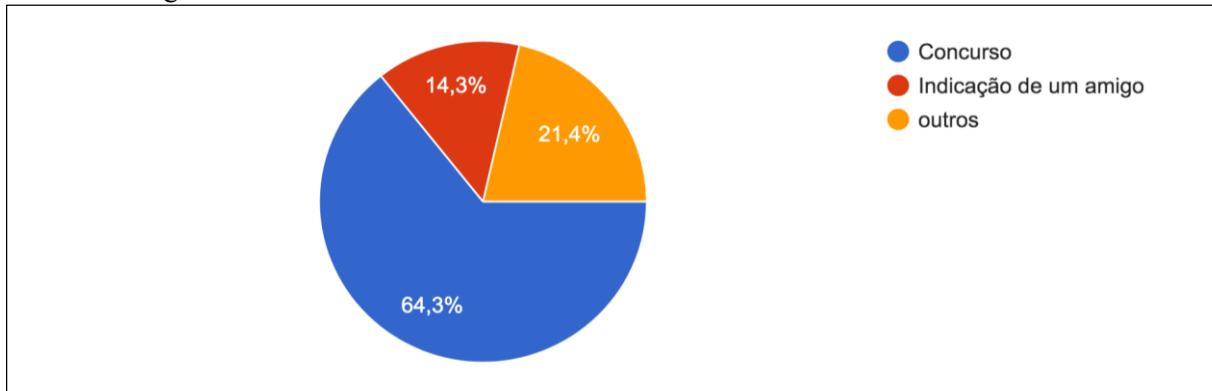
prática pedagógica, especificamente no cotidiano escolar – vários fatores conduzem à realização de ações que estão além da prescrição e do que realmente é o trabalho docente.

Enquanto isso, as atividades prescritas num contrato de trabalho são estabelecidas pela instituição de ensino à qual o(a) professor(a) se subordina para exercer suas funções. Ribeiro (2010, [n.p.]) explicita que as ações “criadas pelo contrato é que se constituem em uma prestação – o empregado presta o trabalho; o empregador paga os salários”.

As atividades prescritas são estabelecidas pela instituição de ensino com a qual o(a) professor(a) se subordina a prestar o trabalho. Vale ressaltar que as próximas questões abordam a relação laboral.

A pergunta 11, é atinente à maneira em que os(as) professores(as) ingressaram na carreira docente. Nesse caso, a maioria dos(as) participantes respondeu que isso ocorreu por meio de concurso público, uma parte recebeu indicação de um amigo e houve aqueles que mencionaram outra maneira de ingresso. O Gráfico 8 demonstra as opções e a porcentagem obtida nessa questão:

**Gráfico 8.** Ingresso na carreira docente



Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

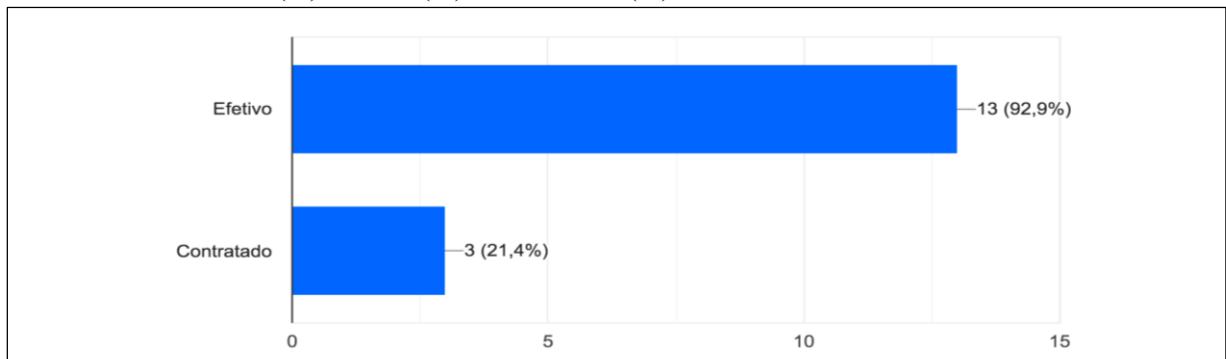
Participantes que assinalaram a opção “Outros” mencionaram a designação temporária (contrato) através de processo seletivo e depois o concurso. É importante mencionar que alguns(mas) professores(as) trabalham em instituições de ensino pública municipal e, em horários alternados, no ensino público estadual e no âmbito particular.

A pergunta 12<sup>50</sup> reflete sobre o(s) tipo(s) de instituições em que os(as) participantes trabalham. A pesquisa foi realizada com professores(as) da educação básica pública municipal, então, dois profissionais citaram que também exercem suas funções em instituições de ensino públicas estaduais e dois trabalham, ainda, no contexto privado.

<sup>50</sup> Questão com possibilidade de marcar mais de uma alternativa.

Com respeito à pergunta 13<sup>51</sup>, sobre os(as) professores(as) que trabalham como efetivos e contratados, a maioria indicou a primeira opção. O Gráfico 9 apresenta o resultado com a diferença porcentual de docentes efetivos(as) e contratados(as):

**Gráfico 9.** Professores(as) efetivos(as) e contratados(as)



Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

É importante evidenciar que alguns(mas) professores(as) marcaram as duas opções, pois são efetivos(as) em um turno e contratados(as) no outro.

O questionamento 14 aborda o tipo de contrato na instituição em que o(a) docente trabalha, cuja maioria indica uma relação contratual por tempo indeterminado, em razão do caráter efetivo na rede municipal de Uberlândia/MG.

Os(as) profissionais efetivos definiram tal relação da seguinte forma:

- Regime estatutário (estatuto do servidor da PMU);
- Relação contratual por concurso;
- Funcionário efetivo, em que pode escolher o bairro onde trabalhar e só pode ser demitido caso ocorra algo grave na função em que ocupa;
- Tempo indeterminado, em que se muda da escola, se remover o cargo para outra instituição.

A minoria dos(as) professores(as) apresentam relação contratual com tempo de trabalho determinado, por terem contrato junto à Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), o período é definido pela instituição.

Os(as) professores contratados definiram tal relação da seguinte forma:

- Contrato que define o período de trabalho com a instituição;
- Vínculo empregatício.

A questão 15 indica se as atividades que o(a) professor(a) deve realizar no cotidiano escolar estão (ou não) prescritas no contrato. Das 14 respostas, um(a) docente não respondeu,

<sup>51</sup> Questão com possibilidade de marcar mais de uma alternativa.

ao passo que, para quatro respondentes, tais atividades não estavam prescritas no contrato. Por seu turno, 4 profissionais mencionaram que elas fazem parte da função (não estavam definidas em contrato) e dois citaram que estavam no plano de cargos e carreiras e dois mencionaram o edital do concurso para o qual obtiveram aprovação. Um(a) dos(as) professores(as) respondeu que as atribuições do cargo estão dispostas na Lei n. 11.967 (UBERLÂNDIA, 2014) (ver Anexo I) e indicam as atividades que fazem parte do trabalho docente na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG.

Apesar de as atribuições do trabalho docente para os(as) profissionais da educação básica da rede municipal de Uberlândia/MG estarem disponíveis na Lei n. 11.967 (UBERLÂNDIA, 2014), observou-se que a maioria dos(as) docentes não as conhecem, pois apenas três participantes a mencionaram no questionário.

No tocante às atividades da prática pedagógica docente da rede municipal de Uberlândia/MG, elas estão disponíveis no site da PMU e correspondem à lei supracitada (UBERLÂNDIA, 2014). Nesse caso, ela considera o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino e dá outras providências (Anexo I).

A relação de trabalho da maioria dos(as) professores(as) ocorre por meio de concurso, o que os(as) caracteriza como efetivos(as), e a Lei n. 11.967 (UBERLÂNDIA, 2014) estabelece os pontos que envolvem termos contratuais entre a PMU e os(as) servidores(as) do quadro da educação, como remuneração, jornada de trabalho, desenvolvimento da carreira e outras atribuições.

#### *5.3.4 Condições do trabalho docente*

A análise das condições de trabalho do(a) professor(a) envolve os meios e os tipos de recursos que se inserem nesse contexto. Tal profissional tem trabalhado sob condições complexas e, muitas vezes, inapropriadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

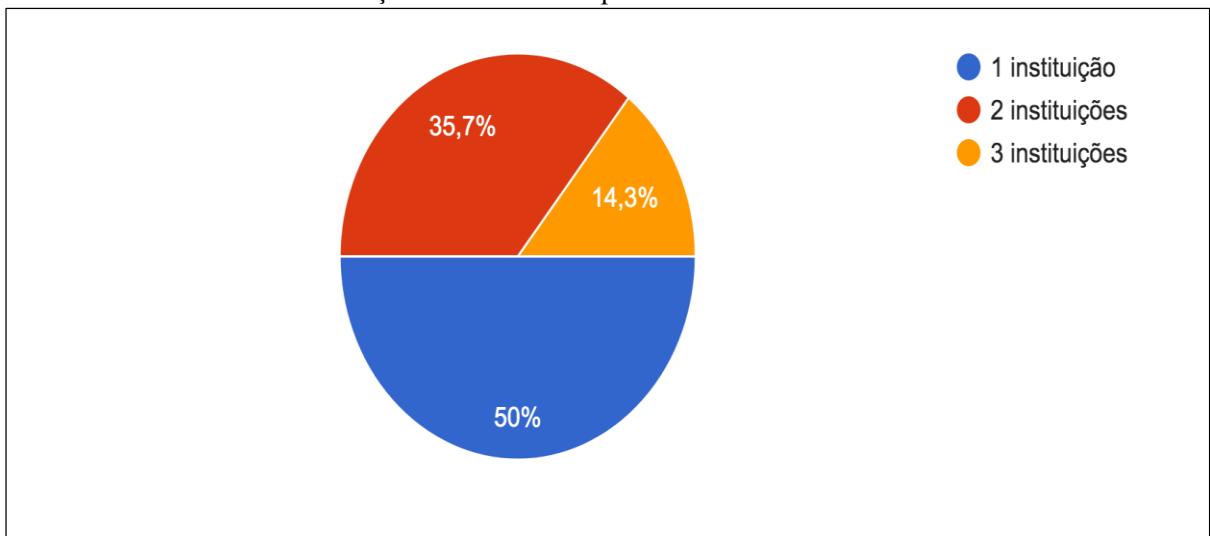
Essa categoria foi analisada por meio dos indicadores: jornada de trabalho (carga horária envolvendo o ensino em sala de aula e o trabalho em si), tamanho das turmas, remuneração, recursos existentes para o desempenho das atividades docentes, nível de aprendizagem dos(as) alunos(as) em sala de aula e relacionamento entre professor(a) e aluno(a) e entre docente e responsáveis.

Em condições precárias, o trabalho em si leva a um contexto de insegurança, dificuldades e desânimo. Muitas vezes, o(a) professor(a) desenvolve uma apatia profissional,

em virtude do estresse vivenciado no cotidiano escolar; por conseguinte, analisar as condições laborais e as respostas obtidas nos questionários é essencial para entender a realidade desse(a) profissional e realizar debates em busca de melhorias.

O primeiro indicador da categoria foi a jornada de trabalho (questões 16 a 21). A pergunta 16 se refere ao número de instituições escolares em que cada docente trabalha, pois, muitas vezes, o(a) professor(a) exerce suas funções em mais de uma escola. O Gráfico 10 apresenta as porcentagens obtidas na pesquisa, em se tratando dessa questão:

**Gráfico 10.** Número de instituições escolares em que o docente trabalha

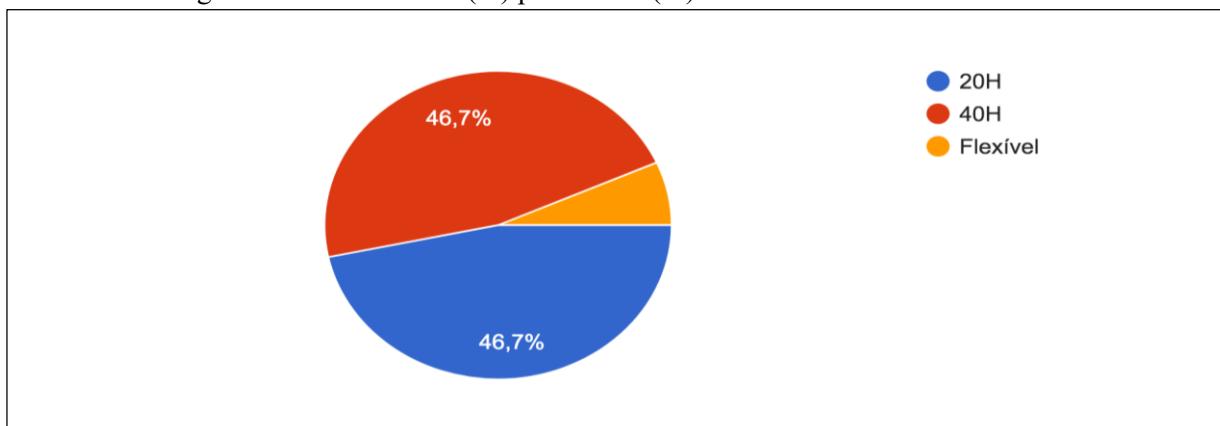


Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

Foi possível observar que metade dos(as) professores(as) pesquisados(as) trabalha em apenas uma escola; outra parte, em duas instituições de ensino; e os(as) demais professores(as), em três instituições.

As justificativas com respeito ao trabalho em uma escola foram para cuidar da família (uma resposta), preferência em trabalhar apenas em uma instituição (quatro respostas), concursado em uma escola (uma resposta) e trabalhar somente com a educação infantil (uma resposta). E concernentes as duas e três instituições de ensino foram para melhoria salarial (uma resposta) e por ter dois cargos (seis respostas).

A pergunta 17 se refere à carga horária semanal nas instituições de ensino, como pode ser verificado no Gráfico 11:

**Gráfico 11.** Carga horária semanal dos(as) professores(as) nas escolas

Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

Nota-se que a metade dos(as) professores(as) tem 20 horas e seis professores(as) tem 40 horas semanais na escola; e apenas um(a) tem carga horária flexível, em se tratando da quantidade de aulas ministradas. A justificativa do(a) professor(a) que tem o horário flexível foi que o horário varia conforme o número de aulas ministradas.

A pergunta 18 está relacionada ao número de horas diárias de trabalho nas instituições de ensino, e sete dos(as) professores(as) trabalham quatro horas diárias, enquanto quatro exerce suas funções de quatro a oito horas por dia e com apenas três que trabalham por um período maior que oito horas diárias.

Quando questionados(as) sobre o número de horas (semanal) para a realização do planejamento de aulas (correspondente a uma instituição de ensino), os(as) professores(as) indicaram a seguinte distribuição:

**Tabela 4.** Planejamentos semanais (em horas)

QUANTIDADE DE HORAS SEMANAL – PLANEJAMENTO	PROFESSORES(AS)
1	2
3	1
4	7
5	2
8	2
16	1

Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

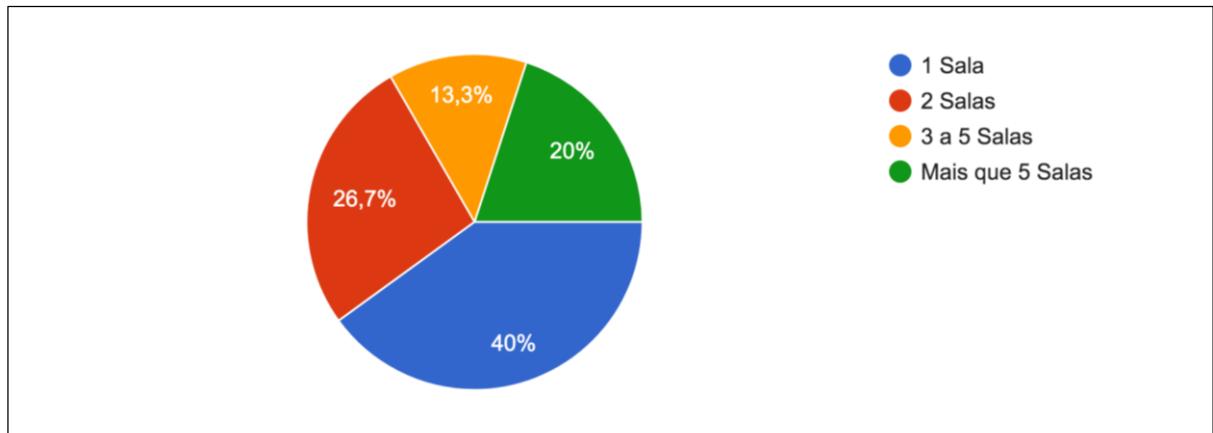
Grande parte dos(as) docentes realiza o planejamento de aulas em um período de quatro a oito horas semanais, o que pode totalizar de 16 a 32 horas por mês. Oito deles efetuam essa ação na própria residência e seis, na instituição escolar.

A questão 21 se refere à remuneração pelo planejamento de aulas. Quando questionados(as) sobre tal fato, há uma discordância nas respostas, pois 10 professores(as)

indicaram que ela ocorre e quatro responderam que não – aqui pode haver diferenças entre contratados e efetivos ou desconhecimento com respeito à remuneração por esse planejamento. Apesar da maioria dos professores(as) responderem que recebem pela atividade supramencionada, a remuneração é baixa e, frequentemente, é grande o número de horas trabalhadas fora da sala de aula.

A questão 22 concerne ao número de salas de aula em que os(as) participantes trabalham, como pode ser constatado no Gráfico 12:

**Gráfico 12.** Número de salas de aula

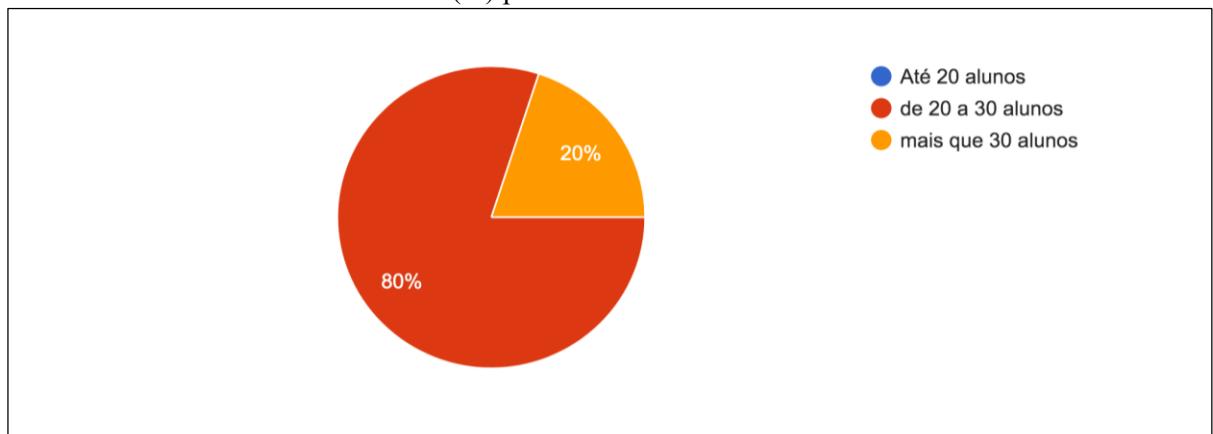


Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

A maior parte dos(as) professores(as) trabalha com um número mínimo de duas salas de aula, com o índice de 57,1% de docentes que possuem de duas a cinco salas. Vale ressaltar que a minoria dos(as) participantes(as) trabalham com uma turma.

Com respeito ao número de alunos(as) por turma, a maioria dos(as) professores(as) trabalha em uma sala de aula composta de 20 a 30 alunos(as). O Gráfico 13 demonstra o número médio de estudantes por turma:

**Gráfico 13.** Número médio de alunos(as) por turma



Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

De acordo com o gráfico acima, a maioria das turmas é composta por 20 a 30 alunos(as) em média, sendo que algumas possuem mais que 30 estudantes. A maioria dos(as) professores(as) pesquisados(as) trabalha com, ao menos, duas salas de aula compostas por 20 a 30 educandos(as). Apenas 21,4% das turmas possuem mais de 30 discentes.

O questionamento 24, sobre o fato de realizar outra atividade profissional além da docência, nenhum dos(as) participantes têm outra atividade além da docência.

As questões 25 e 26 se referem às atividades da docência que não são remuneradas (atendimentos a responsáveis pelos(as) alunos(as), atendimentos a alunos(as) em horários extraclasse, reuniões de pais e reuniões administrativas), com um índice correspondente a 57,1% dos(as) professores(as) que afirmam que recebem por essas atividades e 42,9% mencionam que não tem remuneração por essas atividades.

Dentre as atividades citadas, com respeito as reuniões administrativas, apenas 2 participantes afirmaram que essas atividades não são remuneradas e reuniões de pais apenas 1 professor(a).

Já as perguntas 27, 28 e 29 estão relacionadas à avaliação de desempenho profissional, em que 92,9% dos(as) participantes mencionaram que, na instituição de ensino onde trabalham, essa avaliação acontece. A maioria dos(as) participantes mencionou que essa avaliação é realizada anualmente sendo o principal responsável o diretor<sup>52</sup>. A minoria, ou seja, 4 mencionaram que é realizada também pelo supervisor e 3 afirmaram que também é realizada pelo coordenador. Um(a) dos(as) participantes destacou que, nas escolas estaduais, tal instrumento é aplicado por uma equipe.

No que tange aos critérios de avaliação, os principais foram pontualidade e frequência, com 84,6%; e taxa de aprovação/reprovação do(a) aluno(a), com 30,8%. Os(as) inquiridos destacaram, com 46,2%, a prática pedagógica, a realização de projetos, o envolvimento nas atividades da escola, a participação nas reuniões e os diários atualizados. Além de diagnosticar problemas como a frequência, também se analisam responsabilidade, compromisso, relação interpessoal, trabalho em equipe, compartilhamento de saberes, frequência em cursos de formação, ética profissional, iniciativa e elaboração de projetos. Outro(a) participante respondeu que, na rede privada, se considera a quantidade de rematrículas para o ano seguinte, o que, instituições públicas, não constitui um critério da avaliação.

---

<sup>52</sup> Questão com possibilidade de marcar mais de uma alternativa.

A avaliação deve ser feita por meio de um processo ético em que se consideram o contexto educacional e as condições de trabalho. Jacomini e Penna (2016, p. 194), ao caracterizarem esse instrumento, afirmam que, “nas duas últimas décadas, alguns estudos têm apresentado a dificuldade de estabelecer avaliações capazes de captar, de forma justa, os resultados do trabalho do professor, sem considerar o processo que ocorre ao longo de anos”.

Nesses termos, a avaliação de desempenho profissional sempre deixa o(a) docente com um sentimento de expectativa e ansiedade devido ao trabalho exercido e ao retorno do processo avaliativo. Este, quando é realizado com o objetivo de orientar e melhorar o trabalho do(a) professor(a) e o processo de ensino e aprendizagem, propicia benefícios a todos os envolvidos. Ele abarca critérios como realização de projetos, envolvimento nas atividades da instituição, prática pedagógica, responsabilidade, compromisso, dentre outros – muitas vezes, esse processo também leva o(a) profissional a uma situação de desconforto.

A questão 30<sup>53</sup> diz respeito a problemas ocorridos com alunos(as). Quando questionados sobre os procedimentos para solucionar as dificuldades do cotidiano escolar em relação aos(as) estudantes, 78,6% dos participantes mencionaram que elas são resolvidas entre os(as) discentes e o(a) orientador(a) educacional e 64,3% citaram que, dependendo do problema, é resolvido com o(a) educando(a) e o(a) administrador(a) escolar e 71,4% mencionaram que há a necessidade da presença dos(as) responsáveis.

Questionou-se aos(as) professores(as) sobre intercorrências no cotidiano escolar com pais ou responsáveis pelos(as) alunos(as), em que 57,1% dos(as) participantes afirmaram que já aconteceu alguma dificuldade com essas pessoas. Um problema mencionado foi a agressão verbal a professores(as) e direção.

A maioria dos(as) docentes, ao relatar a maneira como foi solucionado o problema, mencionou que houve reunião previamente agendada com a administração escolar, o(a) responsável e o(a) estudante. Depois, a situação é registrada em ata.

No ambiente de trabalho, tais fatores demonstram a falta de respeito e a desvalorização profissional. Vários tipos de problemas relacionados à indisciplina, ao desrespeito tanto com o(a) professor(a) como para o(a) colega(a) ou outro(a) funcionário(a) da instituição escolar e à realização de atividades em sala de aula ocorrem frequentemente no cotidiano escolar. Outra dificuldade pode ser vista no relacionamento entre professor(a) e pais/responsáveis pelos(as) estudantes.

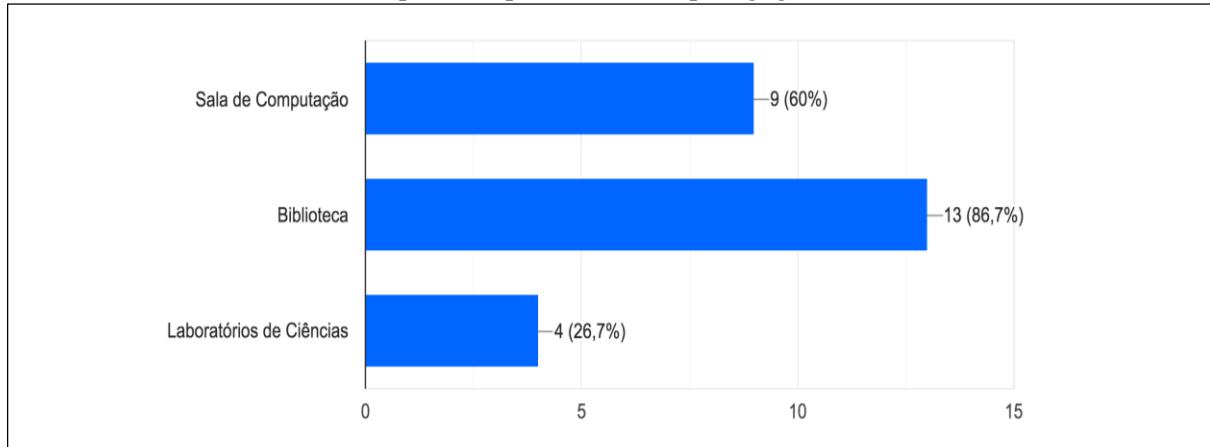
---

<sup>53</sup> Questão com possibilidade de marcar mais de uma alternativa.

Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que, atualmente, um dos fatores que promove a sobrecarga e o sentimento de pressão para os(as) professores(as) está relacionado à disciplina e a uma amplitude de diferentes comportamentos de alunos(as) em sala de aula. Esse problema tem aumentado, de maneira que pais e/ou responsáveis por estudantes questionam o processo disciplinar aplicado a alguma situação de desrespeito ou indisciplina do(a) filho(a), a ponto agredir verbalmente o(a) docente. Também se nota a falta de assistência necessária ao(à) filho(a) no processo educacional.

A outra parte do questionário se refere aos recursos que auxiliam na parte pedagógica e pessoal de apoio para o trabalho docente. Um exemplo disso é a pergunta 32<sup>54</sup>, com as condições e os recursos disponibilizados para as atividades realizadas na escola. O Gráfico 14 apresenta a frequência de respostas sobre as salas de recursos existentes nas instituições de ensino:

**Gráfico 14.** Salas de recursos disponíveis para atividades pedagógicas



Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

Ao descreverem as condições das salas de recursos, cinco professores(as) mencionaram que estavam adequadas, mas outros(as) indicaram desfavorecimento à situação:

Duas salas de computação, mas uma fechada por falta de profissional responsável. Ficamos o primeiro bimestre sem uso na outra, pelo mesmo motivo. Faltam computadores e uma rede de acesso à internet mais estável. Na biblioteca, falta o profissional responsável. Por isso, está abrindo uma vez por semana. Não sei como está o laboratório de ciências (PROFESSOR(A) 4).

Os recursos poderiam ser melhores, mas, em se tratando de escola pública, considero regular (PROFESSOR(A) 6).

As condições físicas da escola deixam a desejar em todos os sentidos (PROFESSOR(A) 8).

<sup>54</sup> Questão com possibilidade de marcar mais de uma alternativa.

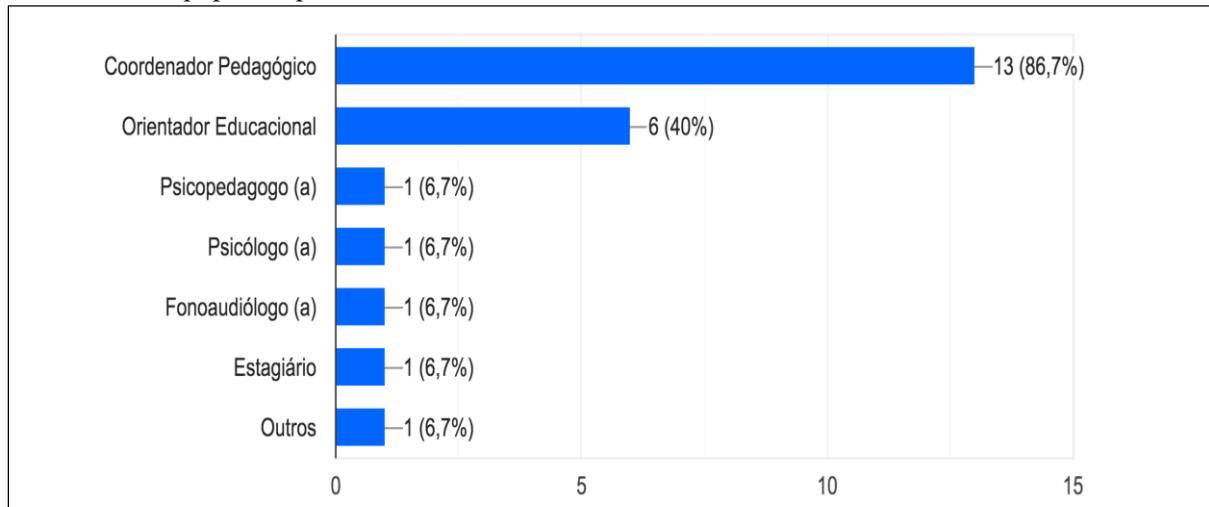
Falta de recursos para a realização de atividades com alunos; espaço físico de qualidade, tecnologias, brinquedoteca, etc (PROFESSOR(A) 13).

Na rede pública não tem recurso, apenas um armário com livros, na rede privada tem biblioteca e sala de computação (PROFESSOR(A) 14).

As demais descrições foram similares, pois indicaram que os recursos são precários e sucateados. O espaço e a iluminação são inadequados e se nota a falta de profissionais para essas salas.

O questionamento 33<sup>55</sup> foi sobre os profissionais que fazem parte da equipe de apoio ao trabalho docente, em que o Gráfico 15 apresenta os índices obtidos com as respostas dos(as) professores(as):

**Gráfico 15.** Equipe de apoio ao trabalho docente



Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

O(A) docente que assinalou a opção “outros” mencionou o(a) analista pedagógico(a) como profissional que também auxiliam o trabalho docente. Os(As) professores(as) têm maior apoio do(a) coordenador(a) pedagógico(a), ou seja, o(a) pedagogo(a), assim como o(a) orientador(a) educacional, que apenas 5 mencionaram a presença desse profissional na escola. Demais profissionais como psicopedagogo(a), psicólogo(a), fonoaudiólogo(a) e estagiário(a) praticamente inexistem nas instituições de ensino.

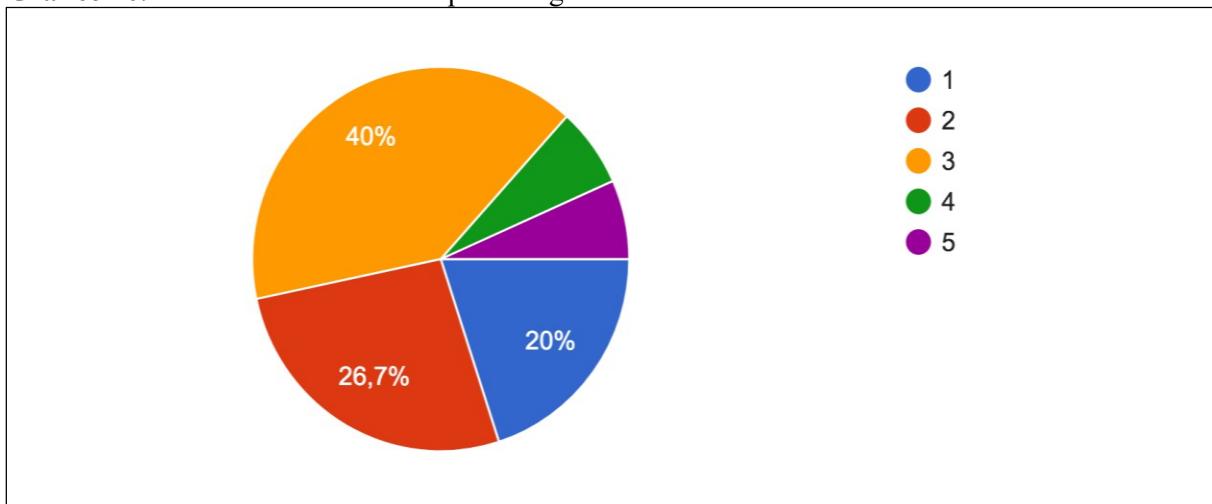
Outro questionamento (34) foi sobre a composição da turma e o nível de aprendizagem. Nesse caso, ela pode ser homogênea, em que todos (ou quase todos) possuem praticamente os mesmos conhecimentos; e heterogênea, com muitas diferenças.

<sup>55</sup> Questão com possibilidade de marcar mais de uma alternativa.

Quando questionados sobre a composição da turma em relação ao processo de aprendizagem, 92,9% dos(as) professores(as) afirmou que o nível é heterogêneo e apenas 7,1% trabalha com um nível de aprendizagem homogêneo.

No questionamento, a opção 1 é para turma muito heterogênea e 5 para pouco. Diante disso, 21,4% dos(as) professores(as) indicaram que as salas são muito heterogêneas, como pode ser notado no Gráfico 16:

**Gráfico 16.** Intensidade do nível de aprendizagem



Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

Grande parte dos(as) professores(as) possui turmas com diferentes níveis de aprendizagem. É possível observar que os graus de intensidade 1 e 2 apresentam porcentagem alta, ou seja, 50% desses(as) profissionais trabalham com uma taxa elevada em relação aos níveis citados.

Realizar um processo de ensino que abranja as diferenças requer tempo, paciência, interesse, materiais específicos e apoio de profissionais especializados na área. Convém salientar que apenas 1 dos(as) professores(as) trabalha com um nível mais homogêneo. Mesmo com menor heterogeneidade no nível de aprendizagem, o(a) professor(a) precisa implementar planejamentos e práticas pedagógicas mais flexíveis e abrangentes.

A questão 35 se refere a profissionais preparados para auxiliar na prática pedagógica voltada a ANEEs e alunos(as) com dificuldades de aprendizagem – a maior parte (86,7%) respondeu que a instituição de ensino tem pessoas com essa característica. Já na pergunta 36, atinente aos recursos para auxiliar na prática pedagógica de ANEEs, houve uma diminuição na porcentagem, em que 85,7% dos(as) inquiridos(as) mencionaram que a escola os possui de fato, como sala de recursos (72,7%) e material pedagógico (63,6%). Os demais participantes citaram o(a) intérprete de libras e os(as) professores(as) de ANEEs.

O questionamento 37 foi sobre a participação em cursos, eventos ou capacitações que auxiliam na prática pedagógica para ANEEs, em que 50% dos(as) professores(as) informaram que participaram dessas iniciativas.

Apesar de a maior parte dos(as) docentes indicar que as escolas têm profissionais preparados(as) para auxiliar na prática pedagógica voltada a ANEEs e alunos(as) com dificuldades de aprendizagem, houve uma pequena diminuição com respeito aos recursos existentes para trabalhar com esses(as) educandos. E metade dos(as) professores(as) fizeram parte de eventos que auxiliam na prática pedagógica para ANEEs.

Garcia e Anadon (2009) afirmam que o fato de professores(as) desenvolverem habilidades concernentes ao ensino para ANEEs e/ou estudantes com dificuldades de aprendizagem levou também ao estresse e à autorresponsabilização, na tentativa de promover um ensino satisfatório.

Ao analisar o trabalho docente, é possível compreender que o(a) professor(a) vive a intensificação com as precárias condições laborais. Fatores como a jornada laboral, que apresenta continuidade na residência desses(as) profissionais e é muitas vezes estendida em outros horários, como finais de semana e feriados, se tornam cansativos.

A realização de tarefas com baixa ou sem remuneração, os recursos escassos, as péssimas (ou inexistentes) condições para o desempenho das atividades docentes, o nível heterogêneo de aprendizagem dos(as) discentes em sala de aula e os problemas de relacionamento entre professor(a) e aluno(a) e entre docente e responsáveis ocasionam um elevado nível de estresse que, junto com a insatisfação, o desestímulo e o desânimo, leva à apatia profissional.

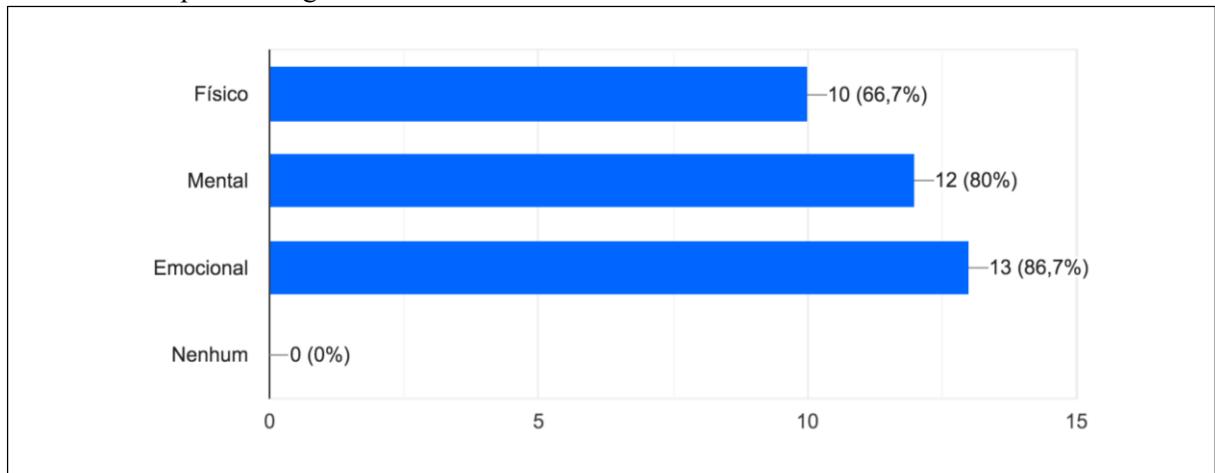
### *5.3.5 Subjetividade docente*

A subjetividade está relacionada aos sentimentos e comportamentos do sujeito diante do contexto vivenciado no dia a dia. Mancebo (2010), ao definir a subjetividade docente, afirma que ela está relacionada aos pensamentos, emoções e comportamentos do(a) professor(a).

Na categoria subjetividade docente, os indicadores analisados foram o nível de estresse e a apatia profissional. Os(As) professores(as) foram questionados(as) se a profissão

proporciona algum tipo de desgaste físico, mental, emocional ou nenhum tipo de desgaste, como demonstrado no Gráfico 17<sup>56</sup>:

**Gráfico 17.** Tipos de desgaste no trabalho



Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

Foi pedido aos(as) professores(as) para justificarem a resposta anterior, conforme os excertos a seguir (justificativas diferenciadas):

Desgaste emocional em decorrência de alunos com problemas comportamentais (PROFESSOR(A) 4).

São muitos alunos por sala e sofremos muita pressão por parte da família e da escola (PROFESSOR(A) 5).

Ansiedade, sobrecarga de atividades, cobrança da gestão e do próprio sistema de ensino (PROFESSOR(A) 6).

A educação infantil requer muita disposição física (PROFESSOR(A) 7).

Sempre chego em casa com a cabeça muito cansada e prefiro não ouvir nada, nem TV, rádio ou música. Após as aulas, gosto de estar em silêncio e, de preferência, sem conversar (PROFESSOR(A) 8).

Hoje em dia os alunos estão com o grau de dificuldade muito grande. Não possuem o apoio da família, caindo assim toda a responsabilidade para nós professores (PROFESSOR(A) 9).

Devido à desvalorização do profissional, acabamos tendo que trabalhar dois horários. Isso acaba com a saúde do professor, pois as turmas estão cada vez mais complicadas e as famílias, cada dia mais desestruturadas, fazendo com que o professor faça o papel que não é dele (PROFESSOR(A) 10).

A profissão docente, em si mesma, já acumula um desgaste físico e emocional (PROFESSOR(A) 11).

<sup>56</sup> Questão com possibilidade de marcar mais de uma alternativa.

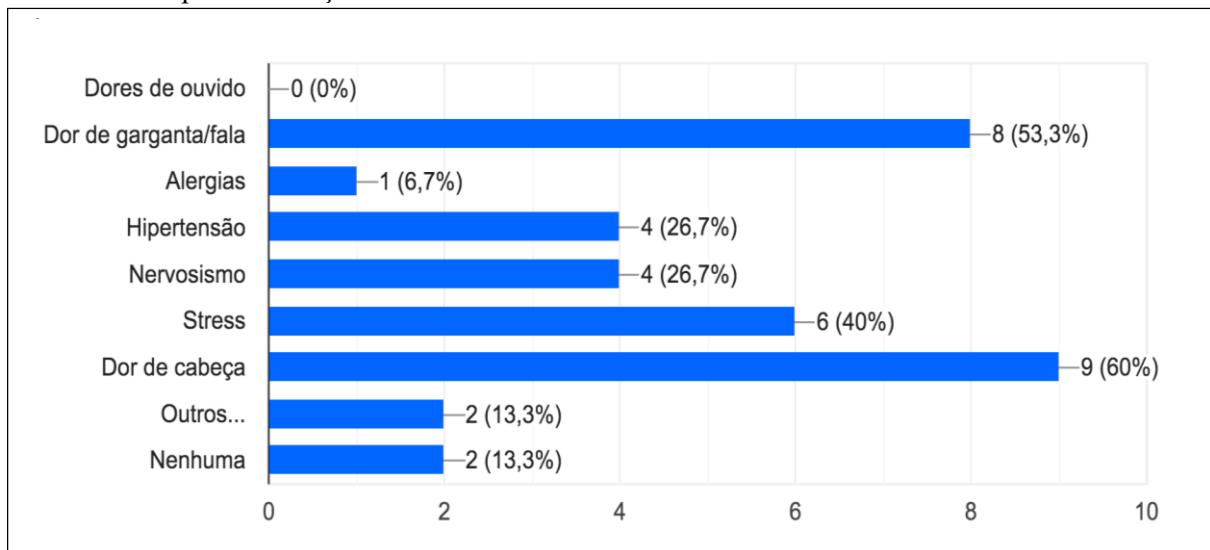
Além das questões de aprendizagem, que requer muito desse profissional, ainda tem as questões familiares dos alunos, casos de indisciplina, o que torna mais difícil ainda essa profissão (PROFESSOR(A) 12).

Físico por falar bastante e emocional por ver crianças precisando da nossa ajuda e nós não conseguimos entender todas as áreas necessárias (PROFESSOR(A) 13).

As demais descrições sobre os tipos de desgaste no trabalho, foram que é uma atividade profissional intensa e desgastante.

O questionamento 39<sup>57</sup> foi sobre alguma doença relacionada ao trabalho e diagnosticada pelo médico, aspectos ilustrados no Gráfico 18:

**Gráfico 18.** Tipos de doenças relacionadas ao trabalho



Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

De todos(as) os(as) docentes, apenas 14,3% não apresentaram nenhum tipo de doença que foi diagnosticada devido à profissão. Atualmente, tem aumentado o número de professores(as) com algum tipo de enfermidade ocasionada pelo trabalho. Os(As) participantes que assinalaram “outros” descreveram as seguintes doenças: síndrome do pânico, pólipos vocais, Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), conjuntivite e síndrome do piriforme.

Ao observar as respostas aos dois questionamentos, quase todos(as) os(as) professores(as) mencionaram que o desgaste mental e emocional está presente no trabalho. Como justificativas das respostas, relacionam os problemas com a sobrecarga de trabalho, os problemas de indisciplina, a condição social dos(as) alunos(as), os diferentes níveis de aprendizagem em uma sala de aula e a desvalorização profissional.

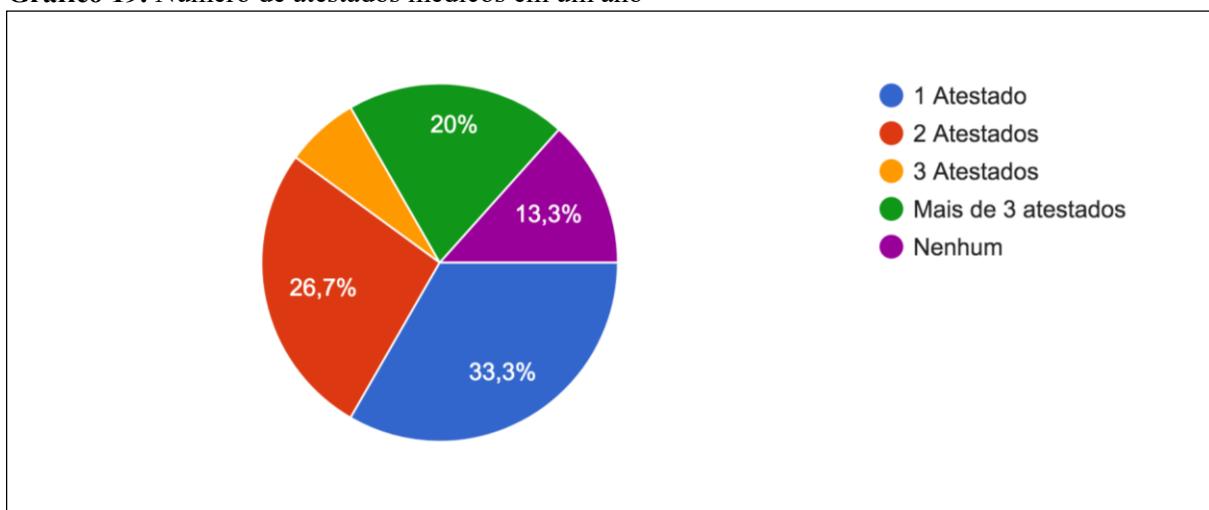
<sup>57</sup> Questão com possibilidade de marcar mais de uma alternativa.

Ademais, esses(as) profissionais relataram algumas doenças vivenciadas por eles(as) devido ao trabalho. Garcia e Anadon (2009, p. 74) enunciam que os sentimentos de cansaço e desânimo dos(as) professores(as) “podem estar vinculados ao tempo no exercício do magistério, que acompanharia uma determinada maturidade seguida do declínio de poderes físicos e capacidades reduzidas”.

Com determinado tempo de trabalho e o elevado índice de problemas emocionais, ou seja, com o aumento do sentimento de cansaço e desânimo devido às condições de trabalho vividas na docência, o(a) professor(a) teria sua capacidade reduzida por meio do desgaste físico, mental e emocional.

Diante do estado doentio, o(a) professor(a) não consegue realizar seu trabalho, pois se sente debilitado e precisa de um período de descanso e para recuperação que pode ser obtido com o atestado médico. O questionamento 40 se refere ao número de atestados médicos apresentados na instituição no período de um ano, conforme a representação do Gráfico 19:

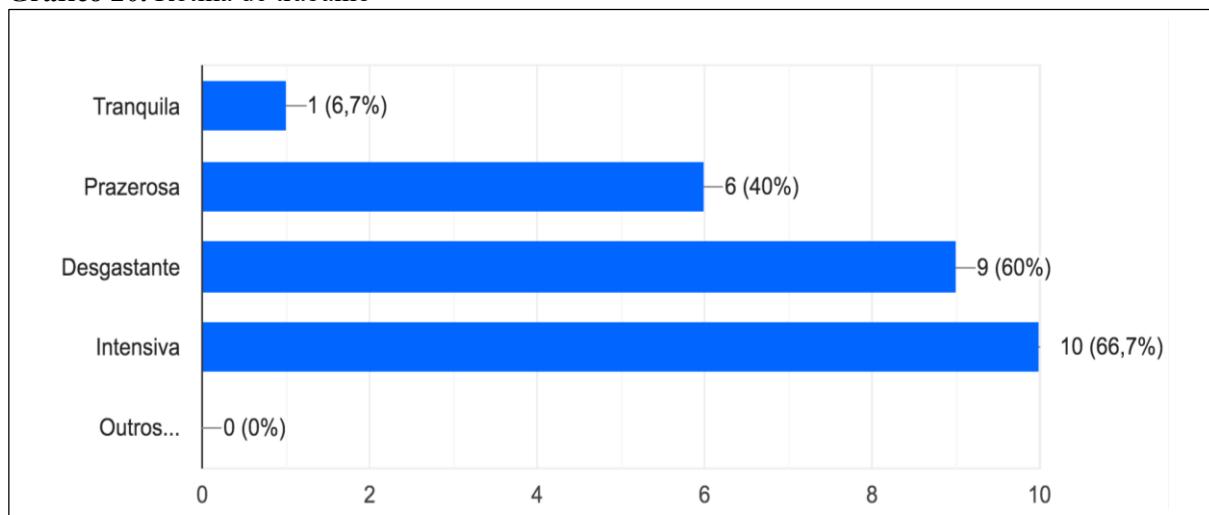
**Gráfico 19.** Número de atestados médicos em um ano



Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

Verifica-se que apenas dois-duas professores(as) não apresentaram atestados médicos no período de um ano, enquanto grande parte o fez, ao menos, duas vezes. Quando os(as) participantes foram questionados(as) sobre o afastamento devido à profissão, 53,3% dos(as) docentes relataram que isso havia ocorrido com eles(as).

A pergunta 42 aborda a descrição da rotina de trabalho, com justificativas elaboradas pelos(as) docentes. O Gráfico 20 expõe as características da rotina de trabalho do(a) professor(a):

**Gráfico 20.** Rotina de trabalho

Fonte: Elaboração da autora, com base no questionário de pesquisa.

A seguir, são elencadas as justificativas (diferentes) correspondentes à rotina de trabalho:

Maior parte do tempo desgastante, tentando fazer com que os alunos se motivem (PROFESSOR(A) 4).

Professor é muito exigido em atuação que extrapola a docência (PROFESSOR(A) 6).

Apesar da carga de trabalho, planejamento, correções, estudos, a escola tem um clima tranquilo. A gestão atende às necessidades dos professores, a escola é organizada e não há restrição quanto à prática de ensino (PROFESSOR(A) 9).

Devido à desvalorização do profissional da educação e à falta de compromisso das pais, acarreta muito o trabalho do professor, tornando desgastante (PROFESSOR(A) 11).

A rotina é bem intensa e, quando é alterada, gera alguns transtornos (PROFESSOR(A) 12).

A atenção é redobrada. Perceber a singularidade de cada aluno, repetir várias vezes as regras geralmente negligenciadas pela família e lidar com questões pessoais dos alunos tornam as atividades diárias exaustivas (PROFESSOR(A) 13).

Prazerosa, mas bem intensa, pois os alunos são agitados, e a quantidade [de estudantes] em sala contribuiu para isso (PROFESSOR(A) 14).

Uma parte dos(as) participantes descreveu a rotina de um(a) professor(a) como intensa, desgastante, com muita pressão e cansativa.

Após ministrar aulas, a jornada laboral tem continuidade com planejamentos e, às vezes, correções de trabalhos, provas e outras tarefas. Além disso, há a possibilidade de trabalhar com situações desgastantes e exaustivas.

Quando questionados sobre a maneira como avaliam a docência segundo as atuais condições de trabalho, as respostas dos(as) professores(as) foram:

Árduo, mas sempre nos deparamos com alunos que nos trazem esperança e motivação (PROFESSOR(A) 4).

Uma profissão desgastante emocionalmente, muito cobrada e pouco reconhecida (PROFESSOR(A) 6).

Atualmente, desgastante (PROFESSOR(A) 7).

Um desafio diário (PROFESSOR(A) 8).

Na atual conjuntura, falta investimento no espaço físico e nos recursos humanos. As escolas ainda não têm acesso à internet de qualidade, bons laboratórios e bibliotecas; as salas de aulas não possuem projetores de imagens. Os professores ainda são obrigados a trabalhar em dois períodos; A relação entre professor e aluno é desrespeitosa de ambas as partes, pois muitos professores tratam os alunos de forma submissa e desumana, não acreditam na capacidade deles de aprender e não investem em práticas que realmente favorecem a aprendizagem. Também se vive um espaço de hostilidade em relação ao trabalho do professor, com falta de respeito e violência, principalmente, verbal (PROFESSOR(A) 9).

Massacrante (PROFESSOR(A) 11).

É um constante desafio, um *mix* de alegria e a certeza de que é um fardo que oscila entre leve e pesado (PROFESSOR(A) 12).

Ato de heroísmo (PROFESSOR(A) 13).

Bastante difícil (PROFESSOR(A) 14).

Alguns(mas) participantes avaliaram a docência como difícil, tensa e cansativa.

Garcia e Anadon (2009) afirmam que a subjetividade docente e as emoções no ensino levam à autorresponsabilização e à culpa que, juntamente com a deterioração dos salários e das condições de trabalho, contribuem para a (auto)intensificação do trabalho dos(as) professores(as). Isso gera frustrações e desencantos em relação à docência, assim como a apatia profissional.

A falta de perspectivas diante da realidade vivida proporciona apatia na profissão e desgaste mental, a ponto de o(a) professor(a) se entristecer e adoecer. Mesmo em meio a essas circunstâncias, quando os(as) docentes foram questionados se eles(as) se sentem

satisfeitos(as) com a profissão, 85,7% indicaram que sim. Garcia e Anadon (2009), ao abordarem dados de uma pesquisa realizada com docentes, mencionaram que, para a maioria, há o sentimento de frustração no que se refere ao trabalho, mas estavam satisfeitos(as) com a profissão e afirmaram que pretendiam permanecer na mesma função.

As questões 45 a 48 se referem à sindicalização. Dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, 21,4% são sindicalizados e 14,3% consideram a assistência sindical satisfatória. Os(As) docentes pesquisados(as) mencionaram que não participam das tomadas de decisões realizadas no sindicato. Os(As) sindicalizados(as) citaram que possuem vantagens assistenciais, como bolsa de estudos e reivindicações dos direitos junto aos órgãos competentes. Outros(as) professores(as) afirmaram que não possuem nenhuma assistência, pois o sindicato não tem lutado pelos direitos da categoria.

Ao final do questionário, foi deixado um espaço para os participantes relatarem outros aspectos sobre a profissão docente. Os comentários foram:

Falta respeito por parte do(a) aluno(a), das famílias e dos colegas de trabalho, reconhecimento pelo trabalho realizado e salário para o docente ter dignidade no trabalho (PROFESSOR(A) 5).

A docência é um permanente aprendizado. O profissional merece ser mais valorizado (PROFESSOR(A)12).

Realmente, faltam respeito e valorização política e social pelo(a) professor(a) e seu trabalho. Portanto, há a necessidade de buscar e lutar pela valorização profissional em todos os âmbitos sociais. O reconhecimento do(a) docente e de sua importância social precisa ser vivenciado na prática, com a valorização social e o cumprimento das leis governamentais.

#### **5.4 O trabalho docente da educação básica da rede de ensino pública municipal de Uberlândia/MG**

Mudanças no mundo laboral têm acontecido de maneira histórica, propiciando inseguranças na vida humana. O trabalho que, em essência, supria as necessidades básicas, se tornou assalariado, causando situações complicadas para o ser humano. Enguita (2008, p. 6) enfatiza essa situação ao declarar que há “mudanças radicais na função e nas características do trabalho e de seu lugar na vida das pessoas. É um caminho muito longo e tortuoso aquele que vai desde a produção para a subsistência até o trabalho assalariado na sociedade industrial”. Por conseguinte, as modificações transformaram também a vida das pessoas e

propiciaram ao homem um estilo de vida no qual a prioridade é o trabalho, pois a necessidade da manutenção da vida é o objetivo principal, o que muitas vezes faz com que aceite trabalhar em qualquer condição.

Evidentemente, as mudanças ocorridas na estrutura do trabalho se relacionam com outros setores sociais, pois a influência se torna presente em diversos âmbitos. Na educação se encontram características das modificações históricas vivenciadas no mundo do trabalho; logo, ao envolver ambas as esferas em uma instituição de ensino, o(a) professor(a) é influenciado pelo contexto social, o que torna difícil a busca por melhorias.

A função docente é redefinida conforme diversas exigências sociais. Então, o(a) professor(a) deve se adequar à realidade educacional e estrutural do trabalho, sob o viés capitalista, pois, aquele(a) que exerce suas funções em uma instituição de ensino pública, convive com a influência do contexto social em que se encontra a instituição de ensino.

Trabalhar em um ambiente repleto de complexidades e contratemplos que propiciam um clima de ansiedade e insegurança produz inquietações e levam o(a) professor(a) a um estado de insensibilidade, falta de motivação e entusiasmo. O trabalho docente nos remete a um processo histórico caracterizado pela busca da identidade individual e coletiva em lutas, perdas e conquistas que promoveram um longo caminho até o momento atual:

O trabalho docente atual é resultado de modificações importantes que foram ocorrendo historicamente. As discussões acerca desse tipo de trabalho trazem à tona reflexões sobre seu papel na sociedade capitalista e como esse papel toma forma na construção da identidade docente (PASSOS, 2005, p. 40).

Durante essa trajetória, houve uma busca incessante pelo profissionalismo e por condições adequadas para o trabalho docente. Mesmo com empenho, o processo foi permeado por confrontos e conquistas juntos a instituições governamentais, envolvendo as relações com o Estado e a organização entre os(as) professores(as). Nesse contexto, surgem os seguintes questionamentos: como a trajetória da organização laboral desencadeou a intensificação do trabalho docente da educação básica nas redes de ensino pública municipal, a partir da década de 1990, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil? Quais estratégias de controle do trabalho docente da educação básica são utilizadas nas instituições de ensino públicas municipais? Os(as) profissionais da educação básica de uma instituição de ensino pública municipal estão submetidos a quais condições? Como elas intensificam o trabalho docente?

Ao analisar a trajetória da organização laboral que desencadeou a intensificação do trabalho docente da educação básica nas redes de ensino pública a nível nacional e

proporcionou consequências em Uberlândia/MG a partir da década de 1990, foi possível compreender que esse processo ocorreu por meio de dispositivos legais que modificaram a organização estrutural do trabalho docente.

Oliveira (2004) afirma que as reformas políticas educacionais expressas na Constituição Federal de 1988 (CF/1988) (BRASIL, 1988) e na Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) demonstram conquistas na relação entre trabalho e educação, além de reestruturarem o trabalho docente por meio de uma gestão democrática, com maior participação dos(as) professores(as) e da comunidade no ambiente escolar; consequentemente, elevou-se a responsabilização dos(as) professores(as) e houve maior envolvimento em certas atividades. Esse processo de organização estrutural desencadeou a intensificação no trabalho docente e proporcionou através da relação trabalho e educação estratégias de controle laboral.

Nesse contexto, Passos (2005) menciona que as novas políticas foram direcionadas também para a avaliação de desempenho do(a) docente. O aumento na frequência de envolvimento desse(a) profissional em certas atividades pode ser visto nas respostas da pesquisa com os(as) professores(as) da educação básica da rede municipal de Uberlândia/MG, expostas na Tabela 3, em se tratando do trabalho docente nas décadas de 1990 e 2010, com a realização e participação em projetos culturais, a avaliação de desempenho do trabalho docente e o acréscimo no uso de diários e planejamentos digitalizados. Elas demonstram maior responsabilidade do(a) professor(a) na gestão e realização do trabalho, maior envolvimento no processo de avaliação do trabalho docente, assim como a participação mais efetiva da comunidade no âmbito escolar.

Em sua trajetória profissional, o(a) professor(a) sempre precisou se adequar às demandas do contexto social, de acordo com políticas públicas influenciadas pelo capitalismo e que muitas vezes proporcionaram confrontos no mundo da educação e do trabalho. O trabalho docente da educação básica nas instituições de ensino públicas municipais é realizado por meio de estruturas administrativas de controle que incorporam um novo significado à função do(a) professor(a).

Maciel e Previtali (2012) afirmam que as reformas educacionais realizadas a partir de 1990 devem ser compreendidas como mecanismos de regulação social no interior dos aparatos educacionais e escolares. Esse processo direcionou o(a) professor(a) a responder às novas exigências da esfera social tanto na área administrativa quanto pedagógica, levando-o(a) a vivenciar uma sensação de insegurança, controle e desamparo, além de situações inadequadas no dia a dia vivenciado por ele(a).

Apesar de o trabalho docente ser realizado em uma instituição de educação básica pública municipal, ela se insere na expansão do capital. Ademais, parece haver confluências quanto às estratégias de controle e organização que levam à injustificação e precarização do trabalho.

Mesmo com uma relação contratual expressa na Lei n. 11.967 (UBERLÂNDIA, 2014) com a definição das atividades que fazem parte do trabalho docente na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, percebe-se as condições e os fatores que determinam a intensificação do trabalho docente através do aumento da jornada laboral ao realizar atividades não remuneradas ou baixa remuneração, como atendimentos a alunos(as) e responsáveis fora do horário de trabalho, reuniões de pais e administrativas, além das tarefas diárias da profissão. Outros fatores que demonstram a submissão desses(as) profissionais a precárias condições se referem à estrutura física e material, envolvendo os meios de apoio e de realização do trabalho.

A maioria dos(as) professores(as) assevera que os recursos físicos (biblioteca, sala de computadores, laboratório de ciências) são escassos. Várias escolas, inclusive, têm apenas uma biblioteca, os materiais são precários e sucateados e não há profissionais para atendimento e auxílio na maioria das instituições. Também se nota grande heterogeneidade no nível de aprendizagem dos(as) alunos(as) que compõem a sala de aula, conforme 50% dos(as) respondentes que demonstraram um nível mais elevado. Como dito anteriormente, essa situação exige planejamento e prática pedagógica abrangentes e flexíveis para proporcionar uma aprendizagem significativa, o que requer paciência, materiais específicos, tempo e apoio profissional.

Mas, ao serem questionados sobre esse apoio, os(as) professores(as) responderam que a maioria das escolas tem o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e quase a metade tem o(a) orientador(a) educacional. Apenas um(a) docente respondeu que a instituição onde trabalha possui psicopedagogo(a), psicólogo(a), fonoaudiólogo(a) e estagiário(a) que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem.

No tocante ao apoio de profissionais que auxiliam ANEEs, a maior parte dos(as) professores(as) tem o auxílio profissional, mas se nota pequena diminuição na disponibilidade de materiais de apoio. Apenas 50% dos(as) docentes já participaram de eventos voltados ao processo de ensino e aprendizagem para ANEEs.

Nas salas de aula, o(a) professor(a) se depara com problemas relacionados à aprendizagem dos(as) alunos(as). Mesmo com o direito de ser assessorada por profissionais

da área, às vezes, a instituição não possui um(a) profissional e nem materiais que auxiliam no processo.

Garcia e Anadon (2009) destacam fatores do trabalho docente que proporcionam a precarização, como o alargamento das funções no trabalho escolar, em que se aumentam o nível de responsabilidade e as jornadas laborais. Nesse contexto está presente o baixo piso salarial e o processo de formação docente que deixa a desejar no preparo para o trabalho nas instituições de ensino.

Com as difíceis condições de trabalho, diminui-se o desempenho do(a) professor(a), que se sente culpado e autorresponsabilizado pelos fracassos escolares – tais estratégias estão baseadas na supervisão direta do trabalho docente. Outro fator que incide nesse contexto são as estruturas físicas, as precárias condições de trabalho e os problemas sociais vivenciados pelo(a) professor(a) na sala de aula.

Diante disso, os(as) professores(as) têm vivido um processo de intensificação do trabalho, aspecto abordado por autores como Garcia e Anadon (2009) e Oliveira (2004), que investigam os impactos ocasionados na vida do(a) docente. Nesse prisma, Assunção e Oliveira (2009, p. 354) discorrem que a intensificação pode ocorrer com “mudanças organizacionais no bojo da evolução dos sistemas e de suas reformas”.

As autoras ainda enunciam que, no campo de atuação, sobretudo no magistério público brasileiro, há mecanismos de intensificação demonstrados nas condições precárias das redes públicas municipais e estaduais. Como exemplo disso, observam-se a regulação, o controle, a avaliação por competências, a responsabilidade pelo desempenho dos(as) alunos(as), o nível de responsabilidade para atender a demandas de outras áreas, a carga horária laboral e o relacionamento com estudantes, responsáveis e demais profissionais.

Para Garcia e Anadon (2009, p. 71), a intensificação ocorre de duas maneiras: “ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas” e colonização administrativa da subjetividade docente e das emoções no ensino segundo pressões, expectativas, culpas e frustrações.

Constata-se que o trabalho docente é intensificado por meio de fatores presentes no processo laboral. Esse fenômeno proporciona consequências nos aspectos físicos e mentais do(a) professor(a) que, por seu turno, vivencia uma nova estrutura organizacional, de acordo com mudanças e reformas nas políticas educacionais. Maciel e Previtali (2012) declaram que as novas políticas de recursos humanos inseridas nas organizações podem proporcionar riscos

mentais significativos, levando os trabalhadores a um estado de conflitos e tensão interna constante.

No âmbito da educação básica da rede municipal de Uberlândia/MG, a maioria dos(as) professores(as) era do sexo feminino, com média de idade 32 a 51 anos. Esses(as) profissionais têm experiência de 10 a 20 anos no magistério e têm sofrido com o aumento das atividades laborais, seja nas escolas ou em suas residências.

Com o novo modelo de organização e um novo perfil de professorado, o processo de intensificação é proporcionado pelas estratégias de controle e pelas condições de trabalho constantes no contexto profissional, ou seja, por meio de um nível maior de responsabilidade atribuído ao(à) docente; do aumento de atividades, de uma jornada laboral extensa com uma rotina intensa; de atividades pedagógicas sem remuneração ou baixa remuneração; de complexidades na realização da prática pedagógica; de problemas vividos nas relações entre professor(a) e aluno(a) e entre professor(a) e responsável; de diferentes níveis de aprendizagem; e da falta de recursos profissionais, materiais e pedagógicos. Com isso, a jornada laboral se torna árdua e excessiva, o que leva o(a) docente à autorresponsabilização, além de proporcionar altos níveis de estresse e tensão para realizar suas funções.

Assunção e Oliveira (2009, p. 363) certificam que “o professor, extenuado no processo de intensificação do trabalho, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais suscetível ao adoecimento”. Nesse contexto, Maciel e Previtali (2012) alegam que os(as) professores(as) vivem autorresponsabilização e estado de culpa que, associados à deterioração dos salários e às condições de trabalho, propiciam a (auto)intensificação do trabalho docente, permeada por frustrações e desencantos.

Ao trabalhar sob condições precárias, com o desenvolvimento da (auto)intensificação, o(a) professor(a) vivencia situações que promovem um estado de tensão, estresse e de conflitos internos, de maneira que a subjetividade docente se torne exausta, a ponto de ocasionar a apatia profissional. Essa situação, somada ao estresse e acumulada por um grande período, pode gerar resistência à realização das funções laborais, a ponto de esse(a) profissional se tornar incapaz de trabalhar com satisfação.

Diante disso, professores(as) da rede municipal de Uberlândia/MG se reuniram e organizaram um sindicato voltado a esse público, em 13 de março de 2004. O Sindicato dos Professores Municipais de Uberlândia (SINPMU) trabalha com o objetivo de conseguir melhorias nas condições de trabalho docente<sup>58</sup>. Desde 2004, o SINPMU tem obtido

---

<sup>58</sup> Informações obtidas no site do SINPMU. Disponível em: <<https://sinpmu.blogspot.com/2009/07/sinpmu-historia-e-conquistas.html>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

conquistas por meio de lutas para o trabalho docente: gozo da licença-prêmio (antes, isso não era possível, uma vez que não era contratado(a) outro(a) servidor(a) para substituir o(a) docente; atualmente, é preciso apenas encontrar alguém para realizar a “dobra”); reajuste salarial acima da inflação nos anos de 2005, 2006 e 2007; integração do abono de 2005 e 2006; pagamento conforme a titulação exigida no edital de concurso; validade da titulação obtida durante o estágio probatório; salário superior a R\$ 908,00 para professor P4<sup>59</sup> ou mais; 20% do incentivo à docência e incentivo à zona rural; e em 2010, direito ao Módulo II para os(as) professores(as) que trabalham com informática a partir do segundo semestre de 2011.

Mesmo em face da situação descrita, os(as) professores(as) têm buscado melhorias nas condições de trabalho junto com o respeito e a valorização profissional. Com o estudo da problemática da pesquisa e a hipótese sobre o trabalho do(a) professor(a) em instituições do ensino básico públicas municipais, a análise leva à compreensão de dois aspectos, a saber:

1º) Com a reestruturação produtiva do capital no contexto social, as instituições de ensino básicas públicas municipais estabelecem uma nova configuração do trabalho docente. Esta, por sua vez, está sob intensificação que beneficia o sistema produtivo por meio da exploração do capital. No que concerne ao trabalho docente da educação básica em instituições de ensino públicas municipais, e como estão inseridas num contexto social inerente ao capitalismo, a organização laboral é permeada por mecanismos capitalistas que influenciam o desenvolvimento das atividades realizadas pelo(a) professor(a). Há, porquanto, uma esfera de intensificação com circunstâncias e condições precárias laborais.

No contexto histórico e político, o Brasil teve mudanças relativas à organização do trabalho, como consequência da reestruturação produtiva do capital no contexto internacional. Previtali (2009, p. 151) pontua que “a década de 1980 foi marcada por um amplo processo de adaptação e imitação dos métodos japoneses pelas empresas ocidentais”.

Com a imitação dos métodos japoneses, os princípios estão pautados no controle sobre o fluxo do trabalho (PREVITALI, 2009), no planejamento e na organização desse processo, com o objetivo de aumentar a produção e diminuir o tempo e os custos. Esse contexto é caracterizado pela intensificação, flexibilização e aumento de produção.

O Brasil, com base nesses princípios, promoveu uma reforma no Estado, com novas propostas de uma gestão pública que visa melhorar os serviços públicos. A influência do novo processo administrativo perpassou pelos setores públicos, pois, segundo Maciel e Previtali

---

<sup>59</sup> P4 se refere ao nível/estrutura do plano de carreira do professor da educação básica.

(2012, p. 119), “para conseguir adequar-se ao novo cenário mundial, o Brasil reformulou diversas esferas do governo. Esses ajustes atingiram fortemente a educação”.

Mudanças realizadas no mundo do trabalho tiveram influência no contexto escolar:

Os mecanismos de intensificação parecem ocorrer no magistério público no Brasil, sobretudo se consideramos a diversidade das condições encontradas na multiplicidade de redes municipais e estaduais que comporta. Regulação, controle e avaliação por competências fazem parte das mutações do emprego e do trabalho industrial e chegam às escolas sem considerar os princípios educativos tampouco as realidades que distinguem o ensino básico do ensino médio (LÜDKE; BOING, 2007, apud ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 354).

Quando atinge a educação, a influência perpassa toda a estrutura, desde o projeto macro até chegar à instituição. Ou seja, as novas políticas educacionais proporcionaram mudanças na organização da educação e no trabalho docente.

De acordo com Frigotto (2010), o Estado, enquanto gestor político e econômico do capital monopolista, se depara paradoxalmente com situações advindas da organização da produção capitalista e da luta da classe. Enquanto gestor político e econômico, o Estado tem propiciado uma exploração por meio das políticas públicas a favor do capital. Outro ponto a destacar é que, com as políticas públicas, há mudanças no trabalho docente que levam a precárias condições.

O(A) docente trabalha sob precárias condições que propiciam a intensificação do trabalho e permanece nelas. Assim, esse sujeito social passa a ter um custo menor para o setor administrativo, ou seja, a esfera pública. Características resultantes das mutações históricas nas relações de produção do capitalismo são presenciadas na educação com as relações trabalhistas dos(as) professores(as).

Nesse sentido, o(a) docente desenvolve critérios educacionais e de trabalho constituídos pelas políticas públicas concernentes às esferas nacionais, estaduais e municipais que impõem as condições laborais. Braverman (1981) assemelha as condições de trabalho do sujeito social com a função produtiva e improdutiva ao afirmar que, com a evolução das funções improdutivas por meio das ocupações, as condições de trabalho têm se tornado semelhantes às dos trabalhadores que possuem função produtiva.

Condições de trabalho vivenciadas pelos(as) docentes estão relacionadas às atividades que proporcionam o controle do trabalho, à realização de uma extensa jornada laboral, às atividades não remuneradas, ao relacionamento entre professor(a) e aluno(a) e entre professor(a) e responsável, ao baixo piso salarial e à falta de recursos. Nota-se também a

reprodução da ideologia no sistema educacional. Frigotto (2010, p. 181) afere essa situação ao demonstrar como o Estado utiliza o sistema escolar como reprodução ideológica: “o Estado intervencionista assume a função de gestor das crises do capital e utiliza o sistema escolar, não apenas como um *locus* de reprodução da ideologia burguesa”.

Desse modo, o sistema escolar do contexto capitalista tem sido utilizado com a função de reproduzir as condições laborais por meio do trabalho docente e da ideologia das condições gerais da reprodução capitalista. A reprodução dessas condições e da ideologia acontece com o cumprimento de programas e projetos curriculares, em que os objetivos pedagógicos específicos ficam em segundo plano. Essa situação proporciona a expropriação da autonomia docente, que leva o(a) professor(a) a viver em um contexto de incompatibilidades com respeito à função social da escola.

É importante ressaltar que a escola tem uma função social na construção da cidadania e da democracia, mas, por estar em um contexto do capital, ela sofre as influências desse âmbito em sua organização e em todas as esferas que compõem a estrutura educacional. Seja no processo de trabalho, de ensino e na aprendizagem – e como entidade vinculada ao metabolismo social –, ela faz parte de um sistema produtivo e reprodutivo.

A função social deve ser a construção da cidadania e da democracia com sujeitos democráticos; e a produção da socialização do conhecimento. Todavia, em uma esfera social capitalista, ela refletirá e reproduzirá as relações sociais caracterizadas por esse meio social; logo, a organização funcionará de acordo com os parâmetros sociais.

Nesse campo se encontra o trabalho do(a) professor(a), que recebe as influências desse contexto e realiza suas funções para atender às demandas e exigências sociais. Então, ele(a) desenvolve critérios educacionais e de trabalho constituídos por políticas públicas concernentes às esferas públicas nacionais, estaduais e municipais que impõem as condições laborais, como dito anteriormente.

Diante do exposto, a escola convive com o antagonismo social relativo à própria função. Há um grande desafio concernente ao papel dessa instituição no contexto social, assim como na organização do trabalho no âmbito escolar. Para desenvolver um processo educacional e laboral que atenda às exigências e demandas de um contexto com o domínio do capital sobre o trabalho, os(as) professores(as) se inserem em condições laborais precárias impostas a eles(as) sob intensificação, além de realizarem o processo educativo como produtores das condições sociais.

2º) Enquanto instituição do ensino básico pública municipal, o trabalho docente acontece sob uma organização caracterizada pelo sistema de trabalho improdutivo. Mesmo assim, o capital é beneficiado.

Professores(as) do ensino básico da rede pública municipal, por serem trabalhadores intelectuais, são considerados improdutivos. Tal fato não significa que esse(a) profissional está livre da exploração laboral. Ao realizar o trabalho com essa característica, ele(a) está sob os desígnios de um contexto capitalista e trabalha sob condições precárias em processo de desenvolvimento de intensificação.

Ademais, o(a) professor(a) trabalha sob a tutela do Estado no setor público (âmbitos nacional, estadual ou municipal), o que tem proporcionado difíceis condições de trabalho. Enquanto a instituição escolar é necessária para a produção no contexto capitalista, o(a) docente se insere nesse contexto e, como trabalhador improdutivo que trabalha em precárias condições, o realiza de maneira que o processo de produção seja beneficiado. Dessa maneira, tal profissional está sob a égide do capital, em um local de lutas e disputas/relações das classes sociais, ou seja, a escola exerce a formação em si.

O(A) professor(a) está inserido(a) nesse processo, pois, da mesma forma que trabalha com a formação de um assalariado que será administrado, controlado e supervisionado em nome do capital, exerce suas funções também com a formação de outras categorias que atuam em vários tipos de instituições. Frigotto (2010) afere que a escola, como instituição inserida em uma sociedade capitalista produtora ou simplesmente sistematizadora e divulgadora de saber, é comandada pelos interesses do capital.

Dessa maneira, o(a) professor(a), na realização do trabalho e enquanto produtor das condições gerais políticas-ideológicas e legais, contribui para o trabalho produtivo, de maneira a beneficiar o capital (FRIGOTTO, 2010). Esse benefício se dá por meio das próprias condições laborais e da reprodução ideológica, além das funções do capital no processo produtivo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das condições de trabalho de um profissional em qualquer instituição não é uma tarefa fácil e nem simples em meio às características, complexidades e diferenças do âmbito social em que se encontram a instituição e os trabalhadores. Vivenciar situações difíceis e complicadas no ambiente laboral se torna um fator de fadiga no campo emocional e relacional, o que propicia consequências na saúde do(a) profissional. Às vezes, lidar constantemente com problemas inesperados faz com que o(a) docente fique desanimado e apático, em se tratando do processo educacional e no próprio trabalho.

Estudar o desenvolvimento da história do trabalho docente ajudou a compreender as dificuldades e atuais condições de trabalho vividas por esse(a) profissional e a verificar como o(a) professor(a) lutou para obter conquistas em cada período histórico. Contudo, as lutas e a busca por valorização docente e do próprio trabalho têm sido vivenciadas por décadas e ainda persistem no contexto atual.

Na investigação acerca das condições de trabalho do(a) professor(a) e dos problemas vivenciados no cotidiano escolar, foi possível compreender o motivo pelo qual esse(a) profissional adoce frequentemente em relação aos aspectos físico e emocional. Isso se deve ao fato de pesquisa apontar uma reestruturação trabalho docente na educação básica da rede pública municipal de Uberlândia/MG.

Constata-se, porquanto, um novo modelo de administração na organização estrutural e na relação laboral, o que traz consequências às condições de trabalho do(a) professor(a) e na subjetividade docente. Essa organização estrutural desencadeou a intensificação do trabalho docente da educação básica nas instituições de ensino públicas municipais a partir da década de 1990.

As reformas políticas educacionais realizadas na década de 1990 e que se encontram na CF/1988 (BRASIL, 1988) e na Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) promoveram conquistas no âmbito do trabalho docente. Ao mesmo tempo, reestruraram a organização, proporcionaram maior participação de professores(as) na instituição escolar por meio de mecanismos de controle.

Essa trajetória da organização do trabalho propicia más condições para a realização do trabalho docente, levando a uma intensificação laboral em nível nacional e a consequências nos âmbitos estadual e municipal. Diante disso, os(as) docentes vivenciam circunstâncias complexas e precárias, a exemplo do contrato de trabalho, em que a maioria desses(as) profissionais são concursados(as), ou seja, efetivos(as) – a relação laboral está exposta na Lei

n. 11.967 (UBERLÂNDIA, 2014). Nessa lei há, ainda, as atribuições e as atividades que os(as) professores(as) da educação básica da rede municipal devem realizar no cotidiano escolar. Mesmo com uma relação bem definida, os(as) docentes vivem processo que propiciam a (auto)intensificação do trabalho exercido por eles(as).

Ao analisar as condições de trabalho do(a) professor(a) da educação básica em instituições de ensino públicas municipais em Uberlândia/MG a partir de 1990, como resultado da reestruturação do trabalho no processo educacional, foi possível identificar os principais elementos que podem proporcionar altos níveis de tensão. Como consequência, o(a) docente trabalha insatisfeito(a), em um estado de insegurança e com dificuldades no exercício de suas funções, ao desenvolver problemas emocionais e físicos que afetam a autonomia e a subjetividade desse(a) profissional, conduzindo-o(a) a frustrações e à apatia.

No tocante aos fatores que determinam a intensificação do trabalho docente da educação básica nas instituições de ensino públicas municipais, foi possível observar como o nível de responsabilidade no processo educacional e a realização de atividades que estão além da função e da formação docente estão relacionados ao trabalho, tornando-o mais intenso, árduo e excessivo.

Já no que diz respeito à função do(a) professor(a) focada no processo de ensino e aprendizagem, percebe-se o quanto o trabalho docente vai além disso, aumentando o nível de responsabilidade em todo o contexto educacional. A responsabilidade que envolve o ensino, a execução de projetos, as atividades extraclasse, os atendimentos a pais e responsáveis dos(as) alunos(as), as reuniões e outras questões do cotidiano escolar eleva o nível de preocupação e estresse – algumas atividades, inclusive, não são remuneradas.

Outro ponto a destacar é a avaliação de desempenho. Muitas vezes, a maneira como é realizado esse processo demonstra o controle do trabalho docente, deixando esse(a) profissional em situação de desconforto. O(A) professor(a), no cotidiano escolar, além de executar atividades inerentes à função, tem desenvolvido outras ações que levam a um nível elevado de comprometimento e responsabilidade.

De fato, a jornada é cansativa e extensa ao realizar o trabalho em sala de aula e continuá-lo em casa, aumentando intensamente as horas trabalhadas em finais de semana e feriados. Muitos(as) professores(as) recebem salários baixos, menores que o determinado por um piso salarial, e a diferença entre o nível de aprendizagem e a estrutura social com a influência das dificuldades na sala de aula, como exemplo a indisciplina, que proporciona problemas que afetam o trabalho docente.

Nos relacionamentos entre professor(a) e aluno(a) e entre professor(a) e responsável, muitas vezes, esse(a) profissional convive com problemas frequentes que ocasionam um clima de tensão aumentam o nível de estresse. Então, ao analisar as condições laborais da educação básica nas instituições de ensino públicas municipais e como elas afetam a subjetividade docente, foi possível compreender que o(a) professor(a) experimenta situações inusitadas e complicadas que lhe propiciam insatisfação e estresse levando o docente a adquirir uma apatia profissional.

Ao conviver com a sobrecarga no trabalho, o(a) professor(a) apresenta um alto nível de estresse, de maneira que a subjetividade e a saúde física e emocional sejam afetadas. O(a) docente, nesse contexto, desenvolve resistência e insatisfação para realizar suas funções, o que propicia doenças como a depressão, dores de cabeça e hipertensão. Trabalhar sob difíceis condições, assumir e vivenciar responsabilidades que estão além da formação, é complexo e insatisfatório, o que leva à exaustão e à apatia; logo, o(a) professor(a) precisa ser valorizado e respeitado por sua identidade, profissionalismo e importância no contexto social.

Diante disso, pensar numa relação entre educação e trabalho é imprescindível no âmbito de debates, com vistas a buscar melhorias nas condições laborais do(a) professor(a). São necessárias mudanças que propiciem otimizações no trabalho, de maneira que o(a) docente seja valorizado como pessoa e profissional. Então, resgatar o respeito pela profissão é essencial para obter melhorias no processo educacional, assim como no contexto social.

Destarte, Antunes (2002) menciona que, para resgatar os valores humanos na sociedade atual, seria necessário um projeto social a nível mundial. Esses valores beneficiariam toda a sociedade, tornando-a digna e justa para se viver.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia.** Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <<https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- ALVES, M.** A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. **Revista Eletrônica PUC: Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 71-78, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5139/3775>>. Acesso em: 10 jul. 2014.
- ANTUNES, R.** **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ANTUNES, R.** **Os sentidos do trabalho.** São Paulo: Boitempo. 2009.
- APPOLINÁRIO, F.** **Metodologia da ciência:** filosofia e prática da pesquisa. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- ARANHA, M. L. de A.** **História da Educação e da Pedagogia:** geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, M. G.** **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Associação dos Municípios da Microrregião do Vale do Paranaíba – AMVAP. Diário eletrônico chegará a todas as escolas municipais de Uberlândia em 2015.** Secom PMU. 2014. Disponível em:< <http://www.amvapmg.org.br/1/diario-eletronico-cheagara-a-todas-as-escolas-municipais-de-uberlandia-em-2015/#>> Acesso em: janeiro 2020.
- ASSUNÇÃO, A. de 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.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200003)>. Acesso em: 10 set. 2014. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>
- ATLAS BRASIL.** Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2018. Perfil Municipal. Uberlândia, 2018a. Disponível em: <[http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/uberlandia\\_mg](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/uberlandia_mg)>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- ATLAS BRASIL.** Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2018. Ranking. Minas Gerais, 2018b. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking>>. Acesso em: 23 jan. 2019.
- ATLAS BRASIL.** Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2018. Árvore do IDHM. Minas Gerais/Uberlândia, 2018c. Disponível em: <[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/arvore/municipio/belohorizonte\\_mg\\_2010/municipio/uberlandia\\_mg\\_2010](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/arvore/municipio/belohorizonte_mg_2010/municipio/uberlandia_mg_2010)>. Acesso em: 19 jan. 2019.

AULETE, C. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1964. v. 4.

BAER, W. **A industrialização e o desenvolvimento econômico do Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1983.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARNI, E. M. Processo de desenvolvimento humano e aprendizagem. In: **Preparação total professor**. Curitiba: CEDIC, [s.d.], p. 4-10. v. 1.

BARROS, A. J. P. de B.; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jun. 2013. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.dji.com.br/constituicao\\_federal/cf205a214.htm](http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf205a214.htm)>. Acesso em: 22 jul. 2014.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaactualizada-pl.html>>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 8.069 e Legislação Correlata (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: <[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9e\\_d.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9e_d.pdf)>. Acesso em: 9 abr. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; Seesp, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC anuncia piso salarial dos professores com aumento de 7,64%, índice acima da inflação**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/43931-mec-anuncia-piso-salarial-dos-professores-com-reajuste-de-7-64-indice-acima-da-inflacao>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

**BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em:  
[<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf). Acesso em: 9 abr. 2019.

**BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

**BRUM, A. J. O desenvolvimento econômico brasileiro.** 22. ed. Petrópolis/Ijuí: Vozes/Unijuí, 2002.

**CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S.** Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

**CHAUÍ, M. Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

**COSTA, F. T. P.; SILVA, M. M. P.; BESSA, V. T. P.; CALDAS, I. F. P.** **A história da profissão docente:** imagens e autoimagens. 2014. Disponível em:  
[<http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade\\_1data hora\\_30\\_09\\_2014\\_11\\_06\\_31\\_idinscrito\\_902\\_d4dbe7099d5ff20d4fd377156a2a2bd1.pdf>](http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1data hora_30_09_2014_11_06_31_idinscrito_902_d4dbe7099d5ff20d4fd377156a2a2bd1.pdf). Acesso em: 10 mar. 2018.

**CUNHA, M. V. da.** A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do Inep. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203-205, p. 127-140, jan./dez. 2002.

**CUNHA, D.** Atividade (Docente). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

**CYSNE, R. P.** A economia brasileira no período militar. **Ensaio Econômicos**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 185-226, maio/ago. 1993.

**DAL ROSSO, S.** Jornada de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

**DEMO, P. Educar pela pesquisa.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

**ENGUITA, M. F. A face oculta da escola.** Porto Alegre: Clube dos Eds., 2008.

**FRIGOTTO, Gaudêncio.** A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

**FULLAN, M.; HARGREAVES, A.** **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

**GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma Educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em:  
[<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>](http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf). Acesso em: 10 maio 2016.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100004>

GARCIA, M. M. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. Nossas faculdades não sabem formar professores. [Entrevista concedida a Época] Flávia Yuri Oshima. **Época**, São Paulo, 9 jun. 2017. Disponível em:  
[<https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>](https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html). Acesso em: 2 out. 2019.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**: teoria e prática da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. do R. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES FILHO, E. M.; ROSSI, C. **Inflação nas décadas de 80 e 90 e os planos de estabilização** – parte I: o contexto econômico e as características dos planos de estabilização. São Paulo: Tendências Consultoria Integrada, 2007a, p. 1-18. Disponível em:  
[<http://www.febraban.org.br/7rof7swg6qmyvwjcfwf7i0asdf9jyv/sitefebraban/3a\\_tendencias.pdf>](http://www.febraban.org.br/7rof7swg6qmyvwjcfwf7i0asdf9jyv/sitefebraban/3a_tendencias.pdf). Acesso em: 10 jun. 2014.

GUEDES FILHO, E. M.; ROSSI, C. **Inflação nas décadas de 80 e 90 e os planos de estabilização** – parte II: o plano Bresser. São Paulo: Tendências Consultoria Integrada, 2007b, p. 1-18. Disponível em:  
[<http://www.febraban.org.br/7rof7swg6qmyvwjcfwf7i0asdf9jyv/sitefebraban/3b\\_tendencias.pdf>](http://www.febraban.org.br/7rof7swg6qmyvwjcfwf7i0asdf9jyv/sitefebraban/3b_tendencias.pdf). Acesso em: 10 jun. 2014.

GUEDES FILHO, E. M.; ROSSI, C. **Inflação nas décadas de 80 e 90 e os planos de estabilização** – parte III: o plano verão. São Paulo: Tendências Consultoria Integrada, 2007c, p. 1-19. Disponível em:  
[<http://www.febraban.org.br/7rof7swg6qmyvwjcfwf7i0asdf9jyv/sitefebraban/3c\\_tendencias.pdf>](http://www.febraban.org.br/7rof7swg6qmyvwjcfwf7i0asdf9jyv/sitefebraban/3c_tendencias.pdf). Acesso em: 10 jun. 2014.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HYPOLITO, Á. M. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

IBGE. **Cidades**. 2018. Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=310620&idtema=117&search=minas-gerais|belo-horizonte|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

IMEN, P. Organização do trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB** – resultados e metas. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=6116800>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, maio/ago. 2016.

<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022>

JANUZZI, P. M.; MATTOS, F. A. M. Duas décadas de conjuntura econômica, de (des)emprego industrial e de inserção dos profissionais da informação no mercado de trabalho. **Transinformação**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 111-129, 2001.

<https://doi.org/10.1590/S0103-37862001000200008>

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEHER, R. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. Cortez, 1998.

LIMA, A. B. de. Manifesto dos pioneiros da educação (1932): releituras de seus 80 anos. In: LIMA, A. B. de; CARVALHO, C. H.; PREVITALI, F. S. (Orgs.). **O manifesto dos pioneiros da educação**: leitura sobre seus 80 anos. Jundiaí: Paco, 2014.

LIMA, C. L. de; ALEXANDRINO, D. F. de L. A trajetória do sistema educacional através das configurações da profissão docente no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 2, p. 707-710, jul./dez. 2012.

MACHADO, L. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM

MACHADO, M. C. G.; CARVALHO, C. H. Modernizar e racionalizar: o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e a construção do sistema nacional de ensino no Brasil. In: LIMA, A. B. de; CARVALHO, C. H.; PREVITALI, F. S. (Orgs.). **O manifesto dos pioneiros da educação**: leitura sobre seus 80 anos. Jundiaí: Paco, 2014.

MACIEL, R. M. **Reestruturação produtiva e trabalho docente**: um estudo sobre a reestruturação na educação básica e os impactos no trabalho docente na rede estadual de Patos de Minas/MG a partir da década de 1990. 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

MACIEL, R. M.; PREVITALI, F. S. A reestruturação produtiva e seus impactos no trabalho docente. In: PREVITALI, F. S. (Org.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012, p. 109-126.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. Inclusão escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

MAINARDI, E. B. Hora-atividade dos professores do ensino privado. **Páginas de Direito**, Porto Alegre, ano 15, n. 1.276, [n.p.], 2015. Disponível em: <<http://www.paginasdedireito.com.br/index.php/artigos/317-artigos-set-2015/7368-hora-atividade-dos-professores-do-ensino-privado>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MANCEBO, D. Subjetividade. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

MARCHESINI, L. Adaptações curriculares para o atendimento de Alunos com Necessidades Especiais. In: **Preparação total professor**. Curitiba: CEDIC, [s.d.], p. 4-10. v. 1.

MARQUES, F. de F. da C. **Autonomia docente**: trajetória e desafios na implementação de um projeto interdisciplinar. 2016. 123 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Lorena, 2016.

MARTINEAU, S. Jean-Jacques Rousseau: o Copérnico da Pedagogia. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**: teoria e prática da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 149-172.

MARX, K. **O capital**. Livro 4. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987, p. 384-406. v. 1.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: Livro 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992, p. 19-84.

MATE, C. H. Um manifesto para a governamentalidade. In: LIMA, A. B. de; CARVALHO, C. H.; PREVITALI, F. S. (Orgs.). **O manifesto dos pioneiros da educação:** leitura sobre seus 80 anos. Jundiaí: Paco, 2014.

MELO, D.; OLIVER, I. Os novos paradigmas da educação e a práxis pedagógica inovadora. In: MELO, D.; OLIVER, I. **A arte de inovar a práxis docente.** 1. ed. São Paulo: Biblioteca 24 Horas, 2012, p. 45-59.

MINAS GERAIS. Lei n. 7.109, de 13 de outubro de 1977. Dispõe do magistério como profissão. **Legislação Mineira**, Minas Gerais, MG, 13 out. 1977. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=7109&ano=1977>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MINAS GERAIS. **Plano de Carreira.** Dispõe o plano de carreira dos professores da educação básica. Minas Gerais, MG, 30 nov. 2008. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/aspectos-legais-e-responsabilidades/page/151-plano-de-carreira>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

MINAYO, M. C. de S. Amostragem e Saturação em Pesquisa Qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

MORAES, V. R. **O desenvolvimento e o crescimento econômico em perspectiva:** a trajetória da economia brasileira e o desenvolvimento econômico atual. 2004. 73 p. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas) – Faculdades Integradas “Antônio Eufrásio de Toledo”, Presidente Prudente, 2004.

MOREIRA, A. F. B. **Curículos e Programas no Brasil.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2001.

NOVAES, M. A. R. Educação Profissional e ensino médio: separação versus integração. 2010. 52 p. Monografia (Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1991, p. 13-34. Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/176696578/Profissao-Professor>>. Acesso em: 10 maio 2018.

OLIVEIRA, D. A. et al. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor.** 2003. Disponível em: <<http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 10 jun. 2017.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. Á. Condição de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, D. A. A.; ASSUNÇÃO, A. Á. Intensificacao do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, mai./agos. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 10 jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200900020003>

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação através dos tempos. **Acervo Digital UNESP**, São Paulo, [s.n.], p. 1-14, 2010. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/173/1/01d06t01.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

PARRAT-DAYAN, S. (trad.). ADOUE, S. B.; JUNCAL, A. **Como enfrentar a indisciplina na escola.** São Paulo: Contexto, 2008.

PASSOS, M. Historiando embates e conquistas da profissão docente em Minas Gerais (1977-2004). In: PEIXOTO, A. M. C.; PASSOS, M. (Orgs.). **A escola e seus atores – educação e profissão docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-52.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade entre teoria e prática? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINI, M. E. Profissão docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

PREVITALI, F. S. O controle do trabalho pelo discurso da qualificação do trabalhador no contexto da reestruturação produtiva do capital. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v. 17, n. 2, p. 141-155, dez. 2009. <https://doi.org/10.5212/PublicatioHum.v.17i2.141155>

PREVITALI, F. S. (Org.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva.** São Paulo: Xamã, 2012.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Organização e controle do trabalho no capitalismo contemporâneo: a relevância de Braverman. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 756-769, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebapec/v12n4/1679-3951-cebapec-12-04-00756.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018. <https://doi.org/10.1590/1679-395115088>

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Work in the twenty-first century and the relevance of the theory of value. **Advances in Historical Studies**, [s.l.], v. 6, p. 95-103, 2017. Disponível em: <[http://file.scirp.org/pdf/AHS\\_2017091114144971.pdf](http://file.scirp.org/pdf/AHS_2017091114144971.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2018. <https://doi.org/10.4236/ahs.2017.63007>

QEDU. **Matrículas e infraestrutura.** Uberlândia, 2017. Disponível em:

<[https://www.qedu.org.br/cidade/1974-uberlandia/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=>](https://www.qedu.org.br/cidade/1974-uberlandia/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>)>. Acesso em: 28 de jan. 2019.

REGO, T. C. F. **Formação profissional no Brasil:** reflexões a partir da experiência do SENAC – Montes Claros/ MG em 2015. 2016. 185 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

RIBEIRO, E. de A. Contrato de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

ROMEIRO I. de O.; GUEDES, I. C. A autonomia do trabalho docente: as contribuições da teoria da atividade. **Revista Acadêmica Faculdade Progresso**, Guarulhos, SP, v. 1, n. 0, p. 50-56, 2015. Disponível em:

<<http://www.progressoead.com.br/revista/index.php/academico/article/view/50/42>>. Acesso em: 21 out. 2019.

SALES OLIVEIRA, M. R. N. Formação de professores para a educação profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, M. P. dos. A pedagogia filosófica do movimento iluminista no século XVIII e suas repercussões na educação escolar contemporânea: uma abordagem histórica. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 3, n. 2, p. 1-13, 2013. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v3i2.19881>

SANTOS, N. E. P. dos. Professor habilitado. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 153-167, jan./abr. 2007a. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 153-167, jan./abr. 2007b. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>

SHIROMAZ, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

SILVA FILHO, R. B.; BARBOSA, E. do S. C. Educação especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul./dez. 2015. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/20575/13513>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SILVA, F. G. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, p. 169-195, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a10.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

SILVA LUCENA; M. de L. A.; LUCENA, C.; PREVITALI, F. S. Imprensa, política e educação no governo Vargas. In: LIMA, A. B. de; CARVALHO, C. H.; PREVITALI, F. S. (Orgs.). **O manifesto dos pioneiros da educação**: leitura sobre seus 80 anos. Jundiaí: Paco, 2014.

SIMARD, D. O Renascimento e a educação humanista. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. A **pedagogia**: teoria e prática da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 89-120.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <<https://leandromarshall.files.wordpress.com/2012/05/dificuldades-de-aprendizagem-de-a-a-z.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SIND-UTE. Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais. **História**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/novosite/conteudo.php?LISTA=menu&MENU=24>>. Acesso em: 20 julho. 2018.

SOUZA JUNIOR, J. de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. 2. ed. Aparecida: Ideias e Letras, 2010.

SOUZA, M. V. de. Profissão docente: história, condições de trabalho e questão salarial. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 5., 2011, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2011, p. 1-14. Disponível em: <[http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab\\_completos\\_politicas\\_ed\\_ucionais/Profissao\\_docente\\_historia\\_condicoes\\_trabalho.pdf](http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_politicas_ed_ucionais/Profissao_docente_historia_condicoes_trabalho.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SPROUL, R. C. **Filosofia para iniciantes**. Tradução de Hans Udo Fuchs. São Paulo: Vida Nova, 2002.

TAVARES DE SÁ, T.; ALVES NETO, F. R. A Docência no Brasil: histórias, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. **Tropos**, Rio Branco, v. 5, n. 1, [n.p.], jul. 2016.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. **Histórias e tradições**: história de Uberlândia. Uberlândia, 2000. Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=111>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. **Conheça Uberlândia**. Uberlândia, [s.d]. Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=2508>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

UBERLÂNDIA. Lei n. 11.967, de 29 de setembro de 2014. Dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 29 set. 2014. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2014/1196/11967/lei-ordinaria-n-11967-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 30 setembro 2019.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. **Escolas Municipais**. Uberlândia, 2019. Disponível em: <<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/escolas-municipais-uberlandia>>. Acesso em: 01 agos. 2019.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 30 maio 2019.

VALOIS, M. do S. A educação secundária no Brasil à luz do financiamento da educação secundária: um estudo sobre o seu caráter elitista e seletivo. In: AGUIAR, M. Â. da S. (Org.). **Seminários Regionais da ANPAE**, 2018, p. 1-12. Disponível em: <[http://seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/1comunicacao/Eixo02\\_30/Maria%20do%20Socorro%20Valois%20\\_int\\_GT2.pdf](http://seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/1comunicacao/Eixo02_30/Maria%20do%20Socorro%20Valois%20_int_GT2.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2019.

VASCONCELOS, C. do S. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula na escola. **Cadernos Pedagógicos do Libertad**, São Paulo, v. 4, [n.p.], 1998.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 19, n. 59, out./dez. 2014.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900002>

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1988.

## APÊNDICES

### **Apêndice I – Questionário**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: TRABALHO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO**  
**GRUPO DE PESQUISA TRABALHO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**  
**Orientadora: Profa. Dra. Fabiane S. Previtali**  
**Sandra Gramilich Pedroso: Aluna do Programa de Doutorado em educação**  
**PPGED/UFU.**

#### **A) INFORMAÇÕES GERAIS**

1) Sexo  
 Feminino  Masculino

2) Idade: \_\_\_\_\_ anos

3) Tempo de trabalho como professor(a):  
 Meses \_\_\_\_\_  Anos \_\_\_\_\_

4) Área de formação:  
Graduação em: \_\_\_\_\_

Pós-graduação:  
 *Lato sensu*  
Especialização em: \_\_\_\_\_

*Stricto sensu*  
Mestrado em: \_\_\_\_\_  
Doutorado em: \_\_\_\_\_

5) Onde você fez a sua graduação?  
 Universidade pública  Universidade particular

#### **B) ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DO TRABALHO DOCENTE**

6) Nível de ensino que leciona:  
 Educação Infantil  Fundamental I  Fundamental II  Ensino Médio

7) Disciplinas que leciona:  
 Português  Matemática  História  Geografia  Ciência  
 Física  Química  Filosofia  Sociologia  Artes  
 Biologia  Redação  Inglês  Espanhol  
 Educação Física  Educação Religiosa  
 Outras: \_\_\_\_\_

8) Descreva, de maneira resumida, as atividades realizadas no processo do trabalho docente.  
Obs.: Caso você não tenha trabalhado como professor(a) na década de 1990, não responda essa questão.

Na década de 1990:

- |  |   |
|--|---|
| ( ) Diário manual  | ( ) Diário digitalizados                        |
| ( ) Planejamento manual  | ( ) Planejamento digitalizado                   |
| ( ) Elaboração de projetos culturais                                       | ( ) Realização de projetos culturais            |
| ( ) Avaliação (provas, trabalhos...)                                       | ( ) Avaliação de desempenho do trabalho docente |
| ( ) Reuniões com pais  | ( ) Reuniões administrativas                    |
| ( ) Correção das atividades em caderno e livro                             |   |
| ( ) Capacitação pedagógica   |   |
| ( ) Confecção de lembranças para datas comemorativas                       |   |
| ( ) Participação em festas e eventos realizadas pela instituição de ensino |   |

Outras: \_\_\_\_\_

---

A partir de 2010:

- |  |   |
|--|---|
| ( ) Diário manual  | ( ) Diário digitalizados                        |
| ( ) Planejamento manual  | ( ) Planejamento digitalizado                   |
| ( ) Elaboração de projetos culturais                             | ( ) Realização de projetos culturais            |
| ( ) Avaliação (provas, trabalhos...)                             | ( ) Avaliação de desempenho do trabalho docente |
| ( ) Reuniões com pais  | ( ) Reuniões administrativas                    |
| ( ) Correção das atividades em caderno e livro                   |   |
| ( ) Capacitação pedagógica                                       |   |
| ( ) Confecção de lembranças para datas comemorativas             |   |
| ( ) Participação em festas realizadas pela instituição de ensino |   |

Outras: \_\_\_\_\_

---

9) Você acha que trabalha muito? Explique.

---

10) Você acredita que o curso de formação inicial o(a) preparou para a docência no campo profissional?

- ( ) Sim ( ) Não ( ) Um pouco

### **C) RELAÇÕES LABORAIS**

11) Como ingressou na carreira docente?

- ( ) Concurso ( ) Indicação de um amigo  
( ) Outro: \_\_\_\_\_
- 

12) Tipo(s) de instituição(ões) em que trabalha:

- ( ) Pública federal ( ) Pública estadual ( ) Pública municipal ( ) Privada

13) Você trabalha como professor(a):

- ( ) Efetivo(a) ( ) Contratado(a)

14) Qual o tipo de contrato de trabalho na(s) instituição(ões) onde trabalha?

- ( ) Contrato de trabalho por tempo indeterminado  
( ) Contrato de trabalho por tempo determinado

Favor, descrever como funciona esse tipo de relação contratual com a escola:

---



---

15) No contrato estão prescritas as atividades que o(a) professor(a) deve realizar no cotidiano escolar? Descreva:

---



---



---

#### **D) CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE**

16) Em quantas instituições de ensino ministra aulas? Justifique:

( ) 1 instituição ( ) 2 instituições ( ) 3 instituições

---

17) Carga horária semanal:

( ) 20h ( ) 40h ( ) Flexível (especifique): \_\_\_\_\_

---

18) Qual a sua jornada de trabalho diária como professor(a) na(s) instituição(ões) de ensino?

( ) Até 4 horas/aulas ( ) De 4 a 8 horas/aulas ( ) Acima de 8 horas/aula

19) Número de horas semanais para planejamento de aulas (em uma instituição):

---

20) Seu horário de planejamento acontece na:

( ) Instituição de ensino ( ) Sua residência

21) Você recebe remuneração pelo planejamento?

( ) Sim ( ) Não

22) Com quantas salas de aula você trabalha?

( ) 1 sala ( ) 2 salas ( ) 3 a 5 salas ( ) Mais de 5 salas

23) Número médio de alunos(as) por turma:

( ) Até 20 alunos(as) ( ) De 20 a 30 alunos(as) ( ) Mais de 30 alunos(as)

24) Exerce outra atividade profissional além de professor?

( ) Sim ( ) Não

Escreva qual é a atividade principal: \_\_\_\_\_

---

25) Você exerce alguma atividade não remunerada que está relacionada à sua atividade profissional?

( ) Sim ( ) Não

26) Se sua resposta for afirmativa, que tipo de atividade?

( ) Planejamento

( ) Atendimento aos pais

- ( ) Atendimento aos(as) alunos(as) em horário extraclasse  
 ( ) Reuniões de pais  
 ( ) Reuniões administrativas  
 ( ) Outras: \_\_\_\_\_

27) Na instituição de ensino tem avaliação de desempenho profissional?

- ( ) Sim ( ) Não

Caso sua resposta seja afirmativa, quem é o responsável?

- ( ) Diretor(a) ( ) Supervisor(a) ( ) Coordenador(a) ( ) Outro: \_\_\_\_\_

28) Se a questão anterior for afirmativa, qual a frequência?

- ( ) Semanal ( ) Mensal ( ) Bimestral ( ) Anual ( ) Outra: \_\_\_\_\_

29) Quais os critérios de avaliação?

- ( ) Frequência ( ) Pontualidade ( ) Taxa de aprovação/reprovação de alunos(as)

- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

30) Como a instituição encaminha problemas ocorridos em sala de aula na relação entre professor(a) e aluno(a)? Descreva:

- ( ) Diretor(a) ( ) Orientador(a) educacional ( ) Presença dos responsáveis

- Outro: \_\_\_\_\_

31) Em seu trabalho, aconteceu algum tipo de problema com pais de alunos(as)? Se sua resposta for afirmativa, descreva como foi resolvido:

- ( ) Sim ( ) Não

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

32) A instituição de ensino dispõe dos seguintes recursos para o desempenho das atividades?

- ( ) Sala de computação ( ) Biblioteca ( ) Laboratórios de Ciências

Faça uma breve descrição sobre as condições e os recursos:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

33) Marque os profissionais que fazem parte da equipe de apoio ao trabalho docente:

- ( ) Coordenador(a) pedagógico(a) ( ) Orientador(a) educacional ( ) Psicopedagogo(a)

- ( ) Psicólogo(a) ( ) Fonoaudiólogo(a) ( ) Estagiário(a)

- Outro: \_\_\_\_\_

34) Qual é a composição da sua turma em relação ao processo de aprendizagem?

Obs.: Se você trabalha com mais de uma turma, responda de acordo com as características da maioria das turmas.

- ( ) Heterogênea ( ) Homogênea

Se for heterogênea, marque conforme o grau de intensidade, sendo 1 para muito e 5 para pouco.

- ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

Explique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

35) A instituição de ensino dispõe de profissionais preparados(as) para auxiliar na prática pedagógica voltada a alunos(as) com necessidades educacionais especiais?  
 Sim  Não

36) A instituição de ensino dispõe de recursos para auxiliar na prática pedagógica relacionada a alunos(as) com necessidades educacionais especiais?

Sim

Quais?

Sala de recursos  Material pedagógico

Outros: \_\_\_\_\_

Não

37) Você já participou de cursos, eventos ou capacitações que auxiliam no trabalho da prática pedagógica para alunos(as) com necessidades educacionais?

Sim  Não

#### E) SUBJETIVIDADE DOCENTE

38) Sinto que minha atividade profissional faz com que eu tenha um desgaste:

Físico  Mental  Emocional  Nenhum

Explique: \_\_\_\_\_

39) Já teve alguma doença relacionada ao trabalho que foi diagnosticada pelo médico? Qual?

Dores de ouvido  Dor de garganta/fala  Alergias  Hipertensão  nervosismo  
 Estresse  Dor de cabeça  Outra: \_\_\_\_\_

40) Quantos atestados médicos você já apresentou no período de um ano na instituição?

1 atestado  2 atestados  3 atestados  Mais de 3 atestados

41) Já teve afastamento médico por desempenho da função professor?

Sim  Não

42) Como você descreve sua rotina na instituição de ensino? Justifique:

Tranquila  Prazerosa  Desgastante  Intensiva

Outra: \_\_\_\_\_

43) Como você avalia o exercício da docência, considerando as atuais condições de trabalho vivenciadas pelo(a) docente?

---



---



---

44) Sente-se satisfeito com o seu trabalho ?  Sim  Não

45) Você é sindicalizado?  Sim  Não

46) Se sua resposta anterior for afirmativa, que tipo de assistência o sindicato lhe oferece?

---

---

47) Considera a assistência do sindicato satisfatória? ( ) Sim ( ) Não

48) Participa nas tomadas de decisões realizadas pelo sindicato? ( ) Sim ( ) Não

**OUTRAS CONSIDERAÇÕES (CASO QUEIRA):**

---

---

---

## ANEXOS

**Anexo I – Lei n. 11.967, de 29 de setembro de 2014/Lei Complementar n. 661, de 8 de abril de 2019 – município de Uberlândia/MG**

“Art. 5º Ao Plano de Carreira aplicam-se os seguintes conceitos:

- I – plano de carreira: conjunto de princípios, diretrizes e normas que regulam o desenvolvimento funcional dos servidores titulares de cargos de provimento efetivo;
- II – carreira: desenvolvimento no cargo estruturado por uma matriz de vencimento;
- III – padrão de vencimento: posição do servidor na tabela de vencimento em função das progressões por mérito e capacitação profissional, cuja diferença entre os padrões dar-se-á no percentual de 2,42% (dois vírgula quarenta e dois por cento);
- IV – cargo: conjunto de atribuições, deveres e responsabilidades que devem ser cometidos ao servidor público municipal, criado por lei, número certo, com denominação própria, carga horária de trabalho específica e remuneração;
- VI – nível de qualificação: posição do servidor na tabela de vencimento em decorrência da formação escolar que supere as exigências no cargo, cuja diferença entre os níveis dar-se-á nos percentuais constantes no Anexo II-A desta Lei;
- IX – matriz de vencimento: tabela que compreende os níveis de classificação e de vencimento base dos cargos, conforme Anexo I desta Lei;
- XI – nível de classificação: posição dos grupos ocupacionais organizados a partir do requisito de escolaridade, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, risco e esforço físico para o desempenho de suas atribuições;
- XII – grupo ocupacional: conjunto de cargos agrupados segundo o requisito de escolaridade, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, risco e esforço físico para o desempenho de suas atribuições;
- XIII – servidores lotados na educação: conjunto de servidores que atuam na educação, nas instituições de ensino e nos órgãos da educação, exercendo atividades-fim ou atividades-meio, as quais são essenciais e necessárias ao funcionamento do sistema de ensino; incluem nesse conceito, o magistério e o pessoal de apoio técnico-administrativo e os demais servidores do quadro geral que atuam vinculados à Secretaria Municipal de Educação;
- XIV – quadro da educação: conjuntos de cargos que compõem a estrutura da rede pública municipal de ensino de Uberlândia, incluindo os cargos do Quadro do Magistério e demais cargos que possuem relação com o processo de aprendizagem, quais sejam, o Instrutor de Língua de Sinais, o Intérprete de Língua de Sinais, o Educador Infantil I, o Profissional de Apoio Escolar e o Intérprete Educacional;
- XV – quadro do magistério: conjunto de servidores que exercem a docência e as atividades de suporte pedagógico direto à docência, incluindo, portanto, os professores, os profissionais de direção, de coordenação pedagógica e os de inspeção escolar. Cabem aos profissionais do quadro do magistério as atribuições de ministrar, planejar, inspecionar, supervisionar, orientar e gerir a educação básica;
- XVI – professor ou docente: profissional do quadro do magistério no exercício efetivo da docência responsável por realizar, implementar e consumar o processo de aprendizagem dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino, ocupando a posição central do quadro do magistério;
- XVII – hora/aula: fração de tempo com duração de 50 (cinquenta) minutos em que é dividido o turno escolar, destinada ao desempenho das atividades letivas do Professor, no exercício da docência, com a participação efetiva do aluno no desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem;
- XVIII – hora/atividade: consiste no desenvolvimento das atividades do Professor, no

exercício da docência, quando nas atribuições de planejamento, estudo, formação continuada, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos de trabalho e outras atividades inerentes ao Projeto Político Pedagógico da unidade educacional.” (NR)

## **DESCRIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES DOS CARGOS**

### **NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO G**

#### **EDUCADOR INFANTIL**

##### **ATRIBUIÇÕES**

Auxiliar o professor no desenvolvimento das atividades lúdico-educativas, pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos, as especificidades e diferenças sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas;

Confeccionar recursos materiais, utilizados nas atividades lúdico-educativas;

Oferecer aos alunos materiais que incentivem a criatividade, a habilidade, entre outros, para possibilitar o desenvolvimento intelectual, psicomotor e social;

Acompanhar, orientar, estimular e executar a higiene pessoal dos alunos, observando as alterações em termos de saúde e nutrição;

Ensinar aos alunos hábitos de limpeza, higiene, disciplina e tolerância, entre outros atributos morais e sociais;

Auxiliar na solução de problemas individuais dos alunos, encaminhando ao especialista os casos em que seja necessária assistência especial;

Organizar, conservar e cuidar da higienização do material lúdico-pedagógico, equipamentos e quaisquer outros materiais utilizados pelos alunos;

Preencher o formulário de frequência dos alunos;

Estimular, preparar e acompanhar o repouso dos alunos;

Auxiliar nas atividades de promoção da integração escola-família-comunidade, por meio de reuniões com pais, professores e demais profissionais de ensino;

Socorrer o aluno em casos de pequenos acidentes e de emergência, tomando as providências necessárias, segundo orientação recebida do profissional da área, levando-a ou encaminhando-a ao posto de saúde ou médico mais próximo, informando os pais ou responsáveis;

Organizar todo material referente às atividades com os alunos, assim como roupas, toalhas, produtos de higiene pessoal e calçados de uso dos alunos;

Executar atividades de higienização dos alunos, como banho, troca de fraldas, escovação de dentes, limpeza das mãos, deambulação, entre outras que se fizerem necessárias;

Auxiliar na organização e promoção de trabalhos complementares de caráter cívico, cultural, vocacional ou recreativo, incentivando o espírito de liderança, a sociabilização e a formação integral dos alunos;

Participar de eventos e cursos formação continuada;

Participar das atividades administrativas, de controle e de apoio referentes à sua área de atuação;

Participar de grupos de trabalho e/ou reuniões com unidades da Prefeitura e outras entidades públicas e particulares, realizando estudos, emitindo pareceres ou fazendo exposições sobre situações e/ou problemas identificados, opinando, oferecendo sugestões, revisando e discutindo trabalhos técnico-científicos, para fins de formulação de diretrizes, planos e programas de trabalho afetos ao Município;

Executar outras tarefas da mesma natureza ou nível de complexidade associadas ao seu cargo ou ambiente organizacional.

**REQUISITOS PARA PROVIMENTO DO CARGO  
Ensino Médio Completo**

**NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO H**

**PROFESSOR I**

**ATRIBUIÇÕES**

Ministrar aulas, atividades pedagógicas planejadas, propiciando aprendizagens significativas para os educandos, desde a Educação Infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental;

Elaborar plano de aula, programas e planos de trabalho, de acordo com a proposta pedagógica da escola e do regimento escolar;

Seguir as diretrizes político-pedagógicas da Rede Pública Municipal de Ensino, respeitadas as peculiaridades da unidade educativa, integrando-se à ação pedagógica, como copartícipe na elaboração e execução da mesma;

Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do processo pedagógico dos alunos, atribuindo-lhes notas ou conceitos, registrando frequência e avaliações nos prazos fixados, bem como relatórios de aproveitamento, de acordo com o regimento escolar;

Promover aulas e trabalhos de recuperação paralela com os alunos que apresentem necessidade de atenção específica;

Participar das reuniões de pais, reuniões pedagógicas, encontros de formação, seminários e outros da mesma natureza, promovidos pelo Município;

Realizar os planejamentos, registros e relatórios necessários ao processo pedagógico;

Participar ativamente do processo de integração da escola-família-comunidade;

Observar e registrar o processo de desenvolvimento dos alunos, tanto individualmente como em grupo com o objetivo de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem;

Elaborar e organizar atividades com desenhos, pintura, de conversação ou canto, entre outras, a fim de auxiliar no desenvolvimento físico, mental e social dos alunos;

Organizar solenidades comemorativas de fatos marcantes, promovendo concursos, debates, dramatizações ou jogos para ativar o interesse dos alunos pelos acontecimentos histórico-sociais da pátria;

Participar de eventos e cursos formação continuada;

Participar das atividades administrativas, de controle e de apoio referentes à sua área de atuação;

Participar de grupos de trabalho e/ou reuniões com unidades da Prefeitura e outras entidades públicas e particulares, realizando estudos, emitindo pareceres ou fazendo exposições sobre situações e/ou problemas identificados, opinando, oferecendo sugestões, revisando e discutindo trabalhos técnico-científicos, para fins de formulação de diretrizes, planos e programas de trabalho afetos ao Município;

Executar outras tarefas da mesma natureza ou nível de complexidade associadas ao seu cargo ou ambiente organizacional.

**REQUISITOS PARA PROVIMENTO DO CARGO  
Curso Técnico de nível médio na modalidade Normal ou Magistério**

**NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO I**

**INTÉRPRETE EDUCACIONAL**

## ATRIBUIÇÕES

Traduzir e interpretar a Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais ou a Língua Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa nos diversos contextos da escola, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos com surdez;

Atuar como intérprete do aluno com surdez frente às situações de comunicação em sala de aula e outras ações no contexto escolar que demandem a interlocução entre ouvintes e pessoas com surdez;

Estabelecer a intermediação comunicativa entre os usuários de Língua Brasileira de Sinais e os de Língua Oral/Língua Portuguesa no contexto escolar, traduzindo/interpretando as atividades escolares, com o objetivo de assegurar o acesso aos alunos com surdez à educação;

Interpretar com fidedignidade, não omitindo nenhuma fala da comunicação estabelecida entre o ouvinte e o aluno com surdez;

Redirecionar ao professor regente os questionamentos, dúvidas, sugestões e observações dos alunos;

Estimular sem parcialidade a relação direta entre alunos com surdez e professor regente, ou entre alunos com surdez e outros participantes da comunidade escolar;

Esclarecer e apoiar o professor regente no que diz respeito à escrita dos alunos com surdez, acompanhando-o, caso necessário e, mediante solicitação, na correção das avaliações e na leitura dos textos dos alunos;

Buscar, quando necessário, o auxílio do professor regente, antes, durante e após as aulas, com o objetivo de garantir a qualidade de sua atuação, bem como a qualidade do acesso dos alunos com surdez à educação;

Traduzir e interpretar nos diferentes setores da Prefeitura Municipal de Uberlândia, ou em outros espaços e eventos em que houver necessidade, a critério da Secretaria Municipal de Educação;

Participar de eventos e cursos formação continuada;

Participar das atividades administrativas, de controle e de apoio referentes à sua área de atuação;

Participar de grupos de trabalho e/ou reuniões com unidades da Prefeitura e outras entidades públicas e particulares, realizando estudos, emitindo pareceres ou fazendo exposições sobre situações e/ou problemas identificados, opinando, oferecendo sugestões, revisando e discutindo trabalhos técnico-científicos, para fins de formulação de diretrizes, planos e programas de trabalho afetos ao Município;

Executar outras tarefas da mesma natureza ou nível de complexidade associadas ao seu cargo ou ambiente organizacional.

## REQUISITOS PARA PROVIMENTO DO CARGO

Profissional ouvinte com Graduação em Tradução e Interpretação, com habilitação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa; ou Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior, ambos acrescidos do certificado de proficiência em Língua Brasileira de Sinais e certificado de tradutor/intérprete emitidos pelo Ministério da Educação – MEC ou expedidos por instituições credenciadas por Secretarias de Educação, ou por Associações de Pessoas com Surdez ou Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS ou Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS ou Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE.

## NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO J

### PROFESSOR

## ATRIBUIÇÕES

Ministrar aulas, atividades pedagógicas planejadas, propiciando aprendizagens significativas para os educandos, desde a Educação Infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental, observando as especificidades e exigências do cargo;

Elaborar plano de aula, programas e planos de trabalho, de acordo com a proposta pedagógica da escola e do regimento escolar;

Seguir as diretrizes político-pedagógicas da Rede Pública Municipal de Ensino, respeitadas as peculiaridades da unidade educativa, integrando-se à ação pedagógica, como copartícipe na elaboração e execução da mesma;

Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do processo pedagógico dos educandos, atribuindo-lhes notas ou conceitos, registrando frequência e avaliações nos prazos fixados, bem como relatórios de aproveitamento, de acordo com o regimento escolar;

Promover aulas e trabalhos de recuperação paralela com os alunos que apresentem necessidade de atenção específica;

Participar das reuniões de pais, reuniões pedagógicas, encontros de formação, seminários e outros da mesma natureza, promovidos pelo Município;

Realizar os planejamentos, registros e relatórios necessários ao processo pedagógico;

Participar ativamente do processo de integração da escola-família-comunidade;

Observar e registrar o processo de desenvolvimento dos alunos, tanto individualmente como em grupo com o objetivo de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem;

Elaborar e organizar atividades com desenhos, pintura, de conversação ou canto, entre outras, a fim de auxiliar no desenvolvimento físico, mental e social dos alunos;

Organizar solenidades comemorativas de fatos marcantes, promovendo concursos, debates, dramatizações ou jogos para ativar o interesse dos alunos pelos acontecimentos histórico-sociais da pátria;

Participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da sua unidade escolar;

Participar de eventos e cursos formação continuada;

Participar das atividades administrativas, de controle e de apoio referentes à sua área de atuação;

Participar das atividades de treinamento e aperfeiçoamento de pessoal técnico e auxiliar, realizando-as em serviço ou ministrando aulas e palestras, a fim de contribuir para o desenvolvimento qualitativo dos recursos humanos em sua área de atuação;

Participar de grupos de trabalho e/ou reuniões com unidades da Prefeitura e outras entidades públicas e particulares, realizando estudos, emitindo pareceres ou fazendo exposições sobre situações e/ou problemas identificados, opinando, oferecendo sugestões, revisando e discutindo trabalhos técnico-científicos, para fins de formulação de diretrizes, planos e programas de trabalho afetos ao Município;

Executar outras tarefas da mesma natureza ou nível de complexidade associadas ao seu cargo ou ambiente organizacional.

a) Professor de Ciências da Natureza

Requisitos para provimento do cargo de Professor de Ciências da Natureza: Licenciatura Plena em Ciências da Natureza ou Licenciatura Plena em Biologia com habilitação em Ciências da Natureza

b) Professor de Arte

Requisitos para provimento do cargo de Professor de Arte: Licenciatura Plena em Educação Artística, ou Licenciatura Plena em Artes Visuais ou Licenciatura Plena em Artes Cênicas ou Teatro ou Licenciatura Plena em Música ou Licenciatura Plena em Dança ou Licenciatura Plena em Artes Plásticas.

c) Professor de Educação Física

Requisitos para provimento do cargo de Professor de Educação Física: Licenciatura Plena em Educação Física.

d) Professor de Geografia

Requisitos para provimento do cargo Professor de Geografia: Licenciatura Plena em Geografia.

e) Professor de História

Requisitos para provimento do cargo de Professor de História: Licenciatura Plena em História.

f) Professor de Matemática

Requisitos para provimento do cargo de Professor de Matemática: Licenciatura Plena em Matemática ou Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Matemática.

g) Professor de Língua Portuguesa

Requisitos para provimento do cargo de Professor de Língua Portuguesa: Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa ou Licenciatura Plena em Língua Portuguesa.

h) Professor de Educação Infantil e 1º ao 5º ano

Requisitos para provimento do cargo de Professor de Educação Infantil e 1º ao 5º ano: Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação específica em área própria; ou Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação nas séries iniciais da Educação Básica; ou conclusão até o final de 2007, em curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, desde que tenham cursado com aproveitamento em Estrutura e Funcionamento da Educação Básica ou equivalente, Metodologia da Educação Infantil ou equivalente, Prática de Ensino-Estágio Supervisionado na Educação Básica, com carga horária mínima de 300 (trezentas) horas, de acordo com o disposto no art. 65 da Lei nº 9394 de 1996. O apostilamento da habilitação para o exercício do magistério deverá constar no verso do diploma.

i) Professor de Ensino Religioso

Requisitos para provimento do cargo de Professor de Ensino Religioso: Licenciatura Plena em Ensino Religioso ou Ciências da Religião ou Educação Religiosa; ou Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento, cujo currículo conste conteúdo relativo a Ciências da Religião, Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso ou Educação Religiosa, com carga horária mínima de 500 (quinhetas) horas ou; Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento, acrescida de pós-graduação lato sensu em Ensino Religioso, Educação Religiosa ou Ciências da Religião, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas.

j) Professor de Inglês

Requisitos para provimento do cargo de Professor de Inglês: Licenciatura Plena em Inglês; ou Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Inglês

k) Professor de Libras

Atribuições específicas: Ensinar a Língua Brasileira de Sinais no Atendimento Educacional Especializado – AEE e no ensino regular, utilizando metodologia de ensino bilíngue; Organizar e Administrar as turmas de AEE, durante sua atuação, segundo padrões determinados pela instituição;

Elaborar e executar planejamento de AEE em parceria com os demais professores do AEE, definindo o número de atendimentos e os materiais que deverão ser produzidos;

Planejar previamente as aulas, buscando sempre os melhores recursos e estratégias para o ensino da LIBRAS;

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos, elaborando plano de atuação;

Reconhecer as habilidades e necessidades dos alunos de forma a promover o desenvolvimento, fluência e aperfeiçoamento de todos os alunos no uso da LIBRAS;

Estabelecer a articulação com os professores das salas de aula e com os demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares, bem como parcerias com áreas intersetoriais;

Orientar os demais professores e as famílias sobre recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;

Promover o ensino de LIBRAS para a comunidade escolar, profissionais e pais, bem como para os demais alunos da escola em sala de aula para que a interlocução aconteça.

Requisitos para provimento do cargo de Professor de Libras: Licenciatura Plena em Libras ou em Letras (LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda Língua); ou Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior, ambos acrescidos do certificado de proficiência em Língua Brasileira de Sinais emitido pelo Ministério da Educação – MEC ou por instituições credenciadas por Secretarias de Educação, ou por Associações de Pessoas com Surdez ou Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS ou Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS ou Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE.