



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MÁRCIA HELENA GEMAQUE DE
SOUZA**

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E A REPERCUSSÃO NA SAÚDE DOS
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**BELÉM/PA
2017**

MÁRCIA HELENA GEMAQUE DE

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E A REPERCUSSÃO NA SAÚDE DOS
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal do Pará, na linha de Pesquisa:
Formação de professores, trabalho
docente, teorias e práticas pedagógicas,
como requisito parcial para a obtenção de
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Arlete
Maria Monte de Camargo

**BELÉM/PA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

S729c Souza, Márcia Helena Gemaque de.
As condições de trabalho e a repercussão na saúde dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental / Márcia Helena Gemaque de Souza ; orientadora Arlete Maria Monte de Camargo. – Belém, 2017.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

1. Professores – Ananindeua (PA) – Aspectos da saúde. 2. Professores de ensino fundamental – Ananindeua (PA). 3. Qualidade de vida no trabalho. I. Camargo, Arlete Maria Monte de (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 372.11

MÁRCIA HELENA GEMAQUE DE

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E A REPERCUSSÃO NA SAÚDE DOS
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal do Pará, na linha de Pesquisa:
Formação de professores, trabalho
docente, teorias e práticas pedagógicas,
como requisito parcial para a obtenção de
título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Arlete Maria Monte de
Camargo Orientadora – UFPA

Profa. Dra. Maély Holanda Ramos
Examinadora Interna – UFPA

Profa. Dra. Solange Helena
Ximenes Rocha Examinadora Externa –
UFOPA

Profa. Dra. Antonia Costa
Andrade Examinadora Externa -
UNIFAP

AGRADECIMENTOS

A minha mãe (in memoria), mulher trabalhadora, que com poucos saberes formais incentivou e proporcionou os estudos aos seus filhos e soube provocar, principalmente em mim, a vontade de crescer e vencer tanto pessoalmente como profissionalmente.

Ao meu querido e amado filho que cuida de mim e que fez parte desse momento, me ajudando em tudo que foi possível. Obrigada pela força nos momentos difíceis.

Ao meu esposo e amigo de todas as horas, que mesmo distante me ampara, me protege e se preocupa comigo. Obrigada pelos 30 anos de companheirismo.

À toda minha família linda e maravilhosa que sempre está comigo nos momentos de alegria e tristezas: irmãos, irmãs, sobrinhas, sobrinhos, cunhadas e minha Tia Maria José

À minha vizinha querida, Marcolina da Silva, que com seus 99 anos nos fornece elementos para viver a vida sem lamentações.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Arlete Camargo, agradeço por ter me acolhido e me guiado. Sua orientação criteriosa, sua seriedade, seu comprometimento, seu conhecimento teórico e metodológico fizeram a diferença no meu percurso do mestrado. Sua essência educadora soube me conduzir mesmo com minhas dificuldades, me fazendo admirá-la cada vez mais. Minha admiração e meu afeto sempre!

Minha gratidão às Professoras Dras. Solange Ximenes, Maély Ramos, e Antonia Andrade pelos apontamentos importantes e recomendações valiosas, todos de grande relevância para os rumos do trabalho final. Meus eternos agradecimentos por terem se disponibilizado e aceito o convite para comporem a Banca de Defesa Pública da Dissertação e partilharem desta etapa final.

Aos meus colegas de turma que compartilharam seus saberes e me fizeram crescer nessa caminhada. Em especial ao Rafael Martins, Damásia Nascimento e Flávia Nascimento: o “Quarteto Fantástico”. Muitos momentos prazerosos passamos juntos, mesmo quando estudávamos os extensos e interessantes textos da disciplina da Profa. Olgaíses Maués. Essa amizade extrapolou os muros da Universidade. Valeu!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, aqueles que direta ou indiretamente compartilharam seus conhecimentos e vivências contribuindo com a nossa formação.

À minha amiga Joana Claudia pela sua ajuda nas horas turbulentas deste percurso.

Aos sujeitos participantes da pesquisa, profissionais fundamentais e essenciais para a realização de meu trabalho: Professoras, coordenadora pedagógica, direção, representante do SINTEPP e representante do Conselho Municipal de Educação de Ananindeua.

Aos meus parceiros e parceiras de trabalho das escolas Profa. Dilma de S. Cattete e Profa. Ruth dos S. Almeida que me acolheram e me ajudaram nos momentos necessários.

Enfim..... Muito obrigada a todos os amigos que torcem por mim.

RESUMO

SOUZA, Márcia Helena Gemaque de. As condições de trabalho e a repercussão na saúde dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo. Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém (PA). 2017

O trabalho aqui apresentado tem o **objetivo** de verificar se as condições de trabalho em que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental – **AIEF** estão submetidos trazem consequências para sua saúde. Este trabalho **justifica-se** por buscar compreender: Como a saúde dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental está comprometida em relação as condições de trabalho que estão submetidas? O **referencial teórico** se concentra na literatura em nível internacional e nacional como: Nóvoa (1995), Oliveira (2003;2010), Assunção e Oliveira (2009), Gasparini, Barreto e Assunção (2005), Assunção (2003), Codo (1999), Apple (2005), Vincentini e Lugli (2009), Esteve (1995), dentre outros. E, em nível local nos apropriamos de Camargo (2004), Maués (et al., 2012), Camargo, Ferreira e Luz (2012), Medeiros e Reis (2012), Reis (2014), Solimões (2015), Barros (2013), que desenvolveram pesquisas que envolvem as condições de trabalho e a saúde docente. Complementam o referencial, documentos oficiais que tratam da legislação educacional brasileira. A **metodologia** da pesquisa foi de cunho qualitativo com entrevista semiestruturada, a análise dos dados partiu da compreensão da Hermenêutica Dialética, o que nos possibilitou compreender a realidade vivenciada pelos sujeitos docentes, no que diz respeito às condições em que desenvolve seu trabalho. **Os sujeitos** da pesquisa foram dez professores da rede municipal de ensino de Ananindeua, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, uma diretora e uma coordenadora pedagógica da escola em que atuam esses professores, um representante do Conselho Municipal de Educação de Ananindeua e um representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Pará. **Os resultados** apontaram que as condições de trabalho não são favoráveis para o desenvolvimento das atividades docentes, causando desconforto e agravamentos na sua saúde dos professores, em todas as subcategorias, como: formação continuada, aspectos funcionais e organizacionais, carreira docente, atividade docente e as condições físicas e materiais.

Palavras chaves: Anos iniciais do ensino fundamental, condições de trabalho e saúde docente.

ABSTRACT

SOUZA, Márcia Helena Gemaque de. The working conditions and the repercussion on the teachers health of initial years of elementary education. 2017. Dissertation (Master's in Education). Advisor: Teacher Dr. Arlete Maria Monte de Camargo. Federal University of Pará, Graduate Program in Education. Belém (PA). 2017.

The following article has the **objective** of verifying if the working conditions that teachers of initial years of elementary education – **AIEF** are submitted bring consequences to their health. This work paper is justified by seeking to understand: How the teachers health who work in the first years of elementary education is compromised in relation to the working conditions that they are submitted? The theoretical reference focuses on literature at the international and national levels, such as: Nóvoa (1995), Oliveira (2003;2010), Assunção and Oliveira (2009), Gasparini, Barreto and Assunção (2005), Assunção (2003), Codo (1999), Apple (2005), Vincentini and Lugli (2009), Esteve (1995), among others. And, in local level we appreciated Camargo (2004), Maués (et al., 2012), Camargo, Ferreira and Luz (2012), Medeiros and Reis (2012), Reis (2014), Solimões (2015), Barros (2013), who have developed researches that involve working conditions and teachers health. Official documents that deal with the Brazilian educational legislation complement the referential. The research **methodology** used is qualitative with semi-structured interview, the analysis of the data from the understanding of Dialectical Hermeneutics, which enabled us to understand the reality lived by the teachers, according to the condition that they develop their work. The research **subjects** were ten teachers from the Ananindeua municipal education network, who work in the initial years of elementary education, a director and a pedagogical coordinator of the school which these teachers work, a representative of the Municipal Education Council of Ananindeua and a representative of the Syndicate of Workers in Education of the State of Pará. The **results** points that working conditions are not favorable for the development of teaching activities, causing discomfort and worsening of teachers health in all subcategories, such as: continuing education, functional and organizational aspects, teaching career, teaching activity and the physical and material conditions.

Keywords: Initial years of elementary education, working conditions and teachers health.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CMEA	Conselho Municipal de Educação de Ananindeua
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCOCEB	Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GESTRADO	Grupo de Pesquisas sobre Política Educacional e Trabalho Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPMA	Instituto de Previdência do Município de Ananindeua
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LPT	Laboratório de Psicologia do Trabalho
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCCR	Plano de Cargos Carreira e Remuneração
PDEPT	Plano Decenal de Educação para Todos
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGECM	Programa de Pós-graduação do Ensino de Ciências e Matemática
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGUEPA	Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará
TDEBB	Trabalho Docente da Educação Básica no Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNB	Universidade Nacional de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	O mestre restrito da escola, 1668. Jan Steen (1626 – 1679)	39
Figura 2	O mestre-escola. Adriaen Van Ostade (1662)	39
Figura 3	Escola Normal de Niterói	43
Figura 4	Escola Normal do Pará	46
Figura 5	Professoras normalistas no final do século XIX	49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Taxa de Matrícula no ensino fundamental 1992-2011	53
Gráfico 2	Taxa de matrícula no ensino fundamental no Brasil, Pará e Região Metropolitana 2001-2011 6 a 14 anos	93
Gráfico 3	Quantidade de servidores afastados por sexo nos anos de 2013, 2014 e 2015	131
Gráfico 4	Quantidade de servidores afastados por faixa etária	132
Gráfico 5	Número de servidores licenciados mensalmente	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa em educação no município de Ananindeua	16
Quadro 2 - Número de trabalhos por categorias encontrados na pesquisa em Educação no Município de Ananindeua	18
Quadro 3 - Categoria Primária de Análise: Condições de Trabalho	27
Quadro 4 - Categoria Primária de Análise: Saúde docente	27
Quadro 5 - Indicador de esforço docente no município de Ananindeua-Pará nos Anos Iniciais - 2015	95
Quadro 6 - Indicador de Adequação de Formação Docente – Anos Iniciais – 2015	96
Quadro 7 - Indicador de Regularidade Docente – Anos Iniciais – 2015	97
Quadro 8 - Vencimento PCCR – 2015 - Ananindeua	103
Quadro 9 - Turmas em que trabalha e número de alunos por turmas	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Taxa de atendimento de crianças e jovens fora da escola por faixa etária, para o Brasil e as regiões (2010)	54
Tabela 2	Tempo do professor fora da escola	76
Tabela 3	Número de matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental 2012-2015 – Ananindeua	90
Tabela 4	Número de matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental por localização 2012-2015 – Ananindeua	92
Tabela 5	Taxa de matrícula no ensino fundamental no Brasil, no Estado do Pará e Região Metropolitanas 2001-2011 – 7 a 14 anos	93
Tabela 6	Número de Professores dos anos iniciais do ensino fundamental por sexo e faixa etária 2015	98
Tabela 7	Número de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por escolaridade 2012/2014 – Ananindeua	101
Tabela 8	Número de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com Pós-Graduação	102
Tabela 9	Número de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por tipo de vínculo 2015 – Ananindeua	106
Tabela 10	Número de servidores e classificação de doenças que causaram afastamento nos anos 2013/2014/2015	132
Tabela 11	Quantidades de servidores readaptados no período de 2013 a 2015	134

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE TABELAS

INTRODUÇÃO	13
A justificativa da escolha e relevância da pesquisa	13
Objetivo Geral	18
Objetivos específicos	18
Os caminhos metodológicos	19
Referencial teórico	19
Os sujeitos e o lócus da pesquisa	20
A coleta de dados	23
Os instrumentos de pesquisa	23
Análise e tratamento dos dados	25
A estrutura do trabalho	30
1. A ESCOLARIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS: trajetória, formação docente e expansão	37
1.1. Os professores e a escolarização dos anos iniciais	37
1.1.1. A figura do Mestre Escola	37
1.1.2. A criação das escolas normais e as mudanças na formação dos professores	42
1.1.3. A professora normalista.	46
1.2. A Expansão da escolarização e as novas exigências para o trabalho docente no ensino fundamental	51
1.2.1. A universalização do Ensino Fundamental no Brasil	52
1.2.2. A complexidade da expansão da escolarização obrigatória	56
1.3. A organização do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental	59
2. CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE DOCENTE: o que apontam as pesquisas	65
2.1. Condições de Trabalho e Saúde docente: intensificação, precarização e precariedade	65
2.2. Pesquisas internacionais	73
2.3. Pesquisas Nacionais	77
2.4. Pesquisas no Estado do Pará e no município de Belém	81
3. AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E A SAÚDE DOCENTE NOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE ANANINDEUA: o que os dados evidenciam	89
3.1. Os anos iniciais em Ananindeua em dados	89
3.2. Caracterização do trabalhador docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Ananindeua quanto aos indicadores do MEC/INEP	94
3.3. Caracterização dos sujeitos docentes e não docentes da pesquisa no	97

	município de Ananindeua/Pará	
3.4.	As Condições de trabalho dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental	107
3.4.1.	Formação continuada	108
3.4.2.	Aspectos funcionais e organizacionais	113
3.4.3.	Condições materiais e físicas	116
3.4.4.	Carreira docente	121
3.5.	A saúde do trabalhador docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental	130
3.5.1.	Dados do Instituto de Previdência do Município de Ananindeua sobre adoecimento	131
3.5.2.	O que dizem os professores sobre sua saúde	134
3.5.2.1.	Adoecimento	136
3.5.2.2.	Afastamento	137
3.5.2.3.	Estados motivacional e emocional	139
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
	APÊNDICES	158

INTRODUÇÃO

A justificativa da escolha e relevância do tema

O interesse em investigar o Trabalho Docente surge a partir de nossa vivência como profissional da área da educação, convivendo diretamente com o cotidiano dos professores da rede estadual de ensino, na condição de técnica pedagógica, tendo sob nossa responsabilidade o acompanhamento pedagógico aos professores, alunos e pais. Nesse contexto, lidar com diferentes situações acerca do processo educacional, nos leva a conviver com muitos conflitos advindos do trabalho docente. De um lado, as novas demandas da sociedade adentrando o espaço escolar, como as novas tecnologias, a internet, redes sociais e, por outro lado, a limitação dos professores em arcar com essas responsabilidades, propiciando-lhes sentimentos de incapacidade e ineficácia. É possível perceber que muitos professores se encontram afastados de suas funções, em virtude de problemas de saúde, tais como os transtornos psíquicos. (GASPARINI, BARRETO E ASSUNÇÃO, 2005)

Além disso, outros aspectos nos levaram ao interesse pela pesquisa, como a participação em fóruns de debate da categoria sobre as condições atuais da profissão, nos quais se constata a grande dificuldade expressa pelos docentes, no que diz respeito à ausência de condições de trabalho necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho; a violência ocorrida no interior e nas proximidades da escola; o desgaste enfrentado no dia a dia da profissão; a cobrança intensiva por resultados de aprendizagem positivos, dentre outras situações que afetam o bom desempenho de suas atividades profissionais, causando-lhes adoecimento e algumas vezes, levando-os ao processo de adaptação de função¹.

Por último, mas não menos importante, diz respeito ao Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia, defendido em 2011 na Universidade Federal do Pará - UFPA, que abordou a violência nas escolas e as consequências para a saúde dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Durante a pesquisa, por meio dos depoimentos dos professores entrevistados, verificamos que a falta de condições para a realização de suas atividades foi o que mais teve destaque. A exaustiva carga horária de trabalho, a dificuldade de deslocamento para outra (s) escola (s), turmas superlotadas e a precariedade da estrutura física foram algumas das situações manifestadas pelos professores, as quais dificultavam a realização de suas atividades, causando-lhes uma impressão de impotência para dirimir os

¹ Adaptação nesse contexto, diz respeito ao professor assumir outra função distinta da sua, como professor de sala de leitura ou atividades administrativas.

problemas. Seus depoimentos soavam como desabafos, repletos de angústia e sensação de abandono por parte dos gestores públicos.

Esses depoimentos, carregados de insatisfações, revelaram que dos dezesseis entrevistados, onze mostraram-se insatisfeitos com as condições de trabalho e destes, nove disseram que isso afetava diretamente suas vidas pessoais. Foram ainda, relatadas situações referentes ao adoecimento durante a atividade docente, o que chamou nossa atenção (SOUZA, 2011). Porém, como essas questões não eram o foco do nosso trabalho, procuramos desenvolver o projeto de pesquisa para o mestrado na Universidade Federal do Pará, que colocasse tal questão no centro do debate. Desta feita, relacionando saúde e condições de trabalho dos docentes, dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Ananindeua -PA.

Ressaltamos que no projeto apresentado no processo seletivo do mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação já destacávamos aspectos econômico-social e culturais que emergem na e da educação, sendo estes aspectos determinantes para análise de qualquer assunto referente a educação. Entretanto, as leituras e os debates em sala de aula nos fizeram mergulhar na literatura que ora nos parecia muito extensa e complexa, porém, de muita valia, pois não só ampliavam nossos conhecimentos e, nos instigavam ir além, mas nos proporcionavam reflexões sobre qual postura política enquanto educadores deveríamos assumir no cotidiano de nossas práticas pedagógicas. Ainda mais, quando éramos levados a ler os extensos (mas, importantíssimos) relatórios da **OREAL/UNESCO (2013)** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e da **OCDE (2013)** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-, na disciplina Formação, Profissionalização e Trabalho Docente ministrada pelos Professores Benedito Ferreira, Arlete Camargo e Olgaíses Maués, contribuindo significativamente para compreendermos criticamente a grande influência que estes organismos exercem na política educacional do Brasil e dos países da América Latina.

Outro aspecto que fez ampliar nosso interesse em investigar essa temática, foi a inserção no Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO, criado em 2002 que reúne professores de Programas de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), coordenado pelo Gestrado/UFMG, é organizado em uma rede de grupos de pesquisas em diferentes universidades sendo estes: Gestrado/UFPA, Gestrado/UFRN, Nedesc/UFG, Nepe/UFES, Nupe/UFPR, Geduc/UEM/PR, Gepeto/UFSC. O Gestrado tem realizado várias pesquisas sobre o trabalho docente no país dentre as quais destacamos: O

trabalho docente na Educação Básica: O Pará em questão, sob a coordenação da Professora Olgaíses Maués, abordando questões sobre as condições de trabalho, saúde docente, valorização e formação de professores, trazendo grandes contribuições para a área da educação.

O trabalho docente, precarização, intensificação, condições de trabalho e saúde dos professores são temas que adentram as pesquisas na área da educação e vários autores têm trazido grandes contribuições para esta discussão, dentre os quais destacamos em nível nacional e internacional: Oliveira (2003; 2004; 2010), Assunção e Oliveira (2009), Gatti, Barreto e André (2011), Tardif e Lessard (2009; 2014) Gasparini, Barreto e Assunção (2005), Assunção (2003), Codo (1999), Apple (2005), Duarte (2011), Vincentini e Lugli (2009), Esteve (1999), Nóvoa (1995), dentre outros que subsidiarão nosso referencial teórico.

Com relação aos trabalhos realizados em nível local, constatamos que a capital do Estado do Pará, Belém, possui pesquisas concluídas, em nível de mestrado demonstrando resultados coerentes com a literatura nacional e internacional sobre o trabalho docente, condições de trabalho, adoecimento de professores, precarização dentre outros. Assim nos aportamos das pesquisas realizadas por Maués (et al., 2012), Barros (2013), Farias Junior (2014), Reis (2014), Solimões (2015), que apontam resultados em suas pesquisas, sobre a realidade vivida por professores em relação as condições de trabalho que estão submetidos, dados que serão uteis para contribuir com nossa pesquisa.

Ao pesquisar trabalhos, no período de 2006 a 2015, sobre a temática condições de trabalho e saúde dos professores, no segundo município mais populoso do Pará², o município de Ananindeua, constatamos que há grande carência nesta área, como pode ser constatado nos sítios dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e Programa de Pós-graduação do Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) ambos da Universidade Federal do Pará (UFPA), Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (PPGUEPA), no sítio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), SCIELO e no Google acadêmico.

O recorte temporal da pesquisa entre os anos de 2006 a 2015 se deu em virtude de considerar o período de dez anos e aproximação com o ano de realização deste trabalho. Para a pesquisa dos trabalhos utilizamos algumas palavras chaves, ora isoladas, ora em conjunto, para delimitar a pesquisa, sendo elas: condições de trabalho, saúde docente, Ananindeua, e anos iniciais do ensino fundamental, porém, esta última categoria de palavras, prevaleceu

² Conforme IBGE, censo demográfico, 2010.

somente o ensino fundamental. A palavra chave que mais nos possibilitou encontrar trabalhos na área da educação no município foi a palavra Ananindeua, os quais discriminamos no Quadro 1.

QUADRO 1: Pesquisas em Educação no Município de Ananindeua

Fonte de Pesquisa	Ano	Natureza dos trabalhos	Palavra(s) chave(s)	Autor	Tema	Categoria	
PPGED/UFPA (Levantamento de 2005 a 2015) Recorte temporal: Período disponível no site	2006	Dissertação de Mestrado	Ensino Fundamental	CHARONE, Tatiana do Socorro Pacheco	Os discursos de um grupo de crianças da 3ª série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência.	Gênero na docência	
	2009	Dissertação de Mestrado	Ananindeua	SANTOS, Raquel Amorim dos Santos	(IN) visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do ensino fundamental em Ananindeua (PA)	Representações sociais	
		Dissertação de Mestrado	Ananindeua	PAZ, Vanilson Oliveira	O município e a organização da educação: caminhos e desafios da criação e implantação do Sistema Municipal de Ensino em Ananindeua-PA	Controle social	
		Dissertação de Mestrado	Ananindeua	FARIAS, Maria Celeste Gomes	O Conselho Municipal de Educação do Município de Ananindeua na constituição da política educacional: a busca pela participação social.	Controle social	
	2010	Dissertação de Mestrado	Ananindeua	LIMA, Francisco Williams Campos	O controle social do Sistema Municipal de Ensino de Ananindeua-PA: Desafios e Possibilidades	Controle social	
		Dissertação de Mestrado	Ananindeua	MORAES, Kleber Augusto Fernandes de.	Representações sociais de adolescentes grávidas sobre a escola	Representações sociais	
		Dissertação de Mestrado	Ananindeua	SOARES, Nicelma Josenilda Brito	Relações sociais na escola: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar	Relações raciais	
	PPGED/UEPA (Levantamento de 2007 a 2014)	2007	Dissertação de Mestrado	Ananindeua	AZEVEDO, Ana D'arc Martins de.	Interfaces entre a identidade negra e projeto pedagógico de uma escola pública em Ananindeua (PA)	Relações raciais
		2009	Dissertação de Mestrado	Ananindeua	ALMEIDA, Fernando Octávio Barbosa de.	Alfabetização de Jovens e Adultos: Saberes docentes em uma escola municipal de Ananindeua-PA	Alfabetização de jovens e adultos

Recorte temporal: Período disponível no site	2011	Dissertação de Mestrado	Ensino fundamental e Ananindeua	SILVEIRA, Andrea Pereira	As representações sociais de professoras do ensino fundamental sobre o aluno surdo: a (in) visibilidade na inclusão escolar.	Representações sociais
PPGECM (Levantamento de 2003 a 2013)	2008	Dissertação de Mestrado	Ananindeua	GOMES, Nilzilene Ferreira	Ensino de física através de temas: potencialidades e desafios em uma prática pedagógica no ensino médio.	Prática pedagógica
	2010	Dissertação de Mestrado	Ananindeua	SOUZA, Magali Rocha	A cultura ribeirinha entre o saber local e o saber global numa visão etnomatemática.	Representações sociais
		Dissertação de Mestrado	Ananindeua	CASTRO, Claudia Silveira de.	Mudanças na prática docente no ensino de física: espaços, tempos e movimentos de experiências vividas por uma professora	Prática pedagógica
CAPES	2006	Dissertação de Mestrado	Anos iniciais do ensino fundamental e Ananindeua	PRADO, Jalma Geise Maria Brabodo.	A produção textual escrita em alunos de 1ª série do ensino fundamental: sob a influência dos métodos de alfabetização	Prática pedagógica
		Dissertação de mestrado (Serviço Social)	Ananindeua	SANCHES, Maria do Socorro Rayol Amoras	Tecendo fios entre a participação da criança e a gestão da escola pública	Gestão escolar
SCIELO	2010	Artigo	Anos iniciais do ensino fundamental Ananindeua	GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato	A escrita nas formas do trabalho docente	Prática pedagógica
GOOGLE ACADÊMICO	2015	Artigo	Ananindeua	CARVALHO, Fabricio Aarão Freire	Política de valorização do magistério da educação básica no contexto recente da política de fundos: Análise da carreira docente em Ananindeua/Pa	Política de valorização
		Artigo	Ananindeua	NEVES, Rogério Galvão et al.	Bricolagem no ensino de química: O uso de paródias de músicas no ensino da tabela periódica.	Prática pedagógica
	2014	Artigo	Ananindeua	ALMEIDA, Elane da Silva. SANTOS, Erian de Almeida.	Fatores que influenciam o IDEB de duas escolas de educação básica no município de Ananindeua – Pa.	IDEB
	2012	Artigo	Ananindeua	ALMEIDA, Fernando Octavio Barbosa	Alfabetização de jovens e adultos: saberes docentes em uma escola municipal de Ananindeua/Pa	Alfabetização de jovens e adultos
	2015	Artigo	Ananindeua	SANTOS, Larissa Andrade dos.	Limites e possibilidades da pedagogia no cárcere: a contribuição do trabalho educativo para a (re) construção da cidadania	Alfabetização de jovens e adultos

FONTE: Elaborado pela autora com base no banco de dados PPGED UFPA e UEPA, PPGECM, CAPES, SCIELO, GOOGLE ACADÊMICO (2006 a 2015)

De acordo com o quadro 1, discriminamos abaixo no quadro 2 a quantidade de trabalhos encontrados através dos descritores anteriormente citados, relacionados por categorias definidas por nós.

QUADRO 2: Número de trabalhos por categorias encontrados na pesquisa em Educação no Município de Ananindeua

Autor e ano	Gênero na Docência	Representações Sociais	Relações Raciais	Controle Social	Alfabetização de jovens e adultos	Prática Pedagógica	IDEB	Gestão Escolar	Política de valorização
2006	1					1		1	
2007			1						
2008						1			
2009		1		2	1				
2010		2	1	1		2			
2011		1							
2012					1				
2014							1		
2015					1	1			1
TOTAL	1	4	2	3	3	5	1	1	1

FONTE: Elaborado pela autora

Levando em consideração o levantamento realizado, no que diz respeito aos descritores “condições de trabalho” e “saúde docente” percebemos que há uma ausência de pesquisa que aborde tais temáticas no município de Ananindeua, em qualquer que seja o nível de ensino, como demonstra o quadro 1. Na pesquisa realizada, a partir dos descritores, citados anteriormente, não conseguimos identificar trabalhos, no município, que abordassem a temática de nossa pesquisa, no recorte temporal definido. Desta forma compreendemos que isso representa uma lacuna e este trabalho dentro de suas limitações, justifica-se academicamente por isso, o qual buscou responder: Como a saúde dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental está comprometida em relação às condições de trabalho que estão submetidas?

Para a realização da pesquisa foram estipulados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Verificar se as condições de trabalho em que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental - **AIEF** estão submetidos trazem consequências para sua saúde.

Objetivos Específicos:

- Investigar, a partir da literatura, a relação entre condições de trabalho e saúde docente.

- Identificar características peculiares dos professores dos AIEF no que diz respeito às condições de trabalho e saúde
- Traçar o perfil dos professores dos AIEF do ponto de vista de sua carreira docente, os agravos à saúde física e mental, a partir de seu ambiente de trabalho.

Investigar sobre a temática proposta faz-se necessário, à medida que pode contribuir para a subsidiar políticas educacionais acerca da melhoria das condições de trabalho e saúde dos professores da rede de ensino do município de Ananindeua, assim como fomentar outras pesquisas nessa área. A seguir descreveremos a metodologia utilizada na realização da pesquisa.

Os Caminhos Metodológicos

Para Mazzotti e Gewandsznajder (1999) é de grande relevância o detalhamento dos procedimentos metodológicos, sendo necessário e muito importante a indicação e a justificação do paradigma que orientará o estudo. Dessa forma, procuramos descrever a abordagem que se constituirá como fio condutor desta pesquisa, o referencial teórico, assim como os sujeitos e o *locus* da pesquisa, os instrumentos, a coleta e a análise de dados.

Referencial teórico

A abordagem metodológica desta investigação é de cunho qualitativa, já que partimos da compreensão de Patton (apud ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 131), segundo o qual “*a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição compreensiva ou interpretativa*”. Isso significa dizer que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, os quais precisam ser explicitados. Para isso é necessário partirmos de uma visão do contexto político, social em que o fenômeno ocorre, já que de acordo com Minayo (2007), o método qualitativo vai além do cruzamento de informações, uma vez que possibilita a realização de análises mais profundas dos fenômenos sociais, os quais são únicos e complexos, não sendo possível haver generalizações.

Na perspectiva de Ludke e André (1986), o conceito de pesquisa qualitativa tem sido pouco discutido entre os estudiosos da área, o que tem resultado em algumas críticas, como por exemplo, que qualitativo é sinônimo de não quantitativo. Contrapondo essa posição, as autoras salientam que quantitativo e qualitativo estão intimamente relacionados. Nessa visão, ao fazer uma pesquisa podemos utilizar dados quantitativos, mas que, na análise desses dados,

estarão sempre presentes os quadros de referência, os valores, a visão de mundo do pesquisador e dos pesquisados, portanto, a dimensão qualitativa.

A opção pela pesquisa qualitativa tem por base o entendimento de Ludke e André (1986), para quem:

a) os sujeitos são compreendidos com base nos seus pontos de vista;

b) numa descrição dos fenômenos, tem-se claro que estes contêm o significado que o ambiente lhes confere;

c) na pesquisa qualitativa os investigadores, mesmo tendo uma hipótese formulada e um objetivo definido, entendem que tudo pode ser modificado e/ou reformulado à medida que vão avançando os trabalhos de campo e as análises de dados.

Ao definir um método de pesquisa, é necessário que tenhamos bem claro qual o paradigma que vai nortear o desenvolvimento da pesquisa. A partir da premissa que o conhecimento científico surge da necessidade do homem em não assumir uma posição meramente passiva, o que ocorre nas pesquisas de cunho positivista, Koche (2013, p. 29) compreende que: “[...]cabe ao homem, otimizando o uso de sua racionalidade, propor uma ordem sistemática, metodológica e crítica de sua função de desvelar o mundo, compreendê-lo, explicá-lo e dominá-lo”.

A essência do conhecimento científico está não somente na descoberta de resultados, mas estes resultados devem estar de alguma forma disponíveis para provocar as mudanças necessárias no problema pesquisado. Desta maneira, mais adiante Koche (2013) afirma:

[...] a realidade passa a ser percebida pelos olhos da ciência não de uma forma desordenada, enfacelada, fragmentada, como ocorre na visão subjetiva e crítica do senso comum, ao tipo de relação que se estabelece entre os fatos, coisas e fenômenos, unificando uma visão de mundo (p. 29).

Sob essa ótica da investigação científica, fica evidente que na pesquisa o problema deve estar inserido no contexto social e o pesquisador deve ser capaz de analisá-lo, a partir das relações que se estabelecem no interior de sua realidade. A relação do pesquisador com o objeto não é de externalidade, de neutralidade e sim uma relação onde o pesquisador está implicado com o objeto da pesquisa. Conforme Netto (2011):

O objeto de pesquisa tem, insista-se, uma experiência objetiva ... Isso significa que a relação sujeito objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá na citologia ou na física, antes é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo a pesquisa - e a teoria que dela resulta - da sociedade exclui qualquer pretensão de neutralidade (p. 22/23).

Os Sujeitos e o *locus* da pesquisa

Diferentemente da abordagem quantitativa que “busca um critério de representatividade numérica que possibilite a generalização dos conceitos teóricos, que se

quer tratar” (MINAYO, 1996, p. 98), na abordagem qualitativa não há preocupação numérica, nesta perspectiva, “preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, se uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação” (MINAYO, 1996, p. 98). A partir dessa diferenciação a representação dos sujeitos desta pesquisa atende o que Minayo (1996, p. 102) considera como uma amostra ideal sendo “aquela capaz de refletir à totalidade nas suas múltiplas dimensões”.

Considerando o que a autora aponta como uma amostra ideal e que remete às múltiplas dimensões, a população da pesquisa foi composta por seis categorias de sujeitos: a) dez docentes dos AIEF, b) uma diretora da escola, c) uma coordenadora pedagógica, d) um representante do Conselho Municipal de Educação de Ananindeua - **CME** e, e) um representante do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará – **SINTEPP**.

Os critérios de inclusão por nós determinados se deram em função da disponibilidade dos sujeitos em participar da pesquisa, que fossem docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, atuantes na rede municipal de ensino de Ananindeua.

A escolha da direção e da coordenação pedagógica da escola justifica-se por se relacionarem diretamente com os atores principais, os quais convivem com as questões relacionadas a atividade docente e o afastamento dos professores, em caso de adoecimento. Desta forma, investigamos com esses sujeitos, de que forma a escola lida com a ausência do professor, assim como verificou-se de que forma se posicionam em relação as queixas dos professores.

No que diz respeito à opção dos sujeitos representantes do CME e do SINTEPP se justifica por compreendermos que cada setor contribuirá na obtenção dos dados necessários à compreensão mais próxima do fenômeno estudado. Por conseguinte, essas informações foram obtidas:

a) No Conselho Municipal de Educação, órgão que conforme o inciso I do artigo 28 da Lei 2153/05 estabelece a função desse Conselho, o qual tem a incumbência de: Credenciar os estabelecimentos mediante a exigência da comprovação de atendimento aos requisitos que assegurem os padrões de qualidade definidos para o Sistema Municipal de Ensino, no prazo determinado. Além de credenciar o CME tem a função de fiscalizar e propor ações, considerando que os padrões de qualidade relacionados não só aos aspectos da aprendizagem, mas também bem como os relativos à estrutura física, que possibilitem o desenvolvimento adequado do processo de ensino aprendizagem foi importante levantar

dados desta instituição e nos possibilitou verificar se através do credenciamento e fiscalização é garantida a estrutura física da escola, adequada para a realização do trabalho docente.

b) No SINTEPP, em virtude da sua representatividade a categoria dos trabalhadores em educação e a luta travada por melhores condições de trabalho, como: formação continuada, carreira e atividade docente.

Na intenção de preservar as identidades, atendendo aos critérios éticos da pesquisa científica, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 1), o qual foi apresentado pela pesquisadora, solicitando a autorização para a realização da entrevista, sendo firmado um acordo em manter a identidade não revelada, sendo este assinado pelas professoras, as quais foram identificadas com nomes fictícios, conforme quadro 9, apresentado na seção 3.

Para realizarmos uma pesquisa que pudesse garantir dados concretos da realidade, foi necessário caracterizar o contexto que esses professores vivem por isso, foi importante levantar informações relativas ao perfil socioeconômico e demográfico, ao ambiente de trabalho e aos agravos à saúde física e mental. Porque a escolha por professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental?

São considerados anos iniciais do ensino fundamental do 1º ao 5º ano, conforme a Lei 11.274, que institui o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos e os anos finais correspondentes, do 6º ao 9º ano, sendo garantida a entrada de crianças na escola pública com 6 anos de idade. Esses sujeitos são definidos como atores principais da nossa pesquisa.

Dentre outros aspectos, a escolha decorre da nossa experiência profissional com este nível de ensino, o que nos proporcionou na prática ter conhecimento das diversas atividades que estes professores têm que assumir no cotidiano de seu trabalho. Pois, além de planejarem aulas para as quatro grandes áreas do conhecimento como: linguagem, matemática, história e geografia, e em determinadas escolas, religião e artes, caracterizando-os como unidocente³, ou seja, um professor para diversas disciplinas, esses professores ainda assumem a responsabilidade de planejar atividades para as datas comemorativas, preparando seus alunos para apresentações culturais demandando mais tempo do que sua carga horária de trabalho, além de muitas vezes utilizarem recursos próprios para arcar com essas atividades.

³ Professor unidocente, significa profissional que trabalha em todos os campos do conhecimento ministrado nas várias disciplinas do currículo escolar. (BRASIL, 2009)

A coleta de dados

Para melhor apreensão dos dados nesta pesquisa, utilizamos dois tipos de instrumentos para a coleta de dados, sendo estes: questionário (apêndice 2) e roteiro de entrevistas semiestruturada (apêndices 3, 4, 5 e 6).

Justificamos nossa escolha por esta técnica, por compreendermos que ela nos possibilita aprofundar questões relacionadas ao tema, elaborando outras, que venham esclarecer melhor a questão anterior. Entendemos que, em uma pesquisa educacional, a interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa seja de grande relevância, tanto para o sucesso e avanço das indagações que vão criando possibilidades de enriquecimento das questões levantadas inicialmente acerca da situação estudada.

Para Minayo (1996) a entrevista ocupa um papel social na coleta de dados já que:

Do campo conceitual da entrevista como técnica de coleta de informações é amplo e contempla uma série de questões que vão desde a fidedignidade do informante ao lugar social pesquisador (p.109).

Ao referir a entrevista semiestruturada, Minayo (1996) aponta que combinar perguntas fechadas e abertas dá possibilidade ao entrevistado discorrer sobre a questão indagada, sem limitações das respostas ou condições prefixadas pelo entrevistador.

Para registro das informações, utilizamos o roteiro impresso e instrumentos tecnológicos para a gravação da entrevista, sendo os depoimentos transcritos em sua íntegra para a análise dos dados. Os instrumentos para a coleta de dados são descritos a seguir de acordo com as categorias dos sujeitos pesquisados.

Os instrumentos de pesquisa

A coleta de dados se deu através de questionário (apêndice 2) para a identificação dos participantes; roteiro de entrevista semiestruturada para: os professores (apêndice 3), a direção da escola e coordenadores pedagógicos (apêndice 4), o representante do Conselho Municipal de Educação de Ananindeua (Apêndice 5) e para o representante do Sindicato dos trabalhadores em Educação do Estado do Pará (apêndice 6).

A utilização dos questionários, como um dos instrumentos utilizados, destinou-se aos registros das questões relacionadas a caracterização dos sujeitos e abrange questões referentes a: sexo, idade, formação, tempo de trabalho, vínculo empregatício, carga horária de trabalho e tempo de exercício da função. Minayo (1996, p. 100), afirma que:

No processo da pesquisa pode surgir a necessidade da elaboração de um questionário fechado para captar aspectos considerados relevantes para iluminar a compreensão do objeto, estabelecer relações e generalizações. É importante o uso de várias técnicas e não há oposições entre elas.

Ao trabalharmos com a técnica da entrevista semiestruturada, elaboramos o instrumento com base no que Minayo (1996) discorre sobre o roteiro de entrevista, afirmando que é “sempre um guia, nunca um obstáculo” (p. 100). A utilização desse instrumento deve estar conectada com os objetivos propostos da pesquisa, com o intuito de apreender o ponto de vista dos atores sociais.

A autora chama atenção para o momento de sua elaboração considerando que nele deve constar alguns itens que possibilitem responder às seguintes condições:

- a) cada questão que se levanta, faça parte do delineamento do objeto e eu todas se encaminhem para lhe dar forma e conteúdo; b) permita ampliar e aprofundar a comunicação e não cerceá-la; c) contribua para emergir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto, do ponto de vista dos interlocutores (MINAYO, 1996, p. 99).

Afim de investigar situações específicas de cada categoria dos sujeitos, elaboramos um roteiro de entrevista distinto que foram aplicados à cada uma delas, tendo o objetivo de identificar questões a respeito das condições de trabalho que estão submetidos os professores e a consequência para sua saúde.

O roteiro de entrevista para os docentes (apêndice 3) foi baseado no questionário elaborado pelo Grupo de Pesquisas sobre Política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO, da Universidade Federal de Minas Gerais, que coordenou a pesquisa “O trabalho docente na educação básica no Brasil”, analisando o trabalho docente em sete estados brasileiros, sendo estes: Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo. A escolha justifica-se pela consistência das questões elaboradas pelo Grupo, além de contemplar o objetivo que esta pesquisa pretende investigar.

O roteiro contou com trinta e três perguntas, referentes as categorias condições de trabalho e saúde docente. Sobre a primeira categoria, as perguntas foram divididas em cinco blocos, perfazendo um total de vinte e nove perguntas correspondentes a: formação continuada, aspectos funcionais e organizacionais, condições físicas e materiais, carreira docente e atividade docente. No que diz respeito à categoria saúde docente, o roteiro contou com quatro perguntas, as quais abrangem questões sobre: problemas de saúde relacionados ao trabalho, afastamento por licença a saúde, saúde mental, postura corporal, como se dá o tratamento à saúde e quais os recursos para a proteção à saúde (plano de saúde, INSS). As entrevistas com as professoras foram individuais, a fim de deixar as entrevistadas mais à vontade para falar de assuntos que lhes pudessem causar constrangimentos na presença de outras pessoas.

Para a direção da escola e coordenadora do anexo, o roteiro (apêndice 4) contou com dezessete perguntas e foi elaborado na perspectiva de investigar questões sobre aspectos

funcionais e relacionais sobre as condições de trabalho dos docentes, a caracterização do ambiente escolar, enquanto a estrutura física e material, e questões sobre como esses sujeitos lidam com a ausência dos professores no caso de afastamento por adoecimento.

Considerando que as condições de trabalho estão presentes também na adequada estrutura física das escolas para garantir as atividades docentes, o roteiro para o representante do Conselho Municipal de Educação (apêndice 5) foi estruturado com seis perguntas, as quais dizem respeito especificamente a autorização e credenciamento para funcionamento das instituições educacionais, nos quais devem ser considerados os padrões de qualidade que determina a Lei 2.153 de 08 de junho de 2005. Com isso, investigamos como é realizado esse credenciamento e autorização levando em conta a estrutura física das escolas, e quais são os requisitos básicos para garantir esses os padrões de qualidade que são determinados na lei supracitada.

No que diz respeito ao instrumento do SINTEPP (apêndice 6), foram elaboradas oito perguntas, procurando identificar se as categorias de análises deste estudo se encontram presentes no processo de luta dessa organização e em quais situações o sindicato intervém nesse contexto. As perguntas contemplam também o assunto sobre o Plano de cargos, carreiras e remuneração em consonância com o estatuto dos servidores, que dispõe sobre os direitos garantidos para o exercício da função docente, como: jornada de trabalho, aprimoramento e qualificação profissional, piso salarial, questões que diretamente estão ligadas a categoria de análise das condições de trabalho.

No término da coleta de dados, foram transcritas as entrevistas e feita a tabulação dos dados dos questionários, a fim de possibilitar a análise das informações. No processo da análise dos dados, procuramos estabelecer relação entre as entrevistas, o referencial teórico e as categorias de análises, as quais passamos a discutir no próximo tópico.

Análise e tratamento dos dados

A análise qualitativa dos dados, segundo Alves e Silva (1992), tem como foco a fidelidade ao universo da vida cotidiana dos sujeitos, portanto, pesquisar sobre as condições de trabalho e a saúde docente, os dados coletados devem vir de uma realidade vivenciadas pelos sujeitos. Considerando este aspecto, a análise destes dados deve estar imbricada com o contexto social, político, cultural e econômico do qual estão inseridos.

As categorias utilizadas têm em vista o pensamento de Minayo (1996), quando define categoria sob o prisma da lógica marxista, que considera o contexto social em que está inserida; ressalta o uso que Marx faz do termo categoria:

Para indicar conceitos relativos à realidade historicamente relevantes, expressando os aspectos fundamentais dentro de sua abordagem, das relações dos homens entre si e com a natureza. Para o marxismo as categorias não são entidades, são construídas através do desenvolvimento do conhecimento e da prática social. (p.94)

A autora em sua obra procura distinguir dois tipos de categorias: Categorias analíticas e Categorias Empíricas. Neste trabalho utilizamos as categorias analíticas por entender que seja mais coerente com o que nos propomos a analisar, pois as categorias analíticas “retêm historicamente as relações sociais fundamentais” (MINAYO, 1996, p. 94), assim podemos afirmar que ao nos aproximarmos da realidade e vivência dos sujeitos entrevistados, criamos possibilidades de relacioná-las com o contexto histórico das relações sociais em que as categorias de análise foram se estabelecendo.

Considerando o foco da nossa pesquisa, designamos como categorias primárias as “condições de trabalho” e “saúde docente” Para analisarmos a categoria “condições de trabalho” utilizaremos o seguinte conceito que integra o dicionário-verbetes do GESTRADO⁴.

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. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) (OLIVEIRA E ASSUNÇÃO, 2010)⁵.

Como se pode observar, as condições de trabalho dizem respeito não só as condições estruturais para garantir as realizações das atividades no local do trabalho, mas também as condições necessárias para o reconhecimento profissional. Oliveira e Assunção (2010)⁶, reforçam esta afirmação quando analisam as condições de trabalho sobre dois pólos:

As condições de trabalho, em termos analíticos, incluem dois polos: a) condições de emprego, que se referem à natureza da relação entre o empregador (ou a empresa) e o empregado; b) as condições objetivas em que o processo de trabalho é realizado, designando, portanto, as pressões e os constrangimentos presentes no ambiente físico e organizacional em que as tarefas são desenvolvidas (OLIVEIRA E ASSUNÇÃO, 2010).

A partir dessa denominação de Oliveira e Assunção (2010), procuramos discriminar algumas categorias secundárias que perpassam pelas categorias primárias “condições de

⁴ <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>

⁵ Extraído do dicionário do Gestrado

⁶ Idem

trabalho” e “saúde docente”, com seus referidos tópicos de análise, conforme descrição no quadro 3 e quadro 4, respectivamente. Ressaltamos que as categorias estabelecidas, na fase exploratória da pesquisa, antes do trabalho de campo exigem uma fundamentação teórica sólida que será discutida na sessão II desse estudo.

QUADRO 3: Categoria Primária de Análise: Condições de Trabalho

Categoria Primária de Análise: Condições de Trabalho	
Categorias Secundárias	Tópicos de Análise
Formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em cursos de formação dentro e fora da carga horária • Contribuição dos cursos de formação para a atividade docente • Contribuição da Teoria para a prática docente
Aspectos funcionais e organizacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Número de turmas • Número de alunos por turma
Condições físicas e materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Equipamentos e recursos pedagógicos • Espaço físico
Carreira docente	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de cargo e carreira (remuneração, valorização, progressão) • Identidade docente • Satisfação profissional • Vínculo empregatício • Tempo de serviço • Sindicalização
Atividade docente	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades realizadas em e fora da sala de aula • Autonomia

FONTE: Elaborado pela autora

Outra categoria primária de análise diz respeito a saúde docente e definimos as secundárias, conforme o quadro 4.

QUADRO 4: Categoria Primária de Análise: Saúde Docente

Categoria Primária de Análise: Saúde Docente	
Categorias Secundárias	Tópicos de Análise
Adoecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnósticos mais frequentes por motivo de afastamento • Relação entre condições de trabalho e adoecimento • Nº de professores readaptados por motivo de doença e seus respectivos diagnósticos por zona urbana e zona rural
Afastamento	<ul style="list-style-type: none"> • Duração média das licenças à saúde • Incidência da licença à saúde por sexo e por zona urbana e zona rural • Incidência de atestados médicos por zona urbana e zona rural
Estados emocionais e motivacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Como o professor se sente em relação ao seu trabalho • Nível de motivação em relação ao trabalho

Fonte: Elaborado pela autora

Definidas as categorias e considerando que uma das características da análise qualitativa está relacionada ao significado na fala dos sujeitos, a qual se deve relacionar com a abordagem teórica utilizada pelo pesquisador, utilizamos o pensamento de Alves e Silva (1992, p. 65) em relação a sistematização e análise de dados, que conforme as autoras é:

Um movimento constante, em várias direções: das questões para realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando até que a análise atinja pontos de "desenho significativo de um quadro", multifacetado sim, mas passível de visões compreensíveis.

Para subsidiar a realização das entrevistas, procuramos nos pautar no que Alves e Silva (1992) definem como tópicos centrais para a análise qualitativa dos dados, sendo estes atribuídas ao conjunto dos instrumentos, análise e formulação dos resultados:

I- A necessidade de obter dados dentro de um contexto: Aqui é relevante o formato da entrevista, visto que, a análise dos dados estará vinculada a concepção da metodologia da técnica da coleta. No caso da entrevista semiestruturada que pede uma composição de roteiro com tópicos gerais selecionados e elaborados de tal forma a serem abordados com todos os entrevistados, além de proporcionar uma formulação flexível das questões, oportunizando “investigar crenças, sentimentos, valores, razões e motivos que se fazem acompanhar de fatos e comportamentos, numa captação, na íntegra, da fala dos sujeitos”. (ALVES E SILVA, 1992, p. 65).

II- Da imensidão à sistematização de dados: Nessa etapa as autoras afirmam que é indispensável o pesquisador retomar seus pressupostos teóricos, e apontam elementos que serão as guias mestras para a análise qualitativa dos dados:

1 — As questões advindas do seu problema de pesquisa (o que ele indaga, o que quer saber); 2 — As formulações da abordagem conceitual que adota (gerando pólos específicos de interesse e interpretações possíveis para os dados); 3 — A própria realidade sob estudo (que exige um "espaço" para mostrar suas evidências e consistências (ALVES E SILVA, 1992, p. 65).

Portanto, na análise de dados deve compreender a relação existentes entre os constructos teóricos e as falas dos sujeitos, potencializando o cruzamento das informações.

III- A composição dos resultados pela redação: Neste aspecto Alves e Silva (1992) consideram que na análise qualitativa a formulação do pesquisador é a concretização da pesquisa, pois, apoiando-se em Àries (1973), afirmam que:

Há a eleição de tópicos e temas, uma seqüência de narrativa ancorada na literatura e nas próprias verbalizações dos sujeitos, em que o cuidado com a linguagem fica por conta de elaborar uma redação coerente e fluida que encaminhe o leitor para a compreensão, análise e crítica do texto (ALVES E SILVA, 1992, p. 67).

Esse conjunto de procedimentos levantados por Alves e Silva (1992) possibilitou-nos compreender que na análise qualitativa de dados se deve ter a apreensão abrangente do fenômeno estudado, aliada à um conhecimento crítico da realidade. Para isso, referendamo-

nos em Minayo (1996) que destaca três possibilidades de análise ou tratamento dos dados adquiridos na pesquisa qualitativa, sendo estes: Análise do conteúdo, análise do discurso e análise hermenêutico-dialética. Para efeito deste trabalho nos deteremos a análise hermenêutico-dialética, por ser nossa opção na análise qualitativa dos dados de nossa pesquisa. A referida autora afirma que a análise hermenêutico-dialética, se diferencia da “Análise do Conteúdo” e da “Análise do Discurso”, já que:

Como uma tecnologia de interpretação de textos, a Hermenêutica Dialética se apresenta como um “caminho do pensamento”, como uma via de encontro entre as ciências sociais e a filosofia (MINAYO, 1996, p. 218)

A análise hermenêutica-dialética não compreende uma simples técnica de tratamento de dados, mas a sua auto compreensão. Minayo (1996) discute a Hermenêutica sob o ponto de vista de Gadamer (1987) que a define como “a busca de compreensão de sentido que se dá na comunicação entre os seres humanos” (MINAYO, 1996, p. 220), assumindo a linguagem como núcleo central da comunicação. Nos pressupostos dessa teoria o homem é considerado como ser histórico e se complementa na comunicação, dessa forma “a hermenêutica tem que se relacionar com a retórica e com a práxis” (MINAYO, 1996, p. 221). Assim:

Como a fenomenologia, a hermenêutica traz para o primeiro plano, no tratamento dos dados, as condições cotidianas da vida e promove o esclarecimento sobre as estruturas profundas desse mundo do dia a dia. A pesquisa hermenêutica também analisa os dados da realidade tendo como ponto de partida a manutenção e a extensão da intersubjetividade de uma intensão possível como núcleo orientador da ação.

Cabe aqui ressaltarmos o aspecto da realidade como elemento essencialmente indispensável a ser considerado na análise dos dados na pesquisa qualitativa, pois podemos compreender nessa dimensão a totalidade da vida social, entretanto, essa análise deve estabelecer uma relação com os constructos teóricos de forma dialética. De acordo com Minayo (1996, p. 223) a hermenêutica:

Se distingue do saber técnico que quer fazer da compreensão um conjunto de regras disciplinadoras do discurso... O exercício de compreensão proposto pela hermenêutica repudia o objetivismo que estabelece uma conexão ingênua entre os enunciados teóricos e os dados fatuais, cujo paradigma é o mundo natural. Mas, opõe-se também ao idealismo filosófico ou teológico que coloca a verdade nalgum lugar fora da práxis.

A partir desta afirmação, fica clara a intencionalidade e a concepção da hermenêutica dialética, contrapondo com a concepção do positivismo, onde os fenômenos sociais são explicados esquematicamente através da lei dos três estados: teológico ou fictício, metafísico ou abstrato e científico ou positivo. Desta forma é negada toda e qualquer possibilidade de analisar os fenômenos sociais a partir da realidade concreta em que se encontra o objeto, os fatos da realidade são vistos de forma isolada e ainda devem ser observáveis.

Ao nos remetermos a *hermenêutica dialética*, compreendemos o viés da dialética na compreensão e análise dos dados, a fim de investigar e analisar numa perspectiva contextualizada, a partir das contradições existentes. Minayo (1996) enfatiza a crítica feita por Habermas quanto a pretensão idealista da sociologia compreensiva, da etnometodologia, da fenomenologia e da própria hermenêutica quando ignoram a totalidade da vida social em todos os momentos. Dentre os elementos para demonstrar a relação dialética existente na discussão de Habermas, Minayo (1996, p. 225) destaca que:

Habermas coloca como fundamento da comunicação as relações sociais historicamente dinâmicas, antagônicas e contraditórias entre classes, grupos e culturas. Desta forma fica evidente que a linguagem enquanto possibilitadora de comunicação traduz também a dificuldade de comunicação..Numa sociedade marcada por relações sociais de produção profundamente desiguais, a comunicação está sistematicamente perturbada. A linguagem é um índice de alienação que expressa a dominação dos homens sobre seus semelhantes.

A aproximação da hermenêutica com a dialética é possível a partir da evidência dos limites da primeira, complementada pela segunda, considerando essa complementaridade possível a partir da realidade (MINAYO, 1996). Stein (1987), citado por Minayo (1996, p. 227), destaca alguns elementos que justificam essa complementaridade:

a) Ambas trazem em seu núcleo a idéia (sic) fecunda das condições históricas de qualquer manifestação simbólica, da linguagem, e de qualquer trabalho do pensamento; b) Ambas partem do pressuposto de que não há observador imparcial nem há ponto de vista de fora do homem e fora da história; c) Ambas ultrapassam a simples tarefa de serem ferramentas do pensamento. São modos pelos quais o pensamento produz racionalidade, contrapondo-se aos métodos das ciências positivistas que se colocam como exteriores e isentos do trabalho da razão; d) Por isso ambas questionam o tecnicismo presente nos métodos das ciências sociais, para descobrir o fundo filosófico que as diversas técnicas metodológicas tendem a negar. Destroem, dessa forma, a auto-suficiência (sic) objetivista (sic) das ciências com base no positivismo; e) Ambas estão referidas à práxis e mostram, no campo das Ciências Sociais, que seu domínio objetivo está preestruturado (sic) pela tradição e pelos percalços da história.

Compreende-se, portanto, que a hermenêutica dialética no processo de análise e da compreensão dos dados deve considerar à triangulação dos dados referentes: a pesquisa de campo, a bibliográfica e a pesquisa documental.

A estrutura do trabalho

O presente trabalho estrutura-se em três seções, além da introdução, considerações gerais, referências bibliográficas, apêndices e anexos. Na seleção e na organização das seções e subseções, procuramos construir uma ordem que possibilitasse o encadeamento das ideias sobre os professores dos AIEF, levando em consideração o contexto em que esses profissionais estão inseridos, principalmente em relação as suas condições de trabalho.

A **Seção 1** intitulada “**A ESCOLARIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS: trajetória, formação docente e expansão**”, tem o objetivo de discorrer sobre a prática docente dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a constituição de sua carreira, sua formação e o contexto educacional em que estão inseridos. A docência nesta etapa da educação básica, o ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais, sofreu inúmeras mudanças desde o período colonial até a atualidade. Para falarmos sobre a docência nos anos iniciais fez-se necessário recorrermos a história desde a época em que esses professores não tinham nenhuma qualificação para exercer tal função.

Nesta seção, procuremos contextualizar o processo da prática docente, neste nível de ensino, através dos constructos teóricos de vários autores dos quais destacamos: Villela (2010), Nóvoa (1987, 1995), Vicentini e Lugli (2009), Oliveira (2003, 2008, 2010), Oliveira Camargo (2004), Oliveira (2008), Saviani (2009), Lelis (2012), além de documentos oficiais, os quais referendamos nas seguintes subseções:

1.1. Nos primórdios da educação elementar, o ensino era proferido pela figura do mestre escola, o qual não tinha nenhum tipo de formação específica para o desempenho da função. Iniciamos a abordagem desta seção com a subseção “**Os professores e a escolarização dos anos iniciais**”.

1.1.1. “**A figura do Mestre Escola**”, que era o professor na época da colônia e tinha a função de ensinar as primeiras letras às crianças. Entretanto, com o advento das instituições que normatizaram o ensino, este personagem perde lugar para o “novo mestre” que será formado pelas escolas normais Villela (2010) e Nóvoa (1987) dão grandes contribuições com seus trabalhos sobre esta temática, dos quais nos apropriamos para corroborar com nosso trabalho.

1.1.2. **A criação das escolas normais e as mudanças na formação dos professores.** Com a criação das Escolas Normais no século XIX, a figura da mulher na educação vai se tornando, aos poucos, presente no processo de escolarização, a responsabilidade de não só educar, mas de cuidar, traz para a sala de aula, a extensão da vida familiar, com isso no sub tópico deste capítulo trazemos a contribuição de Villela (2010), Nóvoa (1995), Vicentini e Lugli (2009) e Avelino e França (2012). Esse espaço de formação dos professores possibilitou que fossem criadas condições para que a mulher pudesse ampliar a sua escolarização, o que possibilitou que a mesma pudesse ser vista como “a professora normalista”.

1.1.3. **A professora normalista:** Aqui discutimos o acesso da figura feminina no processo de escolarização, partindo do pressuposto que as mulheres na época colonial e durante o império tinham limitações em relação ao saber escolar. Sua educação era voltada para as

prendas do lar e cuidados com os filhos e maridos. Porém, ao ter acesso à escolarização seu ensino era diferenciado dos meninos, com a Lei nº 10 a mulher aos poucos foi conquistando e ampliando seu acesso à escola. Com o advento das Escolas Normais, os cursos de formação de professores, passaram a ter maciçamente a presença feminina, favorecendo a feminização do magistério.

1.2. A expansão da escolarização e as novas exigências para o trabalho docente no ensino fundamental: A ampliação da escolarização obrigatória que se intensificou no último século, novas exigências foi atribuída aos professores, a partir das reformas educacionais, que põem em xeque a autonomia de suas atividades. O governo brasileiro através dos princípios norteadores de uma “educação para todos”, o que levou a universalização do Ensino Fundamental, além de ampliar a duração dessa etapa, que passou de 8 para 9 anos, trazendo novas exigências para o professor, no que diz respeito ao conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças e suas necessidades no processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse contexto novos desafios são postos aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - AIEF no que diz respeito a sua formação, sobretudo a partir da LDB, a qual possibilitou pela primeira vez a exigência da formação em nível superior dos professores desses professores, garantindo-lhes a aquisição de conhecimentos teóricos científicos e pedagógicos articulados com a sua prática docente, considerando a especificidade desses professores, no que concerne à polivalência desses profissionais em sua prática docente.

Através dos instrumentos legais como o Plano Decenal de Educação para Todos - PDEPT (1993-2003), Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB (1996), Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010 e 2014-2024), Lei n. 11.114 (2005), Lei n. 11.274 (2006) descrevemos os elementos que nos ajudam compreender como se estabeleceu a expansão da escolarização do ensino fundamental e às novas demandas na formação dos professores.

1.2.1. A universalização do ensino fundamental no Brasil: Nestes tópicos discutiremos a universalização considerando os instrumentos legais e as determinações políticas no âmbito das reformas educacionais. A partir da expansão algumas questões necessitam ser discutidas, há visto que o processo de escolarização será modificado e implicará no trabalho direto dos professores.

Os instrumentos normativos, a partir da Lei 9394/96, que regulamentará o Plano Decenal de Educação são elementos indispensáveis na discussão, por se constituírem a base da nova configuração do ensino. Outro elemento a ser considerado é a Conferência de Educação Para Todos, realizada em Jomtien em 1990.

1.2.2. A complexidade da expansão na escolarização obrigatória: Em decorrência da universalização do ensino fundamental, novos (e velhos) problemas estarão presentes, sendo um deles a desvalorização do trabalho docente, pois a partir desta expansão não foram criadas as condições necessárias para o trabalho do professor e nem tão pouco para a escola como um todo. Diante da complexidade da expansão faz-se destacar os problemas advindos da escola de massa.

1.3. A organização do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental. No que diz respeito à nova configuração do ensino fundamental, principalmente no que diz respeito aos anos iniciais, a dinâmica da sala de aula modifica-se e entra em colapso o sistema seriado, o qual se caracterizou por exigir resultados quantitativos, desconectados dos aspectos qualitativos da aprendizagem. Nesta subseção destacamos os trabalhos de Glória e Mafra (2004), Brzezinski (2008), Cruz e Neto (2012).

A seção 2 denominada: **“CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE DOCENTE: o que apontam as pesquisas sobre o assunto”** objetivou discorrer sobre pesquisas realizadas sobre a temática em nível internacional, nacional e local, as quais têm contribuído para o debate da questão. Considerando a temática central desta pesquisa, condições de trabalho e a repercussão na saúde dos professores, tornou-se imprescindível buscar fundamentos teóricos sobre as categorias primárias que a norteiam, sendo elas: condições de trabalho e saúde docente, analisadas a partir das produções de Dejours (1992), Gatti, Barreto e André (2005), Gasparini, Barreto e Assunção (2008), Assunção e Oliveira (2009), Marx (2013). As subseções estão assim organizadas.

2.1. Condições de Trabalho e Saúde Docente: intensificação, precarização e precariedade

Este tópico procura descrever através dos constructos teóricos de Dal Rosso (2008) e Alves (2007) à análise sobre a intensificação, precarização e precariedade, conceitos que estão intrínsecos ao se discutir as condições de trabalho. A partir da conceituação dessas categorias percorremos o caminho da compreensão em que atravessa o processo do trabalho no atual sistema político, econômico e social vigente em nossa sociedade.

2.2. Pesquisas internacionais

Pesquisa do Banco Mundial: Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe (2014), com o objetivo de demonstrar os resultados em relação ao que diz respeito as condições de trabalho que os professores estão submetidos em relação a remuneração, tempo de atividade e adequação a nova dinâmica exige pelos parâmetros internacionais, através das avaliações em larga escala.

O trabalho de Esteve (1999) sobre “O mal estar docente – a sala e a saúde dos professores” é uma referência internacional ao se discutir sobre saúde e adoecimento docente. Na análise de Esteve (1999), o mal-estar deriva, sobretudo, das mudanças e exigências sobre o trabalho do professor posto que, anteriormente, essa profissão fora valorizada e respeitada e hoje atravessa uma crise e não oferece mais tantos estímulos e encantos.

2.3. Pesquisas nacionais

A pesquisa sobre Trabalho docente na educação básica, coordenada por Dalila Oliveira, foi realizada em sete estados brasileiros sobre as condições de trabalho e o perfil dos trabalhadores da educação básica em escolas públicas municipais e estaduais contemplando os estados: Pará, Rio Grande do Norte, Góias, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina.

A pesquisa Educação: carinho e trabalho, coordenada por Wanderley Codo (Org.) em parceria com a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e o LPT (Laboratório de Psicologia do Trabalho – UnB), trata das condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores em educação. Em dois anos e meio de investigação contou com a participação de 52.000 sujeitos investigados em 1.440 escolas.

2.4. Pesquisas no Estado do Pará e no município de Belém

No Estado do Pará destacamos Maués et al. (2012), que apresenta resultados da pesquisa realizada no estado do Pará, no período de abril a dezembro de 2009, em que foram aplicados mais de 1.300 questionários estruturados aos sujeitos docentes que atuam em unidades educacionais, da rede pública, particular ou conveniadas, localizadas nos seguintes municípios paraenses: Belém, Marituba, Concórdia, Altamira e Curralinho. Na pesquisa foram consideradas categorias como condições de trabalho, jornada de trabalho, precarização das relações de trabalho e intensificação do trabalho. Tratou-se de pesquisa coordenada em âmbito nacional pelo GESTRADO/UFMG, coordenada pelas professoras Dalila Oliveira e Livia Fraga Vieira, e em âmbito local pela Prof^a. Olgaíses Maués.

Além dessa obra, na cidade de Belém, apontamos as seguintes pesquisas realizadas em nível de mestrado na Universidade Federal do Pará: “O adoecimento dos trabalhadores na rede pública de ensino em Belém do Pará”, de Maria Izabel Alves dos Reis, além de “Impactos na precarização do trabalho sobre a saúde das docentes da educação infantil”, de Andreia Cristina Cunha Solimões e “Trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém”, elaborada por Antonilda Vasconcelos de Barros.

A seção 3 intitulada **“AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E A SAÚDE DOCENTE NOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE ANANINDEUA: o que os dados**

evidenciam” discorre sobre os resultados da pesquisa nesse município. Entretanto, antes de adentrarmos especificamente na análise dos dados da pesquisa, iniciaremos com a apresentação de alguns dados referentes aos anos iniciais no município. Esta seção encontra-se organizada com as seguintes subseções:

3.1. Os anos iniciais em Ananindeua em dados. Nesta subseção os dados coletados têm como referência o Anuário da Educação Básica do ano 2015, que nos trazem uma comparação na taxa de matrículas do ensino fundamental no Brasil, no Pará, e no município de Ananindeua, nos períodos de 2001 a 2011 (7 a 14 anos) e de 2007 a 2014 (6 a 14 anos). Outros dados são apresentados, considerando a Sinopse Estatística da Educação Básica, compreendida no período de 2012 a 2015, comparando o número de matrículas correspondente ao período, apresentando o quantitativo tanto no Brasil como no município de Ananindeua, especificando a área urbana e a área rural, além de dados da região metropolitana.

3.2. Caracterização do trabalhador docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Ananindeua quanto aos indicadores do MEC/INEP. Os dados apresentados nessa subseção correspondem aos indicadores educacionais do MEC/INEP dos anos iniciais do ensino fundamental, o município em 2015, sendo: Indicadores de esforço docente, Indicador de Adequação de formação Docente, Indicador de Regularidade Docente. Destacamos ainda dados referentes a quantitativo de docentes por: sexo, localização (área urbana e rural), escolaridade, formação em pós-graduação e tipo de vínculo.

3.3. Caracterização dos sujeitos docentes e não docentes da pesquisa no município de Ananindeua/Pará. A análise dos dados da pesquisa de campo inicia-se nessa subseção. Procuramos traçar inicialmente o perfil dos profissionais que fizeram parte da pesquisa, considerando aspectos relacionados à: formação, tempo de serviço no magistério e na escola, faixa salarial, carga horária de trabalho. Esta caracterização nos ajuda a estabelecer a relação com o perfil dos trabalhadores docentes dos anos iniciais a partir dos dados do MEC/INEP.

3.4. As Condições de trabalho dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aqui apresentamos o resultado referentes a categoria condições de trabalho, a partir da compreensão da literatura, sendo considerado as seguintes subcategorias: formação continuada, aspectos funcionais e organizacionais, condições físicas e materiais e, carreira docente.

3.5. A saúde do trabalhador docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concluindo a análise dos dados da pesquisa de campo essa subseção discorre sobre a categoria saúde docente, discutindo elementos que traduzem a relação do adoecimento com as

condições de trabalho. Apresentamos ainda dados do Instituto de Previdência do Município de Ananindeua sobre adoecimento, afastamento, doenças mais frequentes, servidores adaptados dentre outros.

Por último, faremos nossas **Considerações Finais**, procurando discorrer sobre os achados e ousaremos fazer algumas proposições mediante o resultado obtido na pesquisa, já que compreendemos que esta pesquisa contribui para o aumento do acervo de conhecimentos sobre o trabalhador do ensino, através da produção e divulgação de trabalhos técnico-científicos em publicações e eventos diversos, assim como gerar subsídios às proposições de políticas e campanhas participativas de prevenção de doenças do trabalho voltadas aos professores da rede pública em Ananindeua, além de levantar proposições para contribuir na realização de ações que ajudem a valorizar o trabalho dos professores.

1. A ESCOLARIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS: trajetória, formação docente e expansão.

Esta seção tem o objetivo de discorrer sobre a escolarização os chamados anos iniciais, nomenclatura bem recente na história da educação brasileira, já que anteriormente a denominação era ensino primário ou elementar, que abrangia as primeiras séries da formação escolar. Entretanto, com as transformações ocorridas nas legislações educacionais passou a ser identificada também como séries iniciais e series finais do ensino fundamental e mais recentemente, os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, sendo equivalente do 1º ao 5º ano e do 6º ao nono ano, respectivamente. Adicionalmente procuramos caracterizar a formação do docente para essa etapa da escolarização, bem como às exigências que se colocam ao professor que atua nos AIEF sobretudo a partir da expansão e ampliação dessa etapa que passou a receber alunos com seis anos de idade.

1.1. Os professores e a escolarização dos anos iniciais

A docência nessa etapa da educação básica, o ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais, sofreu inúmeras mudanças se considerarmos o percurso histórico de sua constituição no Brasil até os dias atuais. É importante lembrar que no período colonial além dos religiosos das diferentes ordens, os primeiros professores leigos, responsáveis pelo ensino elementar, tinham uma qualificação rudimentar para exercer tal função. Esses professores eram chamados de mestres-escolas, e eram na sua grande maioria homens. Sua atuação tinha como referência um modelo de ensino individualizado, sem gradações, e sem um currículo definido; além disso sua prática pedagógica era calcada na memorização e repetição dos conhecimentos trabalhados de forma assistemática, que perdurou por muitos anos até fosse institucionalizada a chamada escola normal (CAMARGO, 2004). Ao longo do século XIX a profissão docente antes restrita aos homens passa a ser exercida por mulheres, as quais acessavam o Curso Normal já que a docência era a única possibilidade de continuidade dos estudos para as moças, o que irá conferir ao magistério uma função tipicamente feminina.

1.1.1. A figura do Mestre Escola

Quem não se lembra da primeira professorinha? Recordamos quando criança, na década de 1970, nossa mãe, senhora alfabetizada, queria que seus filhos progredissem nos estudos, nos colocou em uma escola de reforço, com um professor jovem, que dava aula para mais ou menos sete ou oito crianças, em uma mesa comprida com uma palmatória em cima

dela que a usava caso errássemos a tabuada, que deveríamos ter memorizada para responder suas perguntas. Essa lembrança veio à tona ao pesquisar sobre a história da educação, no tempo colonial, e a figura do mestre escola. Esse personagem da vida real, Villela (2010) descreve ao extrair um trecho da obra *Memórias de um sargento de milícias* de Manuel Antônio Almeida, que conta a história de um certo homem, que mesmo se empenhando para ensinar-lhes as rezas e as letras ao seu afilhado, o qual tinha dificuldade de aprender e tendo já perdido a esperança de conseguir por si mesmo que este aprenda, procura colocá-lo na escola, e assim Villela (2010) descreve este trecho:

Com efeito foi cuidar nisso e falar ao mestre para receber o pequeno; morava este numa casa da rua da Vala, pequena e escura. Foi o barbeiro recebido na sala que era mobiliada por quarto ou cinco longos bancos de pinho sujos pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre, e outra maior onde escreviam os discípulos, toda cheia de pequenos buracos para os tinteiros; nas paredes e no teto havia penduradas uma porção de enormes gaiolas de todos os tamanhos e feitios, dentro das quais pulavam e cantavam passarinhos de diversas qualidades: era a paixão predileta do pedagogo (ALMEIDA, apud VILLELA, 2010, p.95).

Mais adiante, descreve detalhadamente outro trecho da obra, retratando a figura do mestre escola em seu ambiente de trabalho, com seus alunos no início do século XIX:

Este era um homem todo em proporções infinitesimais, baixinho, magrinho, de carinha estreita e chupada excessivamente calvo, usava óculos, tinha pretensões latinista, e dava bolos nos discípulos por dá cá aqueça palha. Por isso era um dos mais acreditados na cidade. O barbeiro entrou acompanhado do filhado, que ficou um pouco escabriado à vista do aspecto da escola que nunca tinha imaginado. Era um sábado; os bancos estavam cheios de meninos, vestidos quase todos de jaqueta ou robissões de lila, calças de brim escuro e uma enorme pasta de couro ou papelão pendurada por cordel a tiracolo: chegaram os dois exatamente na hora da tabuada cantada. Era uma espécie de ladainha de números que se usava então nos colégios, cantada todos os sábados em uma espécie de cantochão monótono e insuportável, mas de que os meninos gostavam muito.

As vozes dos meninos, juntas ao canto dos passarinhos, fazia uma algazarra de doer os ouvidos; o mestre, acostumado àquilo, escutava impassível, com uma enorme palmatória na mão, e o menor erro que algum dos discípulos cometia não lhe escapava no meio de todo o barulho: fazia parar o canto, chamava o infeliz, emendava cantando o erro cometido, e cascava-lhe pelo menos seis puxados bolos. Era o regente da orquestra ensinando a marcar o compasso. O compadre expôs, no meio do ruído, o o objeto de sua visita, e apresentou o pequeno ao mestre (ALMEIDA, apud VILLELA, 2010, p. 96).

Essa descrição demonstra o quão a educação modificou-se ao longo dos anos, e conseqüentemente a figura do mestre também. Entretanto, Villela (2010) questiona sobre os olhares de estranhamento e familiaridade entre o novo e o velho professor, sobre o que os distingue e o que os aproxima, ao mesmo tempo que pergunta se traços desse ofício tem se mantido e se é possível perceber continuidades na configuração desta atividade.

FIGURA 1: O mestre restrito da escola, 1668. Jan Steen (1626-1679)



FONTE: http://www.musee-imaginaire.de/mus_neu/lesesaal/lesesaal-s/steen/6681_werk.htm

FIGURA 2: O mestre-escola. Adriaen van Ostade (1662)



FONTE: <https://pt.wikipedia.org/wiki/AdriaenvanOstade>

As figuras 1 e 2 retratam o mestre-escola em seu cotidiano, e como podemos observar, constata-se a existência da palmatória, a qual Villela (2010, p. 96) afirma ser “seu instrumento de trabalho, quase prolongamento de sua mão”, e que se faz presente nas duas obras.

Nóvoa (1987) ao descrever o processo de profissionalização docente em Portugal, faz uma análise sócio histórica dos professores do ensino primário, explicitando algumas das várias designações que este grupo obteve ao longo da História Moderna, do século XVI ao século XX:

Século XV - Mestre ou Mestre-escola ou Mestre de ler (e escrever); Finais do século XVI - Mestre régio ou Mestre régio de ler, escrever e contar; Princípios do século XIX - Mestre das primeiras letras ou Professor das primeiras letras; Finais do século XIX - Princípios do século XX - Professor de instrução primária ou Professor primário; Finais do século XX - Professor primário ou Professor do ensino primário (NÓVOA, 1987, p. 417).

O autor nos alerta que essa organização não deve ser interpretada de forma rígida, porém, ela faz-se necessária para entendermos a “evolução do estatuto dos professores”. Ao referir-se aos mestre-escola diz que há uma heterogeneidade dos indivíduos que exercem as atividades de ensinar. Essa heterogeneidade que Nóvoa (1987) se refere diz respeito ao fato de que qualquer pessoa poderia exercer tal atividade, e como o próprio autor relata “há um pouco de tudo” (p. 417).

- Artesãos que, paralelamente ao seu ofício, ensinam as crianças a ler e, por vezes, a escrever: há numerosas referências a sapateiros, barbeiros, carpinteiros, etc., que foram mestres-escola;

- Particulares que, sobretudo nas cidades, dão lições privadas nas casa dos nobres e dos burgueses ricos, frequentemente a troco de uma simples refeição;

- Trabalhadores que, impedidos de exercer actividades desgastantes do ponto de vista físico, recebem crianças em suas casas. O *Hebhemdhio Lisbonense* publica diversos anúncios de mestres oferecendo os seus serviços: «Quem quiser mandar ensinar meninas a boas educações, a ler, escrever, cozer, fazer meia, luvas, e a Doutrina Cristã, poderá falar a uma Mestra moradora na rua da Triste feia a Nossa Senhora das Necessidades, que ensina a preço de um tostão cada Mês, e um pão todos os Sábados);

- Homens ligados a vida religiosa, membros de alguma congregação religiosa (o ensino da leitura é normalmente confiado aos «irmãos leigos ou ajudantes dos párocos (neste caso, as tarefas docentes são secundárias em relação às actividades do foro religioso) (NÓVOA, 1987, p. 417/418).

Essa citação expressa de forma clara quem eram as pessoas que exerciam a função de ensinar as primeiras letras. Eram pessoas do povo, da classe desfavorecida que não tinham nenhuma qualificação para exercer a atividade, pois também não lhes era exigido nenhuma formação. Essa situação decorre do fato de que o ensino nessa época era de responsabilidade da família (VILLELA, 2010).

Outra questão que se deve observar, é que não se tinha nenhuma preocupação com a estrutura física, qualquer lugar poderia se transformar em uma escola e essas “formas dispersas de ensino e aprendizagem iriam coexistir por muito tempo” (VILLELA, 2010, p. 99).

Nóvoa (1987) acrescenta que apesar da heterogeneidade observada entre os mestres-escolas havia traços em comum entre eles, dos quais destaca três:

1. Apesar do exercício docente estar sujeito ao controlo da Igreja, quase todos os mestres-escolas pertencem ao estado laico, contrariamente aos professores do secundário.
2. A profissão de mestre-escola é bastante desvalorizada do ponto de vista social. Como diz Adolfo Lima, «a expressão mestre-escola envolve qual-quer coisa de ridículo, de baixa consideração, de inferior categoria, devido não só à sua ascendência de escravo, mas também porque o mestre era um misto de bobo e de homem de serviços, mercê da sua tradicional pobreza, da sua muita ignorância, ou, pelo menos, da sua minguada ciência.
3. Normalmente, o ensino não constitui a ocupação principal dos mestres-escola, o que impede o desenvolvimento do processo de profissionalização da actividade docente (NÓVOA, 1987, p. 418).

Como podemos observar, a figura do mestre-escola está presente no contexto de desvalorização, visto que, esse não era considerado como profissional com atributos valorativos, porém, seus trabalhos eram necessários às famílias para que as crianças aprendessem a ler e a escrever.

Nóvoa (1987) afirma ainda que os mestres-escolas, cuja atuação em Portugal correspondeu prioritariamente aos séculos XVI e XVII, exerceram a atividade docente sem nenhuma preparação, e irão sofrer um desgaste moral pelas sucessivas gerações de professores do ensino primário. Para exemplificar essa rejeição, o autor cita *“um texto de 1904 de Manuel Antunes Amor que termina com “grito” bem significativo: Abaixo pois o mestre escola! Viva o professor de hoje”* (NÓVOA, 1987, p. 418). De certa maneira podemos pensar essa afirmação, como forma de reivindicação por melhores condições de trabalho e ainda mais por certo reconhecimento profissional.

No que diz respeito ao Brasil, Vilela (2010, p. 99) afirma que “no início do século XIX sob o reinado de D. João VI, que se inicia um controle progressivo do Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução”. Essa afirmativa permite-nos concluir que com isso inicia-se o processo de profissionalização docente e com o aparecimento das escolas normais, substituirá definitivamente o “velho” mestre-escola e pelo “novo” professor do ensino primário (VILLELA, 1987, p. 101). Ainda reportando-se ao mestre escola Vilela (2010) destaca que:

Talvez a maior descontinuidade entre o velho mestre escola e o novo professor primário ou a nova professora que emerge no final do século XIX seja, exatamente, a consciência de uma necessidade – a conquista de uma identidade profissional” (VILLELA, 2010, p. 131).

E assim, a partir desse processo de instituição do sistema de ensino estruturado e organizado dá-se início o surgimento das escolas normais, que conforme Nóvoa (1987) vai conduzir ao desaparecimento progressivo dos mestres-escolas. O Curso Normal além de da preparação de quadros para o magistério primário, contribuiu para o propósito de fornecer cultura geral aos seus alunos, o que irá levar à demanda por esse curso para as mulheres de

então. Como visto, o professor dos primeiros anos se restringia à figura masculina, porém, o papel desse novo professor do ensino primário, irá gradativamente ser assumido por mulheres. Veremos agora a instituição das Escolas Normais, as quais desde o momento de sua constitucionalização foram importantes espaços à formação de professores.

1.1.2 A criação das escolas normais e as mudanças na formação dos professores

Em meados do século XIX, com as críticas que surgiram ao modo da organização do ensino, ganha impulso o projeto de formação docente, centrado nas escolas normais, visto que o método Lancaster⁷ não apresentava a eficiência que prometia ter. (VINCENTINI e LUGLI, 2009). O contexto político do surgimento das escolas normais no Brasil se deu em momento de grande disputa pelo controle do Estado de acordo com Villela (2010):

O segmento da classe senhorial que assumiu a direção do Estado nas décadas de 30 a 50 do século XIX mantinha o firme propósito de se fortalecer como classe detentora de monopólios – sobre a terra, sobre a violência física, sobre os escravos... Os governantes do Brasil se deparavam com a tarefa de organizar a sociedade de modo a ganhar apoio mais sólido para os seus objetivos. Para isso, além de sanear conflitos internos à própria classe senhorial, disciplinar as populações brancas não proprietárias e conter a revolta de escravos, era preciso coordenar uma ação visando a formação de um pensamento que permitisse a aceitação da autoridade da Coroa imperial e o reconhecimento desse grupo de governantes como representantes de uma ‘vontade geral’ (p. 101/102).

Desta forma, a criação das primeiras escolas normais ocorreu num período instável e tenso, porém, possibilitou a ascensão das práticas conservadoras. Essa corrente conservadora atribuía a falta de instrução como responsável pelo distanciamento entre o Brasil e as nações civilizadas e, por isso preconizavam que a instrução deveria ser popularizada, sem que isso subvertesse a ordem:

A experiência com as escolas normais nascia, assim, num momento em que a política educacional em várias províncias se caracterizava pela busca de uma uniformidade por meio da instrução. O movimento de criação das escolas normais inseria-se, segundo alguns dirigentes provinciais, numa espécie de cruzada pelo bem comum da sociedade. Elas formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social (VILLELA, 2010, p. 104).

A criação das Escolas Normais dá início a uma nova etapa da institucionalização da profissão e formação docente. Nóvoa (1995) constata dois aspectos no que se refere as Escolas Normais, o primeiro diz respeito a formar professores, porém, para além disso, elas

⁷ “O método Lancaster também conhecido como ensino mútuo, foi criado em 1801 na Inglaterra, durante a Revolução Industrial. Os alunos, que podiam chegar a 500 numa classe, eram organizados em grupos menores, que deveriam ser instruídos por um monitor. O professor ficava num estrado alto, do qual podia ter uma visão completa da atividade dos diversos grupos de alunos, aos quais não se dirigia diretamente. Os únicos que podiam falar com o professor para receber as lições de leitura, escrita, cálculo e catecismo eram os monitores”. (BASTOS, apud, VICENTINI e LUGLI, 2010, p. 32)

produzem a profissão docente, sendo o primeiro em relação ao individual e o segundo a nível coletivo, que contribui aos seus membros a socialização.

As escolas normais começam a aparecer no cenário brasileiro a partir da terceira metade do século XIX através dos dispositivos legais: a Lei Geral do Ensino de 1827, que determinava a transferência da responsabilidade para as províncias, da organização e administração dos sistemas de ensino tanto do primário quanto do secundário e do Ato Adicional de 1834, que criava as escolas normais. As primeiras escolas segundo Vicentini e Lugli (2009) e Villela (2010) a serem criadas foram as de Minas Gerais e Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846).

A Escola Normal da província do Rio de Janeiro, em Niterói (figura 3), foi a primeira Escola Normal criada no Brasil, em 1835, para formar professores primários, tinha legislação específica e era denominada Escola Normal da Corte. Conforme Villela (2010, p. 105) esta escola teve grande influência nas decisões referente a ao processo educacional da época:

A Escola Normal de Niterói foi uma importante instituição de formação de professores no Império. Embora não se situasse na Corte, exerceu grande influência nas decisões sobre a esfera educacional. Essa província funcionou como um laboratório de práticas que eram estendidas a todo o país pela supremacia que os políticos fluminenses exerciam em nível nacional e cujas bases se encontravam em Niterói, capital da província do Rio de Janeiro. (VILLELA, 2010, p. 105)

FIGURA 3: Escola Normal de Niterói



Fonte: <http://heloisahmeirelles.blogspot.com.br/2012/04/o-plano-de-reformas-da-instrucao.html>

Devido ao seu potencial, a Escola Normal de Niterói vai garantir a consolidação da classe que ora se encontra no poder. As questões morais prevaleciam para admissão na escola. (VILLELA, 2010). Em 1835 promulgou-se a Lei n.10 que organizou o ensino normal e estabeleceu as normas para quem pretendia candidatar-se a uma vaga na escola normal. Em

seu artigo 4º estabelece: “Para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever”. (RIO DE JANEIRO, Lei n. 10, 4/04/1835, art. 4º)⁸.

A ênfase dada na boa conduta, à moral e aos bons costumes está explícito quando a Lei determina “com boa morigeração”, contido no artigo 6º da mesma lei, expõe de modo detalhado, o que garantiria a sua boa conduta.

Os que pretendem matricular-se dirigirão seu requerimento ao presidente da província, instruídos com a certidão de idade e a atestação de boa conduta, passada pelo juiz de Paz de seu domicílio: com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame que deverá proceder, achar que possuem princípios suficientes de leitura e escrita (RIO DE JANEIRO, Lei n. 10, 4/04/1835, art. 6º)⁹.

O destaque dado a moral e à boa conduta, que deveria ser avalizada por um juiz de paz são maiores do que com relação à instrução que determina apenas saber ler e escrever, isso deve-se ao cunho ideológico que se exigia dos futuros professores uma conduta dentro dos padrões estabelecidos pela sociedade controladora, considerando ainda que, o próprio método Lancaster que era adotado na época, impunha aos alunos hábitos disciplinares de hierarquia e ordem, cumpria com a tarefa de controlar qualquer iniciativa de desordem, pois de acordo com Villela (2010, p. 107):

A ênfase na exigência de “boa morigeração” provavelmente relacionava-se à sensação de inquietude vivida em tempos tumultuados por movimentos considerados “desordeiros”. Ligada ao aspecto da moral havia, subjacente, a preocupação com as posições ideológicas dos futuros professores.

No que diz respeito a organização do ensino desde a criação da escola normal até meados do século XIX, as disciplinas do curso normal ficavam a cargo de um único professor e o modo de organização não era seriado e conforme a avaliação do diretor a medida que este os dava como prontos, submetiam-lhe a exame perante o presidente da província e uma banca com três examinadores e a pós avaliação poderia assumir a função. (VILLELA, 2010)

No Estado do Pará, a Escola Normal (figura 2) foi criada em 1871 e extinta em 1872, criada novamente em 1874 e extinta em 1885. Em 30 de setembro de 1939 instituiu-se a Lei que autorizava a criação da Escola Normal na capital da Província do Grão-Pará, para formar professores de Primeiras Letras, entretanto ela foi criada somente em 13 de abril de 1871. Após a promulgação dessa Lei foi expedida a Lei n. 27, de 28 de junho de 1841 que criou o Liceu Paraense e regulamentou a instrução primária e secundária na Província, sendo instalada a Escola Normal, no espaço desse Liceu. (AVELINO DE FRANÇA, 2012).

Para matricular-se na Escola Normal o candidato devia atender as seguintes condições:

⁸ <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99970>

⁹ Idem

1) ter mais de 17 anos de idade; 2) estar isento de crime e ser de costumes puros; 3) ter boa constituição física e não sofrer de moléstia contagiosa que o impedisse de exercer o magistério; 4) saber o catecismo da doutrina cristã; 4) ler e escrever corretamente, dominar as quatro operações fundamentais da Matemática em números inteiros e fracionários. A primeira condição devia ser comprovada por certidão de batismo, a segunda por folha corrida policial e atestado do pároco, a terceira por atestado médico, a última por meio de um exame oral e escrito, realizado perante o diretor da Escola Normal, sendo os examinadores dois professores designados pelo presidente da Província (AVELINO DE FRANÇA, p. 37, 2012).

De acordo com os critérios estabelecidos para ingressar na Escola Normal, o candidato deve ter o aval da igreja, da polícia e do médico, demonstrando desta forma boa índole, o que caracterizava a valorização da condição moral do candidato. Assim é que, o professor além de apresentar, atestados e certidões devia apresentar-se com vestuário decente, o que também atestava sua boa conduta e moralidade.

Essas questões nos remetem a refletir o que Martins¹⁰ destaca sobre as questões a respeito da moralidade, que permeavam a condição para ingressar na profissão, haja vista que até praticamente o final do século XIX, o professor tinha a missão de conduzir moralmente os alunos, principalmente das camadas populares, isso se deu por conta do contexto em que o Brasil se encontrava, pois no período de 1817 a 1888, estavam ocorrendo vários levantes e insurreições e era necessário conter ideologicamente qualquer movimento que colocasse em risco a ordem nacional.

Em 19 de dezembro de 1872, o Vice- Presidente Barão de Santarém, extinguiu a Escola Normal, sendo o curso normal anexado ao Liceu Paraense, entretanto, o Presidente Pedro Vicente de Azevedo ao apresentar o relatório ao seu sucessor na administração da Província, lamentava a extinção da Escola da escola Normal, e dizia sentir falta de uma instituição que preparasse os professores para atuarem no ensino da infância, sendo as condições em que se apresentava no momento a formação desses professores, não eram satisfatórias. A partir dessa constatação, criou-se (novamente) em 19 de junho de 1874, a Escola Normal da Província do Grão Pará.

¹⁰ Ver http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/tsc_angela.pdf

FIGURA 4: Escola Normal do Pará

FONTE: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1203921&page=12>

Com a criação das Escolas Normais no Brasil, pode-se considerar uma ruptura do antigo mestre escola, dando origem ao novo professor, com um modelo de formação que proporcionou conhecimentos específicos para o exercício da função. Entretanto, conforme nos relatam Vicentini e Lugli (2009) foram frequentes as notícias de fechamento das escolas normais, havendo uma indefinição por parte dos governos em relação a manutenção destas escolas, como foi o caso da Escola Normal de São Paulo que foi criada em 1846 e fechada em 1867, reabrindo em 1876 e fechada novamente em 1877, reabrindo ainda outra vez em 1880.

Ao remetermos ao processo de formação de professores na Escola Normal, não podemos desconsiderar a inserção da figura feminina na escolarização formal e elementar, do qual era excluída. Neste sentido, buscamos em poucas palavras sintetizar a presença da mulher neste contexto, considerando que ao longo da história da educação brasileira, sua inserção será cada vez crescente, principalmente no que diz respeito a educação infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental.

1.1.3 A professora normalista

O papel da mulher na era colonial e durante o império era destinado ao “saber” de cuidar da casa, dos filhos e do marido. Sua educação teria valor, a medida que essa proporcionasse uma boa educação para seus filhos.

A mãe, como primeira educadora, precisava saber discernir o que melhor convinha aos seus filhos. Ela iria oferecer a primeira formação aos futuros cidadãos que atuariam na nova sociedade, assim como iria também dar os primeiros ensinamentos às futuras mães (OLIVEIRA, 2008, p. 32).

É interessante destacar, que a autora, faz referências as ideias de Rousseau que apesar de seu caráter fundante da Pedagogia na atualidade, propõe uma educação para a mulher ainda revestida de valores machistas.

A educação que Rousseau propunha para a mulher, no entanto, não é uma educação letrada, que desse a ela um conhecimento para que pudesse acessar o mundo das letras e da ciência. Quem deveria dominar esse tipo de conhecimento/ era o homem, pois ele sim, deveria ter instrumentos que o tornassem capaz de atuar efetivamente como cidadão. Para a mulher, ele defendia a importância do aprendizado e a ocupação com trabalhos de “seu sexo” (OLIVEIRA, 2008, p. 32).

Assim, as prendas do lar, são aferidas como trabalhos do sexo feminino, podemos aferir que através dessa formação cultural, os reflexos dessa educação ainda permanecem nos dias atuais. Oliveira (2008) discute as práticas educativas destinadas as mulheres na comarca do Rio das Velhas (Capitania de Minas gerais), afirma que há uma escassez de estudos que retratam a educação das mulheres no período colonial, entretanto, ao existirem se limitam a enfatizar a educação doméstica ou o ensino conventual.

Os estudos enfatizam principalmente a educação doméstica ou o ensino conventual, cuja finalidade seria a preparação para o casamento ou para a vida religiosa. Outros espaços educativos e outras finalidades para essa educação ainda são pouco explorados, como por exemplo, o aprendizado de ofícios manuais e a utilização desse conhecimento em situações que iam para além do espaço doméstico (OLIVEIRA, 2008, p. 18).

As mulheres tinham limitações legais as quais restringiam sua atuação na colônia, por isso seu aprendizado direcionava-se para um ofício manual como “coser”, “bordar” e “tecer”, sem qualquer instituição responsável pela regulamentação e pelo ensino dos ofícios. Dessa forma a educação que envolvia um saber não era formalizado, esse aprendizado priorizava o saber prático, o manual (OLIVEIRA, 2008).

A mulher foi tratada, de modo geral, numa relação de subordinação e dependência do pai e do marido, tratada como objeto sexual do homem colonizador e proprietário. Sua vida era restringida a dona de casa e sua instrução estava limitada aos fazeres domésticos sem direito ao acesso de uma educação formal.

Essa relação dominada pelos preceitos masculinos está expressa nos documentos oficiais da época. No que diz respeito a educação formal, a primeira legislação específica sobre o ensino primário, após a independência, a Lei Geral do Ensino, que padronizou as escolas de primeiras letras no país, exclui alguns conteúdos à educação das meninas. Elas não aprendiam todas as matérias ensinadas aos meninos, principalmente as consideradas mais racionais como a geometria, e em compensação deveriam aprender as ‘artes do lar’ e as prendas domésticas e isso se estendia também a diferença entre o que os professores e professoras deveriam ensinar. (VILLELA, 2010)

Conforme a Lei de 15 de outubro de 1827 estabelece em seu artigo 6º que:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (Apud VILLELA,2010).

Enquanto que no seu artigo 12 explicita o que cabe as professoras ensinarem

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7o. (Apud VILLELA, 2010).

O ensino além de diferenciado, as meninas não se misturavam com os meninos, tendo as escolas específicas para elas como determina o artigo 11 da referida lei: “Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento”.

As legislações estavam repletas de restrições ao exercício do magistério por parte das mulheres. Como citado anteriormente em 1835 promulgou-se a Lei n. 10 que organizou o ensino normal e o acesso da mulher ao ensino normal também era restrito, até mesmo para candidatar-se a uma vaga, as exigências eram maiores em relação à moralidade. Entretanto, após a promulgação da referida lei, a mulher foi aos poucos conquistando seu espaço ao direito e Villela (2010) afirma a maciça presença da mulher no curso de formação de professores.

Num espaço de cinco décadas, uma profissão quase que exclusivamente masculina tornar-se-ia prioritariamente feminina, sendo que a formação profissional possibilitada por essas escolas teria papel fundamental na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado (VILLELA, 2010, 119).

Por volta de 1856, Vicentini e Lugli (2009), citando Silva (1975), relatam quais eram as condições que o professor deveria comprovar ao prestar concurso, para os homens era necessário comprovar além da aptidão, ter vida regular, ter boa conduta caso, fosse funcionário público, assim como não apresentar nada que denegrísse sua moral. Entretanto, para as mulheres, que desejassem seguir a carreira de professora era exigido:

Certidão de casamento; se divorciada uma certidão que comprovasse ela não ter sido a causa do divórcio. Para as solteiras que morassem na casa paterna, certidão de moralidade dos pais. Se fosse moça solteira e vivesse só, era preciso apresentar também prova de idade maior do que 25 anos (VINCENTINI E LUGLI, 2009, p. 71).

Percebe-se, portanto que a exigência para as mulheres se dá em torno dos aspectos morais, sua vida tinha que ser regrada, devia respeitar e atender as regras que determinavam seu status social. A mulher “normal” é a que desempenhava o papel de esposa e mãe, sendo

essa herança do sistema patriarcal, onde a mulher sempre esteve subjugada como aponta Ribeiro (2010), ao contrário desse padrão era considerada mulher marginal, louca, prostituta. Conforme Villela (2010, p. 120) “*Os ensaístas das décadas de 1930 e 1940 achavam as preceptoras sexualmente vulneráveis e socialmente deslocada*”.

A questão da profissionalização, sempre foi uma luta travada pelas mulheres, porém, nem sempre teve sucesso imediato. A figura 5 apresenta as professoras normalistas ao final do século XIX e podemos perceber, a partir dessa imagem e das considerações de Villela (2010) que a mulher deveria apresentar, diante da sociedade, comportamentos que não prejudicasse sua conduta moral, pois além de ser submetida as determinadas condições para exercer a função, como visto anteriormente, ainda tinham que trajar-se “adequadamente”. A condição moral e religiosa eram preceitos fundamentais para que a mulher pudesse concorrer uma para o desempenho da função.

FIGURA 5: Professoras normalistas no final do século XIX



Fonte: <https://ieccmemorias.wordpress.com/2012/08/12/aspectos-organizativos-e-ritualisticos-da-escola-normal-no-limiar-da-republica>

No final do século XIX, as escolas normais passaram por enormes mudanças curriculares e, inclusive de programação. Questões de gênero começam a redirecionar a profissão docente. A feminização do magistério se expande com o avanço do campo educacional, fato que foi associado à queda do prestígio da profissão e à baixa remuneração. Porém, Villela (2010) citando Almeida, alerta para a complexidade de fatores que levaram a expansão da participação da mulher no magistério, e que não podem ser vistos isoladamente.

A partir de 1930 será observada uma ampliação do número de escolas normais no Brasil, o que para Nunes (1985) resultou da necessidade de ampliação do nível de instrução

escolarizada, sobretudo para mulheres provenientes dos extratos médios da população, já que possibilitou a ampliação do leque de ocupações femininas, o que não conflitava com o papel de mãe e mulher, predominante na sociedade. Tal possibilidade formativa ganhou força entre mulheres das classes médias, face ao quadro de assalariamento dessa classe, tendo em vista ainda a mudança quantitativa das zonas urbanas e industriais desse período.

No século XX, a partir das argumentações de Saviani (2014)¹¹, constata-se que o país durante o século XIX passou de uma situação educacional de pequenas proporções para um serviço de grande escala, apresentando uma expansão da escolarização, no que diz respeito ao acesso à escola.

No século XX, há a continuidade da expansão da escolarização obrigatória, e conforme destaca esse autor a matrícula cresceu de 2.107.617 alunos do ensino primário em 1933, para 35.792.554 em 1998. Nas reformas educacionais ocorridas nas décadas de 1980 e 1990 a expansão da escolarização vai ser fator determinante para se entender as mudanças processadas no chamado Ensino Fundamental.

Diante de todo esse processo histórico que permeia a constituição da educação brasileira, os trabalhadores da educação travam uma luta também no que diz respeito ao reconhecimento da profissionalização do magistério, já que o magistério não estava constituído como profissão. As reformas educacionais, segundo Oliveira (2003), responsáveis por dimensionar a “reestruturação do trabalho docente, podendo alterar sua natureza e definição” (p. 33). Segundo a autora o debate sobre a organização do trabalho docente, no início dos anos 80, vai desencadear a discussão sobre a natureza do trabalho docente.¹²

A polarização identificada nesse momento parece girar em torno da tensão entre um trabalho reconhecidamente profissional, e, portanto, merecedor do estatuto próprio e a caracterização do magistério como vocação, sacerdócio e, por isso mesmo, revestido de certo “messianismo” e voluntarismo (OLIVEIRA, 2003, p. 25).

Na constante luta travada por esses profissionais para o reconhecimento da profissão, há ainda uma ameaça da perda de controle deste trabalhador em relação ao seu trabalho. Oliveira (2003) afirma que o trabalhador ao perder o controle de seu trabalho perde a noção integral deste, passando então a executá-lo apenas uma parte, apresentando uma alienação de concepção.

Para Oliveira (2010), nas origens do processo de escolarização os sujeitos que ensinavam eram reconhecidos pelo mérito da vocação e sacerdócio, porém, com advento da

¹¹ Ver: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf> III congresso Brasileiro de História da Educação. Sessão de Comunicação Coordenada: “O século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)”. Curitiba, 7 a 10 de novembro, 2004.

¹² Ver Arroyo (1995)

sociedade moderna o magistério busca a profissionalização esse processo pode ser visto como uma construção histórica, que varia com o contexto socioeconômico na qual está submetida. Compreende que a profissionalização está diretamente ligada a organização do Estado assim:

... a primeira grande luta pela profissionalização do magistério esbarra no estatuto funcional que por meio da conversão dos professores em servidores públicos e, portanto, funcionários do estado, retira-lhe a autonomia e autocontrole sobre seu ofício (p.19).

A respeito das teses de profissionalização, ocorre o problema da identidade do magistério, visto a herança e tradição do trabalho do magistério como vocação e sacerdócio. Por ainda não ter o reconhecimento alcançado os professores cada vez mais trabalham submetidos às orientações exteriores.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências para as quais não se sente preparado. Muitas vezes os trabalhadores docentes são obrigados a desempenharem funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

De acordo com a autora, na década de 1980, a discussão sobre a identidade docente ganha folego e as entidades sindicais mobilizam-se para desgastar o regime militar e garantir a abertura política. Neste cenário o magistério, enquanto categoria de trabalhadores da educação, configurou-se como importante sujeito e daí, em torno da organização dos sindicatos a discussão sobre a identidade e o profissionalismo do magistério emergem, garantindo e consolidando algumas conquistas no cenário da educação brasileira, como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 - LDB.

Somente com a aprovação da LDB 9394/96 é que foi definido que os docentes, para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deveriam ter formação em nível superior, o que motivou um conjunto de políticas de formação em serviço para os docentes dessa etapa da escolarização o que vem sendo abordado por autores como Nóvoa (1992, 1995), Silva e Davis (1993), Camargo (2004), Dornelas (2005), Brzezinski (2008), Costa (2009), Saviani (2009), Martins e Duarte (2010), Leone (2011), Silva (2012), Aguiar e Hobold (2015) motivada inclusive pela expansão da escolarização obrigatória que será tratada a seguir.

1.2. A Expansão da escolarização e as novas exigências para o trabalho docente no ensino fundamental

Como vimos anteriormente, o ensino das primeiras letras, o ensino primário, teve sua origem marcada pela exclusão, sem que houvesse uma normatização que garantisse sua

organização, estrutura e funcionamento. Levaram-se décadas para que a educação fosse um direito, mesmo que não garantido a todos. Ao passar dos anos com as conjunturas políticas, sociais, econômicas e culturais, ocorridas nos períodos da História do Brasil, aos poucos foi se conquistando o direito ao acesso às escolas.

No Brasil, a expansão escolar é historicamente marcada pelas novas demandas da escolarização, inúmeros são os estudos que vêm abordando sobre a expansão escolar, porém, para o desenvolvimento deste tópico destacaremos os trabalhos de Cury (2002), Hypolitto (2002), Arelaro (2011), Jacomini e Klein (2011), Algeballe (2013) e Scheibe (2014). Com base nesses autores, procuramos descrever como tem se dado a expansão da escolarização do ensino fundamental, focalizando alguns aspectos quanto ao contexto que essa mudança vem ocorrendo, assim como os marcos regulatórios que afirmam a sua normatização, apresentaremos ainda alguns dados do Anuário Brasileiro da Educação Básico/2015.

1.2.1. A universalização do ensino fundamental no Brasil

No Brasil houve expressivos avanços no aspecto quantitativo com relação ao atendimento de alunos de sete (7) a quatorze (14) anos, cabendo destacar que este atendimento ainda não foi universalizado. A Lei 11.700, de 13 de junho de 2008, acrescentou um inciso ao caput do art. 4º da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para “assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos quatro (4) anos de idade” (BRASIL, 2008). Essa Lei é reforçada pela Emenda Constitucional n. 59, em 11 de novembro de 2009, que altera o Art. 208 da Constituição Federal de forma a tornar obrigatória a educação de crianças e jovens de quatro (4) e dezessete (17) anos de idade.

Para assegurar o acesso e garantir a expansão da escolarização é necessário que os governos implementem políticas que deem conta de atingir tais objetivos. O art. 3º da Emenda Constitucional n. 59 alterou o art. 211 da Constituição Federal, garantindo em seu § 3º que “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.” Dentre as políticas e programas que ao nosso ver estão diretamente relacionadas com a expansão do ensino fundamental destacamos:

- O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (**FUNDEF**) foi instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n. 2.264, de junho de 1997. Em decorrência disso, ao associar recursos ao número de alunos, o FUNDEF estimulou a

municipalização. A participação dos municípios na matrícula pública de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série de 1996 a 2003 subiu de 43% e 18%, respectivamente, para 63% e 30%.

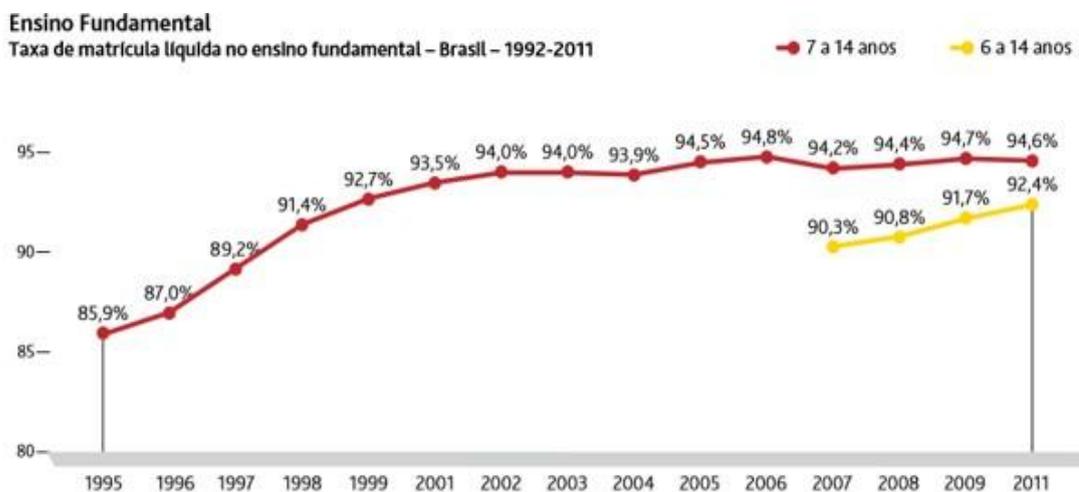
- Ampliação do ensino fundamental para nove anos. Em 06/02/2006 o Presidente da República sancionou a Lei n. 11.274 que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos. No Ensino Fundamental de nove anos, o objetivo é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade. De acordo com a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o percentual de crianças de 6 anos na escola subiu de 78% em 1995 para 89% em 2002 e, posteriormente, para 91% em 2004.

- O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC n. 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE n. 5/2016 é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

- A possibilidade de oferta de Educação em tempo integral ocupa lugar de destaque entre as metas do PNE 2014-2024.

Sobre a expansão da escolarização obrigatória, veremos agora o índice de crescimento de matrícula no ensino fundamental através do gráfico 1, o qual demonstra que a taxa de matrículas líquidas no ensino fundamental de 1992 até 2011 cresceu substancialmente ao longo desses anos, tanto no que diz respeito às matrículas de 7 a 14 anos como as de 6 a 14.

GRÁFICO 1: Taxa de Matrícula no ensino fundamental 1992-2011



Fonte: IBGE/PNAD: elaboração: Todos pela Educação

Ressaltamos que nesse período estava em vigência o Plano Decenal de Educação para Todos do ano de 1993 e a LDB foi aprovada em 1996. Em 1995, percebe-se que 85,9% das crianças de 7 até 14 anos estavam matriculadas nas escolas, e 16 anos depois a taxa subiu para 94,6%, um crescimento de 8,7%. O crescimento das matrículas também é verificado com as crianças a partir dos seis anos, depois da mudança do ensino fundamental em 2007. Percebe-se que em 2007, o percentual de crianças de seis até 14 anos matriculadas nas escolas era de 90,3% e quatro anos depois o índice alcançava 92,4%. Neste caso, desde quando começou a ser calculado em 2007, só aconteceram aumentos em 2008, 2009 e 2011. É importante ressaltar que conforme essa fonte de pesquisa, somente a partir de 2004 foi incorporada a área rural da região Norte, portanto até 2003, os dados são referentes somente a área urbana.

Em 2010 conforme dados do IBGE, demonstrado na tabela 1, verificamos o alto índice de crianças e jovens fora da escola na faixa etária de 4 a 17 anos.

TABELA 1 - Taxa de atendimento de crianças e jovens fora da escola por faixa etária no Brasil e nas regiões (2010)

Regiões/Faixa etária	Taxa de atendimento de 4 a 5 anos (%)	Crianças de 4 a 5 anos fora da escola	Taxa de atendimento de 6 a 14 anos (%)	Crianças e jovens de 6 a 14 anos fora da escola	Taxa de Atendimento de 15 a 17 anos (%)	Jovens de 15 a 17 anos fora da escola
	4 e 5	4 e 5	6 a 14	6 a 14	15 a 17	15 a 17
Brasil	80,1	1.156.846	96,7	968.456	83,3	1.728.015
Norte	69,0	201.619	93,9	187.867	81,3	190.154
Nordeste	86,3	243.508	96,7	298.154	82,8	543.127
Sudeste	83,8	354.552	97,2	317.318	85,0	599.407
Sul	69,4	229.212	97,5	96.799	81,4	265.662
Centro-Oeste	71,3	127.955	96,8	68.318	83,1	129.665

Fonte: Censo Demográfico 2010 - IBGE

Os dados nos revelam que em relação ao atendimento, na faixa etária de quatro a cinco anos houve um avanço significativo saindo de uma cobertura de 51,4% em 2000, para um patamar de 80,1% em 2010. Na faixa atualmente obrigatória (6 a 14 anos), houve um crescimento pequeno no período de 2000 até 2010 (em torno de 4,7%), o que se explica porque a taxa já estava bem elevada. No entanto, se considerarmos apenas a faixa de 7 a 14

anos em que há obrigatoriedade desde 1967, constata-se que há mais de meio milhão de alunos fora da escola. Isso indica como é difícil transformar um mandamento constitucional em realidade (BRASIL, 2010).

A ampliação da duração da escolaridade obrigatória em 2009, quando foi promulgada a Emenda Constitucional (EC) n. 59 (BRASIL, 2009) apresentou novas demandas para atingir os objetivos, dentre outras coisas:

a) prioridade ao atendimento do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade;

b) extensão da obrigatoriedade escolar para a faixa etária de quatro a dezessete anos de idade;

c) definição das formas de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios na organização dos sistemas de ensino, para assegurar a universalização da obrigatoriedade;

d) elaboração do plano nacional de educação, com duração decenal, como instrumento de articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração.

Considerando as Diretrizes do Plano Nacional de Educação (2001-2011), em relação aos objetivos e metas do ensino fundamental, que previa nos cinco primeiros anos de vigência do plano, atingir a universalização e o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, verifica-se de acordo com alguns dados que esta meta não foi atingida e o plano vigente para o período de 2014-2024 apresenta, mais uma vez, a pretensão da universalização conforme determina a meta 2 do referido plano.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

Apesar do Plano apresentar que até o último ano de sua vigência pretende atingir que noventa e cinco por cento dos alunos conclua o ensino fundamental de nove anos na idade recomendada é importante destacar que conforme divulgado pelo Observatório do Plano Nacional de Educação - OPNE¹³ referindo-se aos dados do IBGE, apenas 65% dos alunos matriculados no ensino fundamental concluem a escola até aos 16 anos, sendo que um a cada quatro alunos abandonam a escola antes de completar a última série do ensino fundamental. Isso torna um desafio aos gestores educacionais para diminuir ou erradicar o abandono escolar, para que assim possa atingir o que determina a meta 2.

¹³ Plataforma formada por 24 organizações parceiras, coordenada pelo movimento Todos Pela Educação.

1.2.2. A complexidade da expansão na escolarização obrigatória

Muitos especialistas têm se debruçado em pesquisas sobre a expansão na educação básica, entretanto Cury (2002) aponta algumas questões que a julga necessária antes de analisar a situação da educação básica em nosso país.

A primeira delas, diz respeito em não ignorar a situação econômica do Brasil e a má distribuição de renda e da riqueza, pois estas vão determinar o acesso e a permanência dos estudantes na escola, pois “sabemos também que o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado” (CURY, 2002, p. 169).

A segunda questão, se refere ao próprio conceito de Educação Básica, que ao analisar a etimologia do termo Base, remete-se ao significado de pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar, e assim considerando os níveis de ensino da educação básica faz a seguinte analogia:

Resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão conseqüente das partes. (CURY, 2002, p. 170)

Estas questões levantadas por Cury (2002), estão de certa forma coerentes quando se discute a expansão do ensino fundamental, onde percebemos que aparecem explícitas nos documentos oficiais. Tomemos por base o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que preconiza a universalização do ensino fundamental.

O longo período de recessão e de instabilidade econômica trouxe, como consequência, níveis crescentes de desigualdade social e regional, fazendo do Brasil um dos países mais perversos em distribuição de renda do continente — os 10% mais ricos concentram mais da metade da renda nacional. O número de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza absoluta aumentou de 29,5 para 39,2 milhões, estando a maior parte deste contingente concentrada na Região Nordeste (56%) e nas regiões metropolitanas.

.....

A acentuação das desigualdades reflete-se também nas condições de acesso à escola e de extensão da escolaridade. Nas famílias de renda inferior, residentes em zonas rurais ou em núcleos urbanos de pobreza, é maior a dificuldade em vencer as séries iniciais do ensino de primeiro grau (BRASIL, 1993, p. 20).

Portanto, a desigualdade social e má distribuição de renda tem sido os principais fatores da exclusão escolar e de acordo com o documento, considerando estes fatores é imprescindível garantir políticas educacionais que garanta o acesso, a universalização do ensino e erradicação do analfabetismo. O referido documento é elaborado e aprovado em função da Conferência de Educação Para Todos, realizado em Jomtien, em 1990, que tem como prioridade a universalização do ensino fundamental.

A LDB 9394/96, dentre outros aspectos, regulamentou o Plano Decenal de Educação e também reiterou a preocupação com a universalização do Ensino Fundamental e erradicação do analfabetismo. Sobre esse marco regulatório, Hypolitto (2002) argumenta que em decorrência da Conferencia de Educação Para Todos, em Jomtien, em 1990 o eixo da educação no terceiro mundo deixou de ser a alfabetização para se concentrar na universalização. Destaca ainda ênfase dada em dois princípios salientados na definição de educação básica: a equidade e autonomia, além de ressaltar que a ideia de equidade está relacionada a qualidade. Para essa autora: “Promover a equidade significa dar oportunidade à todos, para que possam alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem, melhorando a qualidade de educação que é oferecida hoje” (HYPOLITTO, 2002. p. 65).

A autora pressupõe que a equidade não pode ser alcançada sem a participação dos professores e da comunidade, alertando que só reverterá o quadro perverso da educação, se houver uma luta conjunta, e a participação no processo de discussão e elaboração da política educacional.

Decerto, a expansão da escolarização é direito que deve ser garantido, entretanto deve-se observar que as condições em que ela ocorra, já que deve ser garantido o acesso e a permanência do aluno na escola. Sobre o assunto, Scheibe (2014, p. 103) assim se expressa:

As contradições inerentes a uma sociedade que se encontra em pleno desenvolvimento, mas que se caracteriza pela extrema desigualdade social e econômica, elemento estruturante do modo de produção capitalista, estão presentes no desenvolvimento das políticas públicas que universalizam cada vez mais a sua oferta e a obrigação da escolarização no País. O grande desafio, portanto, diz hoje respeito não só à expansão deste nível de ensino, mas também à qualidade da sua oferta. Por força do que representa na construção de uma sociedade justa e democrática, a EB tem a sua implementação construída por políticas públicas permeadas pela luta ideológica.

Camargo (2004) destaca que, com o processo de expansão, aparecem novos problemas, em virtude das mudanças em relação aos aspectos econômicos, sociais e culturais que irá refletir sobre os sistemas educação, haja visto que estes não foram preparados para enfrentá-los. Citando Esteve (1995) discorre sobre essas mudanças que estão diretamente ligadas ao fazer docente, causando um processo de desvalorização da atividade do professor, causando-lhe “mal estar docente”¹⁴ A autora faz um alerta:

Sem dúvida, o processo de expansão do ensino básico vem colocando diferentes desafios à profissão docente, tornando-se importante repensar o processo de formação do professor, no sentido de prepará-lo para os problemas que enfrentará na sua trajetória profissional. (CAMARGO, 2004 s/p)

¹⁴ Termo desenvolvido por Esteve (1995) em relação aos problemas de saúde decorrente da falta de boas condições de trabalho, ver ESTEVE, José Manuel. O mal-estar docente. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

Dessa forma a autora, considera que aos professores são colocados novos desafios por conta na nova configuração da escolarização obrigatória que se apresenta no contexto escolar e a formação de professores deve ser repensado para enfrentar a atual demanda do ensino.

Leone (2011) discute também elementos para pensar nos problemas trazidos pela expansão, sendo que para esse crescimento quantitativo não foram criadas as condições necessárias para esse atendimento na escola. Mesmo com essa mudança não alterou sua forma de ensinar.

Essa ampliação no atendimento educacional não veio acompanhada de um conjunto de medidas e ações que propiciasse um resultado formativo adequado às exigências da nova população que passou a ser atendida pela escola. Em geral, a escola pública brasileira continua a manter uma estrutura organizacional conservadora e burocrática que, alheia à percepção da mudança que ocorreu em seu bojo, dificulta a necessária ressignificação de seu papel e, por conseguinte, a construção de novas alternativas para a sua ação educativa, na busca por desenvolver práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas que possam assegurar, efetivamente, a melhoria também qualitativa do ensino (LEONE, 2011, p.31).

Como podemos perceber, tanto Camargo (2004) como Leone (2011) ao levantar problemas decorrentes da expansão do ensino levantam algumas dificuldades que parecem ser desconsideradas no processo de ampliação do atendimento à população e em consequência na organização da escola.

Ao tratarmos da escola e seu processo de expansão, torna-se indispensável pensarmos na complexidade, que essa situação traz para dentro do espaço escolar, exigindo desafios de enormes proporções, principalmente no que diz respeito ao trabalho docente que lá se desenvolve, já que os contingentes populacionais que passam a ter acesso à escola se ampliam.

Lelis (2012), ao discorrer sobre o trabalho docente em escola de massa, faz referências a Formosinho (2009), que afirma sobre a heterogeneidade da escola de massa, não só em relação aos alunos, mas também em relação aos professores, pois devido a necessidade de ingressos de novos professores, há uma massificação dos docentes sem a qualificação necessária, devido o alargamento da escolarização e a necessidade de prover professores para atender as demandas desse novo momento. No Brasil destaca-se como principais questões que cercam a profissão docente, recorrente na literatura, a ampliação das tarefas do professor, a intensificação do trabalho docente e a ampliação dos processos de formação não mais restritos ao ensino normal e a preocupação com o desenvolvimento profissional.

Partindo da necessidade de discutir a problemática das escolas de massa e suas implicações no trabalho docente, Lelis (2012) destaca quatro eixos fundamentais que se encontra na literatura atual: a intensificação do trabalho docente, diversificação das funções

do professor, desenvolvimento profissional do magistério, efetividade do ensino e o mal-estar profissional.

Para a autora o trabalho docente passou a ter novas demandas advindas não só pela mudança da composição social como também pelas reformas educacionais, exigindo deste profissional não só o aumento de tempo de trabalho, mas também a ampliação das tarefas, desvalorizando competências pedagógicas construídas ao longo da história deste profissional.

Considerando a complexidade que se expressa em relação a expansão da escolarização é importante, discutirmos os aspectos que circundam a organização do trabalho docente, principalmente no que diz respeito aos anos iniciais do ensino fundamental.

1.3. A organização do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental

Em estudo exploratório sobre o professor brasileiro publicado em maio de 2009 pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC tendo como referência o censo escolar da educação de 2007 que apresenta o perfil desses profissionais a partir das etapas e modalidades de ensino em que lecionam, os quais vem demonstrando que as condições em que os professores desenvolvem seus trabalhos estão longe de ser satisfatórias. (BRASIL, 2009).

Conforme o referido documento, os professores dos anos iniciais, em sua maioria lecionam em uma única escola perfazendo um percentual de 92,9 %, sendo que 85,5 % é responsável por até duas turmas. A carga horária por turma destes professores é de 100hs mensais, no caso de duas turmas totalizam 200hs mensais, por não terem assegurado tempo disponível somente para o planejamento de suas atividades, acabam levando trabalhos para casa, alongando sua jornada de trabalho conforme aponta a literatura.

O exercício do magistério nos AIEF diferentemente dos anos finais requerer domínio do saber multidisciplinar e uma prática unidocente que conferem identidade desse professor, por isso é necessário que sua formação privilegie o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica (BRZEZINSKI, 2008).

Ao se referir sobre o saber multidisciplinar e uma prática unidocente, Brzezinski (2008) está se referindo ao professor polivalente, sendo essa uma das principais características que marca os professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Lima (2007) considera que o professor polivalente é capaz de apropriar-se e articular diferentes áreas de conhecimentos que compõem a Base Comum do Currículo Nacional dos anos iniciais do ensino fundamental, para essa pesquisadora a polivalência está associada a atuação interdisciplinar.

A autora destaca questões sobre a formação desses professores e conclui que os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas não são objetos dos cursos de formação e questionou se essa formação panorâmica para um profissional que irá planejar, ministrar aulas e avaliar o ensino das diversas áreas do conhecimento será capaz de dotá-lo de competências que lhe permitam adotar uma prática interdisciplinar.

Cruz e Neto (2012, p. 388) esse respeito questionam:

Esse seria um primeiro questionamento lançado sobre a ideia de polivalência como base para a formação e atuação do professor nos anos iniciais. Como efetivar uma formação e atuação interdisciplinar, tendo uma frágil formação disciplinar? Sobre qual perspectiva de interdisciplinaridade se pautar?

Face a grande demanda para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, esses muitas das vezes são responsabilizados pelo bom desempenho, lhes são cobradas responsabilidades, principalmente o que diz respeito o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, devendo o professor preparar “adequadamente” os alunos para atingir a meta definida.

O professor dos anos iniciais que atua nas escolas públicas é denominado por polivalente, visto que leciona, geralmente, sete diferentes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Arte. Como dominar tantas áreas? Será que o curso de Pedagogia forma esse profissional para atuar com qualidade? Como ensinar embasado na interdisciplinaridade quando os professores, em sua maioria, vivenciaram o ensino fragmentado por disciplinas? O que dizer dos resultados das avaliações externas que evidenciam a fragilidade do ensino, justamente nas áreas em que mais os professores enfatizam? (LIMA, 2012, p. 151).

O professor dos anos iniciais do ensino fundamental tem vivido diversas situações no contexto escolar, que exigem de si profunda mudança de sua prática pedagógica. As mudanças ocorridas e regulamentadas de alguma forma, seja por lei, decretos, medidas provisórias, dentre outros, sobrecarregam sobretudo por não serem agentes participativos dessas mudanças, como ocorreu com a implantação da reestruturação curricular através do sistema de Ciclos de aprendizagem.

A organização curricular em ciclos teve início no cenário brasileiro a partir das décadas de 1960 e 1970 e se intensificou nos anos 1980 no Ensino Fundamental I. Só no decorrer dos anos 1990 que os ciclos foram utilizados também no Ensino Fundamental II. Essa organização curricular emergiu da necessidade de diminuir as altas taxas de repetência nas escolas públicas, na tentativa de amenizar o fracasso escolar, como forma de superar a escola seriada.

A partir da década de 1980, a cultura do fracasso escolar é enfaticamente questionada e algumas mudanças ocorrem no sistema de ensino de alguns estados como São Paulo com a instituição do Ciclo básico, em Minas, Paraná e Rio de Janeiro com a Jornada Única de

Trabalho Docente e Discente, os Centros Integrados de Educação Pública — CIEPs, o Programa de Formação Integral da Criança — PROFIC e os Centros Integrados de Atendimento à Criança — CIACs. (GLORIA E MAFRA, 2004).

Na década de 1990, algumas administrações públicas, adotam propostas que visem a não-retenção escolar, superando a cultura da reprovação:

Essas propostas, alicerçadas na gestão democrática da escola, redimensionam o espaço, o tempo e a organização do trabalho escolar com o objetivo de construir uma nova lógica capaz de garantir a todos os alunos o direito a uma aprendizagem efetiva, com vistas à cidadania. Para tal, propõe-se eliminar os mecanismos e procedimentos escolares que tradicionalmente produzem a exclusão das camadas populares da escola. Entre esses mecanismos, é ressaltada, na maioria desses programas, o fim da reprovação e da repetência por meio dos ciclos de formação (GLORIA E MAFRA, 2004, p. 235).

A ideia dos ciclos de aprendizagem traz consigo a concepção de superação da lógica excludente e seletiva da escola, já que alguns estudiosos relacionam a organização do ensino e das formas de avaliação de aprendizagem em relação aos processos da repetência e evasão escolar (ANICETO, 2011).

Conforme Alavarse (2009, p. 35):

Em algumas iniciativas de redes públicas de ensino, os ciclos caracterizaram-se mais por atenuar os critérios de avaliação existentes na seriação, mediante a introdução da progressão continuada entre algumas séries – que foram agrupadas sob a denominação de ciclos – e mantida, na maioria dos casos, a possibilidade de reprovação por desempenho ao final de cada ciclo. Em outras situações, as medidas foram mais intensas, com mudanças curriculares, incluindo avaliação, rearranjo dos tempos escolares e alterações no trabalho docente.

De acordo com o autor, o sistema de ciclos de aprendizagem busca resolver alguns entraves decorrentes da organização seriada, inclusive a avaliação, que assume papel relevante no processo de ensino. A prática da avaliação no sistema seriado tem provocado até hoje insatisfação aos que estão inseridos no processo ensino aprendizagem, já que este sistema que valoriza o quantitativo que o aluno obtém nas notas de suas provas, sem que haja qualquer articulação com os aspectos qualitativos do processo avaliativo.

A aprovação/reprovação ganha centralidade nas relações entre professores, alunos e pais, sendo foco das preocupações não a aprendizagem, mas as notas obtidas, o número de pontos ou o conceito necessário para “passar”. Esses resultados, tratados sem articulação com o processo de ensino, não se constituem em subsídios para definição de diretrizes e procedimentos de ação, caracterizando-se como produto de um ritual que, apesar de ocupar grande parte do tempo do trabalho escolar, torna-se improdutivo do ponto de vista pedagógico (ANICETO, 2011, p. 32).

Sendo a reprovação uma das consequências desta concepção de avaliação, a estrutura em ciclos de aprendizagem possibilita uma avaliação qualitativa, possibilitando a não-retenção dos alunos. Porém, de acordo com Gloria e Mafra (2004) essas iniciativas não foram

suficientes para superar o fracasso escolar, pois ainda era visível o alto índice de reprovação e evasão.

Ressalta-se que a proposta do sistema em ciclos enfrentou resistências por parte dos professores, que sentem seu trabalho ameaçado, quando em seus pontos de vista, os alunos não se sentem mais na obrigação de realizar as tarefas escolares, visto que, este novo mecanismo de avaliação, propõe a progressão continuada, sendo o aluno avaliado de forma qualitativa, excluindo, portanto, o sistema de notas (GLORIA E MAFRA, 2004).

Outra situação conflituosa se encontra na argumentação dos professores, que apesar de reconhecerem que há necessidades de mudanças no contexto escolar para garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, criticam a nova forma de avaliação, visto que, ainda que a escola realize a progressão continuada, mediante o desinteresse do aluno, fica uma lacuna na aquisição de conhecimentos, que serão fundamentais para a continuidade de seus estudos, pois em geral o sistema de ensino ainda projeta um processo seletivo que prevalecem as notas, provas e reprovações, considerando que vivemos em uma estrutura social que permanece competitiva, seletiva e excludente (GLORIA E MAFRA, 2004).

Na pesquisa realizada por Gloria e Mafra (2004), constatou-se que de acordo com o princípio da não-retenção escolar, os professores se encontram em momentos distintos diante dessa nova proposta no contexto escolar. A reconfiguração do processo de ensino aprendizagem apresentam um intenso e conflituoso movimento no que diz respeito a sua identidade social e profissional. Conflituoso porque esses professores ao mesmo tempo que compreendem a necessidade da mudança nos aspectos metodológicos de sua atuação profissional, tendem também a preservar determinadas crenças e valores para que assim pudesse manter sua identidade de professor que foi se constituindo historicamente.

Segundo Nóvoa (1992) a formação docente deve permitir a compreensão da totalidade do sujeito, sendo esta interativa e dinâmica, pois os espaços de formação devem propiciar que cada professor possa simultaneamente assumir o papel de formador e formando. A partir dessa afirmação, podemos compreender a formação como um processo dialético que desempenha também a função de produzir socialmente os conhecimentos.

Saviani (2009) chama atenção para o fato de que a formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho, pois as precárias condições em que os professores estão submetidos neutralizam a ação docente, mesmos que estes tenham boa formação; isso também interferirá no processo de formação frente ao desestímulo ocasionado pela falta de condições adequadas no trabalho.

Para Martins e Duarte (2010), a formação de professores deve ser vista na relação com

o produto de seu trabalho e com as condições histórico-sociais nas quais ocorre. Partindo desse pressuposto os autores observam que a formação enquanto prática social não pertence a *“prática de sujeitos isolados, mas sim à prática de um conjunto de homens num dado momento histórico”* (MARTINS E DUARTE, 2010, p. 14). Nesta perspectiva a formação é intencionalmente planejada para proceder a prática social, porém, as condições em que ocorre a formação profissional dos indivíduos não são as que contemplam a integração entre os homens e o seu meio.

Entendemos que a formação de professores é um elemento chave para o desenvolvimento da prática educativa, daí a necessidade de discutir a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por compreendermos que esses professores somente a partir da LDB n. 9394/1996 adquirem o direito a sua formação em nível superior, em relação a essas novas exigências possibilitaram reconhecimento desses profissionais da referida etapa do ensino fundamental já que tornava-se necessário conhecer o processo de ensino e aprendizagem das crianças tanto da educação infantil como a dos AIEF. Além da LDB, outros mecanismos legais vão explicitar a forma que será realizada essa formação.

Dentre os autores que analisam as características específicas do professor dos AIEF está Brzezinski (2008, p. 1144) para quem:

Em virtude de o exercício do magistério nos AIEF requerer domínio do saber multidisciplinar e uma prática unodocente que conferem identidade ao professor, é necessário que sua formação privilegie o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica.

Na visão da autora, a preparação deste profissional deve contemplar a aquisição de quatro grupos de saberes, sendo eles: um saber científico, um saber pedagógico, um saber cultural e político, e por último um saber transversal, permitindo assim a articulação entre a educação, a sociedade e a cultura.

Ao discorrer sobre docência nos anos iniciais, concluímos que esta etapa, foi e é marcada por um processo de descontinuidades e conflitos, desde os seus primeiros “mestres”, sem qualquer qualificação para o exercício da atividade, até a presença de “mestres qualificados”, compreendendo que o processo de formação tem marcado a luta pela profissionalização dos docentes.

De acordo com a discussão levantada a partir dos aportes teóricos deste capítulo, destaca-se a necessidade de repensar as ações de formação de professores, objetivando não só qualidade da prática educativa do docente, mas também as condições de trabalho que possibilitassem a formação da identidade desses profissionais. Não podemos negar, que apesar da educação atravessar determinadas turbulências no que diz respeito a garantia da

qualidade, dentre outros aspectos, o Brasil tem conquistado, ao longo dos anos alguns avanços, com destaque para o aspecto quantitativo, nesse momento, em razão de se garantir o acesso. Porém, há de reconhecer que o progresso verificado no acesso à escola do grupo de alunos de 7 a 14 anos, não foi acompanhado por um progresso igual aos demais alunos em idade de 0 a 6 anos, e 15 a 17 anos, como também para a educação superior.

Na expansão do ensino público no Brasil, é central nas políticas públicas a preocupação em garantir não só o acesso à escola, mas sobretudo a permanência no sistema escolar, principalmente dos alunos oriundos das camadas populares. O nível de exclusão é bastante significativo não só no que diz respeito ao acesso, mas embora o aluno tenha acesso à escola, a existência de um sistema avaliativo que reprova, que não leva em consideração as características individuais e não contribui para a qualidade da educação, levando ao mal desempenho do aluno tem como consequência a defasagem idade/série contribuindo para a evasão escolar (GLORIA E MAFRA; 2004).

Evidentemente, a desigualdade e a exclusão permanecem no contexto educacional. Não é por causa da sua expansão, quase atingindo a universalização, que no ensino fundamental tenha deixado de existir a desigualdade educativa, pois pobreza e a má distribuição de renda não foram superadas, além das diferenças entre as escolas e dos processos educativos. Assegurar o acesso e a permanência com sucesso, garantir melhoria das condições de ensino aprendizagem, ampliar a participação social e o financiamento, atualmente, fazem parte da luta dos movimentos sociais, por políticas públicas educacionais no país, que garantam a qualidade do ensino, e assim contribuir para minimizar os problemas advindos da expansão da escolarização.

Considerando que a (re) organização do trabalho docente exige dos trabalhadores nova dinâmica para a realização de suas atividades e, portanto, as condições de trabalho devem ser adequadas para que consigam satisfatoriamente desenvolver seu trabalho. Muitos pesquisadores estão se debruçando em pesquisar sobre as condições de trabalho que os docentes estão desenvolvendo suas funções, e como a saúde destes profissionais é prejudicada em virtude destas circunstâncias. Desta forma a seguir, na seção 2, discorreremos sobre o que apontam as pesquisas realizadas em âmbito internacional, nacional e local no que diz respeito as condições de trabalho e saúde docente.

2. CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE DOCENTE: o que apontam as pesquisas sobre o assunto

Esta seção tem o objetivo de discorrer sobre algumas pesquisas realizadas no âmbito da educação, sobre as condições de trabalho e saúde docente. Não se trata de um Estudo da Arte, por não apresentar uma quantidade de trabalhos que possam assim conceituar, mas pretende-se evidenciar através desta pequena amostra, alguns resultados de pesquisas realizadas no âmbito internacional apresentamos a pesquisa do Banco Mundial (2014) e Esteve (1999), no âmbito nacional, as pesquisas realizadas por Codo (2006) e pelo GESTRADO (2010). Priorizamos em nível local destacar as pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Pará, no intuito de valorizar o trabalho realizado por pesquisadores de nossa região, que muito tem contribuído para o desenvolvimento científico. Assim destacamos as pesquisas do GESTRADO/UFPA (2012), coordenada pela Prof. Dra. Olgaíses Maués, Barros (2013), Reis (2014) e Solimões (2015).

Inicialmente, apresentamos uma discussão teórica a respeito das categorias primárias, que compõem esta pesquisa: condições de trabalho e saúde docente, trazendo no bojo da discussão a intensificação, precarização e precariedade do trabalho como processos intrínsecos. Posteriormente, apresentamos as pesquisas citadas anteriormente, destacando seus elementos principais, como: autores, ano de realização, objetivo, sujeitos, local, dados coletados e resultados alcançados.

2.1. Condições de Trabalho e Saúde docente: intensificação, precarização e precariedade

Ao remetermos a categoria trabalho, nos deteremos a analisa-la na perspectiva de Marx que a definiu em primeira instância:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2013, p. 326)

Nesta perspectiva, Marx (2013) afirma que o homem produz o suficiente para sua sobrevivência, através do trabalho, o homem modifica não só a natureza do ambiente, mas ao mesmo tempo sua natureza. Desta forma podemos considerar que numa comunidade primitiva

o homem buscava condições básicas de sobrevivência através da caça e da pesca, provendo somente o necessário ao seu sustento, tendo controle sobre a realização do seu trabalho.

Entretanto, com o advento do capitalismo, o homem passa a vender sua força de trabalho, tornando-a esta uma mercadoria. Segundo Neres e Corrêa (2008, p. 155)

O trabalho no interior das manufaturas, caracterizado pelo parcelamento das tarefas do trabalhador, favoreceu um aperfeiçoamento e simplificação dos instrumentos de trabalho ajustados às ações parciais que cada um deveria realizar. Essas mudanças nos instrumentos e processos de trabalho constituíram-se em ponto inicial para o desenvolvimento da máquina (combinação de ferramentas simples e diferenciadas). A introdução da máquina na produção e as mudanças nas relações de trabalho marcaram de maneira mais incisiva o fim do feudalismo e o estabelecimento de uma nova forma social, o capitalismo.

O capitalismo é o modo de produção em que a força de trabalho é uma mercadoria. Marx afirma que ao vender sua força de trabalho ao capitalista, o processo de trabalho apresenta duas características predominantes: Uma diz respeito ao controle trabalho e a outra é propriedade do produto pelo capitalista. Desta forma, o trabalhador, não tem mais controle sobre o seu trabalho, haja visto que esta transformação da força de trabalho em mercadoria, produz e acumula mais-valia, que conforme Marx (2008) a define como: mais valia absoluta e mais valia relativa. A primeira diz respeito a ampliação da jornada de trabalho para o aumento da produção, porém, mantendo o mesmo valor da mão de obra do trabalhador. A segunda está relacionada ao processo científico e tecnológico para o aumento da produção, assim para obter mais lucro o capitalista aos poucos substitui o trabalhador pelos maquinários. Alves (2007, p. 18) se apoiando em Marx afirma que “Só a força de trabalho como mercadoria é capaz de produzir mais-valia”.

Tomemos a compreensão de Alves (2007) sobre o processo de trabalho:

Ao discorrermos sobre a categoria trabalho, procuramos salientar suas múltiplas determinações. Em primeiro lugar, sua dimensão ontológica, isto é, a categoria trabalho como sendo o intercâmbio sócio-metabólico entre o homem e a natureza (p. 82)

Em segundo lugar, a categoria trabalho pode ser apreendida em sua dimensão histórico-concreta nas múltiplas formas sociais que surgiram no decorrer do desenvolvimento histórico, sendo determinada pelas formas de propriedade, relações sociais de produção e grau de desenvolvimento das forças produtivas sociais do trabalho. Deste modo, pode-se falar do trabalho na Antiguidade ou do trabalho no feudalismo ou ainda, do trabalho capitalista (p. 83).

É imprescindível em uma análise sobre a categoria trabalho no seio do sistema capitalista, não discorrer sobre quais condições que o trabalhador desenvolve sua função. porém, essas sendo precárias ao ponto de sobrecarregá-lo e ainda favorecer o desgaste psíquico, físico e social deve ser analisada a partir de três elementos que constitui a realidade do trabalho do professor: intensificação, precarização e precariedade.

Dal Rosso (2008) vem apontar discussões acerca da Intensidade do trabalho, da produtividade, da materialidade e imaterialidade do trabalho, da indústria e serviços, apresentando a ideia dos Pesquisadores Robert Castel, Michel Gollac, Serge Volkoff e Antoine Valeyre, os quais defendem a tese de que a discussão no que diz respeito a intensificação do trabalho, em âmbito mundial, deu-se a partir de 1980. Ressalta sobre as análises dos teóricos Adam Smith, David Ricardo e Marx, sendo que este último por sua condição de análise percorreu sobre o desenvolvimento da mais valia, proporcionando-lhe analisar a exploração capitalista frente a classe trabalhadora, contribuindo para pensar a intensidade do trabalho, enquanto na análise dos dois primeiros essa questão não estava presente.

Dal Rosso (2008) traz algumas indagações para pensarmos sobre a intensificação do trabalho:

A que fenômeno do trabalho nos estamos referindo? Que entendemos por intensidade do trabalho? A intensificação é um fenômeno contemporâneo apenas? Não houve outros momentos na história do capitalismo durante os quais as exigências do trabalho foram aumentadas significativamente? Quais são esses grandes momentos de intensificação? Como os autores estudaram através dos tempos? Quais as categorias que empregaram para analisá-la? Que perspectivas teóricas foram desenvolvidas para explicá-la e quais os seus limites? (p. 19)

Na tentativa de responder a essas perguntas, Dal Rosso (2008) defende a tese de que qualquer trabalho que seja, de qualquer campo, de qualquer área, é passível de intensificação, uma vez que todos os trabalhos, em maior ou em menor grau, estão expostos a essa condição. Conceituando trabalho, Dal Rosso (2008, pág. 20) diz que: *“O trabalho é a transformação da natureza realizada pelos seres humanos empregando para isso meios e instrumentos a seu dispor e seguindo um projeto mental”*.

Dessa maneira, considerada como parte integrante de qualquer trabalho, a intensificação, está na exigência do gasto de energia física, intelectual e psíquica, quer seja em parte quer seja em conjunto, individual ou coletiva, em maior ou em menor grau. Além disso, a intensidade do trabalho pode ir mais além, como processo individualizado, pois há determinados tipos que necessitam em sua gênese da ação e da força coletiva, que pode subsidiar, com isso, que o trabalhador tenha relações sociais no trabalho (DAL ROSSO, 2008).

Para analisar intensificação do trabalho, são levados em conta alguns elementos como: o quanto se gasta de energia física, psíquica e intelectual para a realização do trabalho, bem como o uso e comprometimento dos aspectos físicos, psíquicos e sociais do trabalhador, também a análise do seu contexto como pessoa humana, as suas relações afetivas, além de

que, no capitalismo, a análise pode ser estabelecida a partir de se mensurar os resultados da produção, pois analisa-se que quanto maior a produção, maior o esforço empreendido pelo trabalhador para produzir. Para Dal Rosso (2008, p. 23):

Chamamos de intensificação os processos de quaisquer naturezas que resultem em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emocionais do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho. O seu inverso chamamos de redução da intensidade do trabalho ou menos trabalho.

A redução da jornada de trabalho não compreende necessariamente menos intensificação do trabalho, pois a partir de uma análise na Inglaterra, em 1832, quando houve a redução da jornada de doze para onze horas manteve-se a mesma produção.

Dal Rosso (2008) questiona quem determina o aumento da intensificação do trabalho, se essa se dá pelo trabalhador ou pelo empregador. Assim, *“o ato de compra e venda da força de trabalho confere ao comprador poder sobre como será utilizada essa mercadoria”* (Dal Rosso, 2008, pág. 24), muito embora o próprio trabalhador possa se opor a situação de intensificação do trabalho através da luta e da resistência quando se sentir explorado.

O autor apropriando-se das análises de Marx em relação ao trabalho nas indústrias ressalta o quanto a implementação das máquinas contribuiu para maior intensificação, mesmo com a diminuição da jornada de trabalho, destacando assim o trabalho imaterial com o advento da evolução da indústria.

Para confirmar a intensidade do trabalho, Dal Rosso (2008) apresenta alguns resultados de uma pesquisa realizada com 825 trabalhadores, no Distrito Federal, durante o período de 2000-2002, dentre os ramos de atividades pesquisados encontram-se os supermercados, bancos, telefonias, administração pública do Distrito Federal, transportes, construção civil, indústria gráfica, educação pública e privada. Na pesquisa são analisadas algumas categorias como instrumentos de intensificação como: alargamento das jornadas, ritmo e velocidade, acúmulo de velocidade, polivalência, versatilidade e flexibilidade e gestão por resultados

Avaliando o crescimento da intensificação do trabalho, o autor afirma que este processo produtivo terá significativos impactos sobre a saúde dos trabalhadores, resultando em um conjunto de problemas de natureza diversas. A pesquisa aponta que, de acordo com as condições de trabalho, muitos trabalhadores apresentarão problemas de saúde que vão além da questão física e se manifestam também na saúde mental.

Na dinâmica da reestruturação capitalista, conforme salienta Alves (2007, p. 88) “novas formas de salariedade” ou modos de “contratação salarial” surge o processo de precarização. Alves (2007, p. 102) destaca que:

Precarização é um processo histórico-social de perda de vínculos sociais com a produção do capital. É um deslocamento no espaço-tempo da condição de proletariedade. Ora, a superpopulação relativa em si, como categoria social, é expressão da precariedade do trabalho assalariado. Precariedade é uma condição histórico-ontológica de instabilidade e insegurança de vida e de trabalho.

Conforme o autor, o processo de precarização do trabalho advém das condições da mundialização financeira, ou seja, da forma como o capital luta para se reproduzir na esfera financeira, em larga escala. Na voracidade da obtenção de lucro, pelos capitalistas, quando homens e mulheres são obrigados a vender sua força de trabalho sem controle dos meios de produção e ainda por vezes perdem seus ofícios e habilidades profissionais, eis o que Alves (2007) chama de processo de proletarização do trabalho.

[...] o conceito de precarização diz respeito a um modo de reposição sócio-histórica da precariedade. Se a precariedade é uma condição, a precarização é um processo que possui uma irremediável dimensão histórica determinada pela luta de classes e pela correlação de forças políticas entre capital e trabalho. Uma das determinações histórico-ontológica do trabalho vivo é constituir formas de resistência à voracidade do capital. Sindicatos e partidos trabalhistas são instituições de defesa do mundo do trabalho contra o poder das coisas (ALVES, 2007, p. 114)

Sobre esta dimensão, o autor nos proporciona elementos para compreender que a precarização se assenta na luta de classes. Por um lado, o capitalista a todo custo impõe a dinâmica do trabalho ajustada a reprodução e acumulação do capital, o que traz como consequência a perda de direitos sociais da classe trabalhadora e, por outro, os trabalhadores lutam pelas melhorias de sua existência. Desta forma, Alves (2007) afirma que a precarização ocorre com os sujeitos de direitos, vítima da “flexibilização do trabalho” (p.115), isso decorre das configurações que caracterizam o mundo do trabalho, que expressam formas cada vez mais precárias.

No ajustamento da política econômica, principalmente em momento de crises, tanto a precariedade como a precarização se desenvolvem de maneira intensa, trazendo demasiadas consequências para o trabalhador

Aumenta, deste modo, a insegurança no mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões: insegurança de emprego, de seguridade e previdência social e de representação política e sindical. Ocorre uma fragmentação da classe trabalhadora, ou melhor, uma fragmentação de seus estatutos salariais. Por conta do desemprego aberto com incrustações estruturais, a nova condição de precariedade explicita-se mesmo entre categorias de trabalhadores assalariados que possuem certo grau de organização de classe (o que antes, obnubilava a percepção de sua descartabilidade na ordem do capital) (ALVES, 2007, p. 126).

As condições de trabalho no contexto da sociedade capitalista constituem-se de forma precária em todas as suas dimensões, não só as condições físicas, como as de cunho social. Mesmo, os direitos trabalhistas conquistados ao longo dos anos, que expressa a luta travada dos trabalhadores contra a exploração do capital, estão cada vez mais sendo escassos. Deste modo, a partir da conceituação de Alves (2007) sobre o processo do trabalho, no que diz

respeito a precarização e precariedade, como está situado o trabalho docente? Quais as condições de trabalho que os trabalhadores do ensino estão subjugados?

Para Oliveira (S/D) ao definir as condições de trabalho docente, no dicionário-verbetes do Grupo de Estudos sobre a Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO)¹⁵ parte da noção de um conjunto de recursos que irão possibilitar a realização do trabalho, desta forma a estrutura física, os materiais, os insumos, os equipamentos até mesmo as relações de emprego. Essas relações estão condicionadas ao processo de trabalho e às condições de emprego, que vão além da estrutura física, haja visto que a forma de contratação, remuneração, carreira e estabilidade estão intrinsecamente relacionadas as condições de emprego.

A autora, baseada nos conceitos de Marx, afirma que as condições de trabalho estão diretamente ligadas as condições de vida dos trabalhadores, assim é importante avaliar os efeitos destas condições em que os trabalhadores exercem suas atividades laborais e a exposição ao risco de adoecimento. Sendo as condições de trabalho determinadas no contexto histórico, neste caso, no capitalismo, os trabalhadores devem resistir a sua acumulação e sua exploração, lutar continuamente para garantir melhores condições para a realização de sua atividade garantirá melhorar suas condições de trabalho e de vida.

Por tais razões, a análise sobre as condições de trabalho deve se situar no tempo e no espaço, ou seja, no contexto histórico-social e econômico que as engendram. Assim, discutir as condições de trabalho em geral e as condições de trabalho docente na atualidade implica em considerar que as mesmas são resultadas de uma dada organização social definida em suas bases econômicas pelo modo de produção capitalista. Considera-se, dessa maneira, que as condições de trabalho são derivadas da forma determinada pela organização do trabalho no capitalismo. Sendo assim, as condições de trabalho não se restringem ao conjunto de meios necessários à realização de uma atividade, mas contemplam relações específicas de exploração, já que o processo de trabalho no capitalismo é o meio pelo qual matérias-primas e insumos são transformados em produtos, constituindo-se, ao mesmo tempo, em processo de produção de valor. É justamente por essa dupla função que o processo de trabalho é considerado o *locus* da exploração capitalista e relação fundamental do mesmo (dicionário-verbetes/GESTRADO).

No que se refere ao trabalho do professor, neste contexto de profundas mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas que ocorrem em nossa sociedade, têm sofrido graves consequências no que diz respeito a valorização de sua carreira. Várias são as exigências que são impostas nesta dinâmica. Nesta perspectiva Gatti, Barreto e André (2011), nos apontam que as algumas condições de permeabilidade social na realidade atual, como as novas tecnologias, novas relações presentes nas famílias e nos grupos sociais, sendo que as crianças trazem estes conhecimentos para a escola, requer uma nova postura do professor, levantam

¹⁵ Ver <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=390>

dois fatores que merecem ser considerados, primeiro a diversidade de valores, atitudes e comportamentos e segundo a influência nos estudantes pelo modismo ou simbolismo criados.

Os professores trabalham na confluência dessas contradições e simbolizações, o que caracteriza com mais ou menos intensidade uma situação tensional. Além disso, são instalados a compreender essas crianças e jovens, motivá-los, formá-los e ensiná-los. Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p.25).

Desta forma percebe-se que diante deste quadro de mudanças sociais o trabalho dos professores tem exigido mais deste profissional, além daquilo que seria sua responsabilidade, ou seja, o ensino. Entretanto, essas exigências não trazem consigo as condições necessárias para o desenvolvimento dessas novas tarefas. Conforme as autoras.

O cenário no qual os professores atuam e o foco e as suas formas de atuação têm demandado complexidade crescente. A essa “complexificação” da condição docente aliam-se a precarização de suas condições de trabalho no contexto comparativo do exercício de outras profissões e as dificuldades de manter as condições favoráveis para autoestima e, em sua representação, criar estima social (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 26).

Percebemos então, que o professor sofre demasiada pressão para dar conta da complexidade de funções que vem assumindo além de sua função principal que é ensinar, soma-se a isso a precarização das condições em que realiza seu trabalho. Sua atuação fica prejudicada ao perceber que muitas das vezes não consegue mais se identificar com sua profissão, provocando baixa estima em relação a sua atividade profissional.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) em uma pesquisa documental realizada destacam que:

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais (p. 192).

Para que seja realizado o trabalho docente e tenha resultados satisfatórios é necessário que algumas condições sejam disponibilizadas. Mas, o que se compreende por condições de trabalho dos professores? Para Tardif e Lessard (2009, p. 111):

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

Assunção e Oliveira (2009) afirmam que haverá uma reconfiguração da organização escolar implicando em novas demandas para o trabalho docente, acarretando efeitos negativos à sua saúde.

Essa reconfiguração da organização escolar tem implicado a emergência de novas funções e reorientação de obrigações e tarefas antes destinadas a tradicionais cargos e funções no interior do trabalho docente..... Efeitos negativos sobre a saúde do docente decorreriam dos fatores como a massificação da educação, a desregulação, a redefinição de tarefas, os quais, no entanto, seriam indicadores de ausência de definição sobre o que seria um “bom trabalho” e da fraqueza dos debates sobre estas questões (p. 352).

Conforme Assunção e Oliveira (2009), várias são as formas que podem ser identificadas na ocorrência da intensificação do trabalho, dentre as quais destaca que o professor quando estar em sala de aula além de ministrar o conteúdo deve dar conta também dos cuidados com a saúde dos alunos, preenchimento de formulários, registros de avaliação, quadro de frequência, dentre outros. Por conta dessa intensificação do trabalho, além da ação principal, vai exigir do docente não só habilidades e competências para dar conta das novas demandas, mas também esforço físico e mental desses profissionais.

Assumir e responsabilizar-se pelos casos enumerados transforma a atividade docente. A carga de trabalho pelos enumerados é redobrada, tendo em vista a pressão temporal, pois são necessários investimentos não apenas para desenvolver planos de aula, mas também para elaborar ou garantir a interface com a comunidade ou os demais órgãos do sistema educacional (p. 358).

A preocupação com a saúde mental do trabalhador tem como referência a Revolução Industrial, vários estudos foram realizados na época, um dos mais famosos é de Christophe Dejours (1992) “A Loucura no Trabalho” onde aborda as questões que dizem respeito à organização do trabalho e seus impactos para a saúde mental do trabalhador.

O sofrimento no trabalho constitui-se como uma consequência de aversão ao trabalho, difundindo, portanto, uma relação penosa entre o homem e o seu local de trabalho, “Este sofrimento de natureza mental, começa quando o homem, no trabalho, já não pode fazer nenhuma modificação na sua tarefa [...] a relação homem trabalho é bloqueada” (DEJOURS, 1992, p. 133).

Dejours (1992) afirma que as relações de trabalho dentro das organizações, frequentemente, despojam o trabalhador de sua subjetividade, excluindo o sujeito e fazendo do homem uma vítima de seu trabalho. Um dos golpes mais cruéis que o homem sofre com o trabalho é a frustração de suas expectativas iniciais sobre o mesmo, à medida que a propaganda do mundo do trabalho promete felicidade e satisfação pessoal e material para o trabalhador, entretanto quando chega lá, na maioria das vezes encontra infelicidade, a insatisfação pessoal e profissional do trabalhador, desencadeando então, o sofrimento humano nas organizações.

A seguir, apontaremos algumas pesquisas realizadas no campo das condições de trabalho e saúde docente.

2.2. Pesquisas internacionais

Nesta subseção, discorreremos sobre dois estudos realizados em nível internacional. O Estudo de Esteve que trata sobre o mal docente e a pesquisa intitulada “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” realizada pelo Banco Mundial (2014), no Brasil os estados pesquisados foram Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro e ainda o município do Rio de Janeiro.

Na área da saúde docente, o trabalho de Esteve (1999) sobre o mal estar docente, é referência entre os pesquisadores do assunto. Na análise do referido autor, o mal-estar deriva, sobretudo, das mudanças e exigências sobre o trabalho do professor posto que, anteriormente, essa profissão fora valorizada e respeitada e hoje atravessa uma crise e não oferece mais tantos estímulos e encantos.

O autor apresenta dados de sua pesquisa cujo objetivo foi estudar as licenças médicas oficiais dos professores de ensino não universitário, seguindo modelos elaborados na primeira edição de O mal-estar docente. O estudo foi realizado em Málaga e interior com professores de Educação Geral Básica (EGB) e EE.MM (Ensino Médio), contabilizando as licenças médicas oficiais do período letivo de 1982-83 até o período letivo de 1988-89.

Os problemas de saúde dos professores foram estudados exaustivamente por Esteve (1999) nos períodos de 1982-1983 e 1983-1984, sendo utilizado os arquivos da Inspeção Médica da delegação de educação e ciência em Málaga, considerando os professores que obtiveram licenças por doença, perfazendo um total de 6.483 professores no período de 1982-1983 e de 6.700 no período de 1983-1984.

No primeiro período (1982-1983) no total de 5.477 professores do EGB, o número de licenças chegou a 371 (6,77%) e no ensino médio 1.006 no total de professores sendo 54 licenças (5,36), já no segundo período considerando 5.566 dos professores do EGB, houve 274 licenças médicas (4,84%) e 1.040 dos professores do ensino médio, 42 licenças concedidas (4,03%). A redução deste índice, conforme o referido autor deve-se ao fato dos professores de Málaga e região desfrutaram de uma semana de férias extras.

De acordo com Esteve (1999) esses dados que apresenta maior incidência nos professores de EGB em relação ao médio pode ser interpretada com base nas condições de trabalho, pois neste grupo de professores há mais pressão de horas letivas, remuneração baixa, dentre outras situações.

O autor citado também analisa os dados em função do sexo dos professores. Do total de professores no período de 1982-1983, 3.599 eram do sexo feminino, correspondente a 283 licenças (7,86%) e 2.884 homens, sendo 142 licenças (4,92%). Já no período de 1983-1984

foram 5.477 mulheres com 371 licenças (6,77%) e 2.981 homens com 102 licenças (3,42%), sendo as mulheres com maior frequência de licenças médicas em relação ao homem.

Para estudar a evolução da saúde dos professores esses dados foram revistos e a pesquisa estendeu-se por 07 anos, sendo que neste período quantitativamente houve um crescimento significativo. Enquanto no período de 1982-1983 as licenças registravam um número de 425, no período de 1988-1989 estas chegaram a 1.346 (ESTEVE, 1999).

O conceito de mal-estar docente traduz uma realidade atual composta de diversos indicadores como insatisfação profissional, desinvestimento profissional, despersonalização, desejo de abandonar a docência, fadiga, ansiedade, estresse e um nível de maior gravidade, neurose, depressão e até exaustão (ESTEVE, 1999).

Esteve (1999) considera que os professores sofreram inúmeras consequências com as mudanças ocorridas no contexto social, tem aumentado as responsabilidades e exigências sobre os educadores o que contribui para o desgaste em sua profissão. Muitos fatores contribuem para o mal-estar docente, dentre delas as condições de trabalho, não só no que diz respeito a falta de material didático, mas problemas estruturais das escolas, a escassez de móveis, insuficiência de locais adequados.

O autor destaca um conjunto de dificuldades e constrangimentos profissionais que afetam o trabalho, refere-se ao mal-estar docente e aos efeitos negativos que o professor possui em relação a sua atividade, ou seja, as condições em que exerce sua profissão. O referido autor discorre sobre o mal-estar instalado no trabalho docente e o quanto isso é danoso para o professor, contribuindo para efeitos negativos em sua personalidade, pois este encontra-se em situação de desgastes físicos e emocionais, prejudicando o desenvolvimento não só de sua atividade profissional como pessoal.

As causas do mal-estar docente estão classificadas em dois grupos: fatores primários, que agem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões e sentimentos negativos e fatores secundários, que agem indiretamente sobre a figura do professor. Analisando os dois grupos de professores, o autor elucida que enquanto um deles busca formas criativas e inovadoras de exercer seu trabalho, outros se rendem as imposições das condições degenerativas, resultando em absenteísmo ou mesmo o abandono do trabalho (ESTEVE, 1999).

A pesquisa realizada pelo Banco Mundial e apresentada a través da publicação “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (2014) apresenta os resultados considerando a prática docente em sala de aula. Os dados foram levantados no período de 2009 a 2013 através de observação em mais de 15.000

salas de aulas, de 3.000 escolas, em 7 países diferentes, sendo estes: Brasil, Colômbia, República Dominicana, Honduras, Jamaica, México e Peru. No Brasil a pesquisa foi desenvolvida nos estados de Pernambuco, Minas gerais, Estado do Rio de Janeiro e ainda no município do Rio de Janeiro.

Este estudo de acordo com o Banco Mundial, faz parte do programa de Estudos Regionais da América Latina e do Caribe, coordenado por Barbara Bruns e Javier Luque e que conforme as “reformas inovadoras” que envolveu toda a América Latina e o Caribe na década de 2000, merecia ser pesquisada e compartilhada com os governos de outras regiões. Dentre os objetivos destacados no estudo estes visam: referenciar o atual desempenho de professores da América Latina e do Caribe e compartilhar evidências emergentes de reformas das políticas docentes que estão sendo implementadas nos países da América Latina e do Caribe.

A pesquisa foi realizada com os professores da educação básica (pré escola, ensino fundamental e médio) e demonstram que a maioria dos docentes da América Latina e Caribe a maioria é do sexo feminino e na América Latina esses dados variam, no México é de 62% e no Uruguai, Brasil e Chile de 82%. Os salários são relativamente baixos, em 2010 os professores recebiam de 10% a 50% inferior aos salários de outros profissionais de nível superior, e progredem muito lentamente em relação a estes.

Uma questão levantada com bastante ênfase é a atuação dos professores em sala de aula. Algumas funções desenvolvidas pelos docentes não são consideradas como tempo de instrução. Haja vista que esse tempo, como afirma o Banco Mundial, é um importante determinante da produtividade do gasto com educação, contribuindo o baixo nível de aprendizagem na América Latina e no Caribe.

O que nos chama atenção são as atividades que estão descritas fora da atividade do professor como: a organização da sala de aula (limpeza de quadro negro, correção de dever de casa ou a distribuição dos trabalhos). O resultado da pesquisa afirma que em todos os países da América Latina gastam pelo menos 9% dos professores que não estão desenvolvendo nenhuma dessas atividades (tempo de instrução e organização da sala de aula) e por isso é determinado como “o tempo do professor fora de tarefa”.

Na tabela 2 apresentamos os dados concernentes ao Brasil, que conforme o relatório em relação a outros países, o tempo médio destinado a instrução corresponde apenas 64%. As escolas do Rio de Janeiro apresentam um percentual expressivo destinado ao tempo de aula com instrução, em relação as escolas com pior rendimento, conforme aponta o relatório.

TABELA 2: Tempo do professor fora da tarefa

	Tempo de aula com instrução	Gestão de sala de aula	Fora da tarefa	Fisicamente ausentes do tempo
Rio de Janeiro	70%	27%	3%	0%
Escolas com pior desempenho	54%	39%	7%	3%

Fonte: Banco Mundial (2014)

Os dados reveladores desta pesquisa nos fazem refletir o que a literatura tem discutido exaustivamente sobre as condições de trabalho e saúde dos professores, pois eles retratam a exigência que são postas ao trabalhador docente, no que diz respeito as atividades da sala de aula, sendo que algumas destas, como: limpeza do quadro negro, distribuição e correção de trabalhos, não são consideradas como parte de sua função, desta forma, o professor sente-se obrigado a levar atividades para casa, provocando assim a intensificação de seu trabalho, podendo ainda, como aponta a literatura, comprometimento de sua saúde física e mental.

Outro fator que está implicado no trabalho docente, é a avaliação nos testes em larga escala. A referida pesquisa revela que os testes internacionais apontam que os países da América Latina e do Caribe nos últimos 40 anos, o desenvolvimento médio de aprendizagem dos alunos está abaixo de todas as outras regiões, porém, entre 2000 e 2012 em alguns países estão se registrando melhorias em relação a amostra do PISA.¹⁶ Conforme o INEP com base nos resultados da avaliação de 2015, constatou-se que o Brasil está estacionado há dez anos entre os países com pior desempenho, o que contribuiu para aumentar a exigência aos professores por melhores resultados.

As condições de trabalho que os professores estão submetidos, considerando também a sua remuneração, não tem favorecido a atração para esta profissão. De acordo com a pesquisa a América Latina não está atraindo os professores de alto calibre de que precisa para construir sistemas educacionais de classe mundial, levando em consideração, portanto, as avaliações internacionais.

O Banco Mundial afirma que nenhum sistema escolar da América Latina hoje, com exceção talvez de Cuba, esteja próximo de padrões elevados de qualidade, como: elevado

¹⁶ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) — Programme for International Student Assessment —, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP). É um programa internacional de avaliação comparada que tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos na faixa de 15 anos e produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais participantes da OCDE. As avaliações ocorrem a cada 3 anos, com ênfases nas áreas dos conhecimentos de leitura, matemática e ciências. Ver https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12869/12869_4.PDF.

talento acadêmico, remuneração alta ou, pelo menos, adequada, e grande autonomia profissional, que caracterizam os sistemas educacionais mais exitosos do mundo (Ex: Finlândia, Cingapura, Xangai, China, Coreia, Suíça, Holanda e Canadá).

Um elemento que merece destaque diz respeito ao sistema de bonificação que são implantados em alguns países e aqui no Brasil, o estado de Pernambuco se destaca. Entretanto, este sistema coloca em risco a efetiva valorização da carreira docente, pois cabe aos professores de forma individual elevar o resultado de aprendizagem, baseado nas avaliações externas, para ter direito a bonificação, além de contribuir para uma prática individualista, contribui para que o professor não se organize enquanto classe trabalhadora.

O que não podemos deixar de esclarecer, que apesar dessas afirmações do Banco Mundial quanto aos sistemas de ensino da América Latina, considerando que estes não apresentam índices de qualidade, aplicam a cartilha das políticas internacionais, sendo estas voltadas para à medição de resultados, em que as avaliações em larga escala é o que define as políticas educacionais. Além do mais as políticas de ajustes exigidas no campo econômico pelos organismos internacionais, retiram da educação os investimentos que poderiam mudar o quadro de desvalorização do ensino e do trabalho do professor.

2.3. Pesquisas nacionais

Quanto as pesquisas em nível nacional, sem dúvida os estudiosos da área têm dado grandes contribuições na área educacional. Entretanto, nesta subseção, pela limitação de nosso trabalho apresentaremos duas pesquisas com grande repercussão na área da educação, devido sua abrangência física quanto pelos resultados obtidos.

A primeira foi coordenada por Codo (2010) em parceria com a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e com o LPT – Unb (Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília), a segunda realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa denominada “Trabalho docente na Educação Básica” foi realizada em sete estados brasileiros: Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina e traz resultados pertinentes as condições de trabalho e a saúde docente.

A pesquisa “Educação: carinho e trabalho”, coordenada por Wanderley Codo (Org.) em parceria com a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e o LPT (Laboratório de Psicologia do Trabalho – UnB), trata das condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores em educação: professores, funcionários e especialistas em educação

básica da rede pública estadual, financiada totalmente por vinte e nove sindicatos reunidos na CNTE, com apoio da UNICEF e do CNPQ. Os dados foram coletados por meio de aplicação coletiva de um protocolo composto de quinze escalas de investigação sobre trabalho e relações sociais, sete escalas clínicas, uma de *burnout*, uma de alcoolismo, além de dados objetivos sobre vida e trabalho.

Em dois anos e meio de investigação contou com a participação de 52.000 sujeitos, dos quais 20 mil professores em todos os estados do Brasil, distribuídos em 1.440 escolas. Sem dúvida o estudo apresenta uma série de características que o fazem ser referência desta temática no Brasil, principalmente por sua amplitude de âmbito nacional, pela magnitude do tema tratado de forma detalhada e por evidenciar através de um ponto de vista peculiar as condições de trabalho e de saúde dos trabalhadores.

Para Codo (2010, p. 173 e 174), o trabalho “é uma dupla relação de transformação entre o homem e a natureza, geradora de significados” mais adiante define que “o sofrimento psíquico e a doença mental ocorrem quando, e apenas quando, afeta esferas de nossa vida que são significativas, geradoras e transformadoras de significado”, neste sentido, observamos que o sofrimento psíquico está relacionado com situações significativas e o trabalho para o autor encontra-se vinculado a essa categoria, portanto, justificando assim a causa do sofrimento psíquico em relação ao trabalho.

O referido autor define em três grandes eixos o que diz constituir o espaço de investigação em saúde mental e trabalho, sendo estes: o confronto vis a vis do homem com a natureza humana, o qual relaciona homem-natureza; o confronto do homem com a sociedade, ou seja, com outros homens e relaciona homem-sociedade e; o confronto consigo mesmo, ou seja, sua subjetividade, que relaciona portanto, homem-homem. Neste sentido, compreende que esses três eixos vão determinar “os modos como o trabalho constrói o outro, os outros, dentro de nós, porque são os modos de significar a ação dos homens” (CODO, 2010, p. 175).

Codo (2010, p. 187) diz que:

O significado do trabalho, ou seja, o controle do trabalhador sobre o trabalho, a importância social do trabalho, a rotina, o sentido do trabalho, as relações sociais de produção, ou seja, o relacionamento com os colegas e com a hierarquia, as atitudes do trabalhador frente ao trabalho, sua satisfação e seu comprometimento, a carga mental no trabalho, as dificuldades no relacionamento social do trabalhador devidas ao trabalho, o suporte afetivo, o conflito trabalho-família, são todas variáveis já reconhecidas como importante para determinar o nível de saúde mental do trabalhador.

O autor afirma, portanto, que a saúde mental do trabalhador não está relacionada apenas a um fator isolado, mas, várias situações devem ser analisadas conjuntamente. Assim podemos concluir que ao falarmos de saúde mental e trabalho, o que está subjugado não são

apenas as condições estruturais que o trabalhador enfrenta no dia a dia, vai muito mais, além disso, estão implicadas neste contexto, as relações estabelecidas no âmbito do trabalho, as percepções do trabalhador referentes aos aspectos sociais que perpassam a relação com o trabalho, as relações afetivas que perpassam o cotidiano do trabalhador, assim como a relação com o meio em sua volta.

A pesquisa coordenada por Codo (2006) foi realizada com diversos profissionais da educação, a qual apontou como resultado geral que 31,9% apresentaram baixo envolvimento emocional com a tarefa, 25,1% apresentaram exaustão emocional e 10,7% despersonalização. Apesar da pesquisa ser realizada com todos os membros da escola evidenciaremos os dados recorrentes da pesquisa com os professores.

No que diz respeito aos índices da intensidade em despersonalização¹⁷, os professores apresentaram os seguintes resultados: “71,6% baixa, 19,3% moderada e 9,1% alta; sobre a exaustão emocional: 46,4% baixa, 27,3% moderada e 26,3% alta e em relação ao envolvimento no trabalho 30,6% baixa, 32,0% moderada e 37,4% alta” (CODO, 2006, p. 250/251).

Outra pesquisa que merece destaque, foi realizada pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – GESTRADO/FaE/UFMG, denominada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, coordenada pelas pesquisadoras Oliveira e Vieira (2010). A pesquisa contou com apoio do Ministério da Educação – MEC, em projeto institucional de cooperação técnica com a Secretaria de Educação Básica – SEB desse Ministério, por meio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica – DCOCEB.

Foram realizadas 8.795 entrevistas nas unidades educacionais (creches e escolas) durante a jornada de trabalho dos docentes, distribuídas em 35 municípios, com sujeitos docentes da educação básica em sete estados: Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina. Nesses estados, encontram-se 57.647 estabelecimentos e 589.517 professores de Educação Básica. Oito grupos de pesquisa dos sete estados pesquisados, participaram da pesquisa: GESTRADO/UFMG, GESTRADO/UFPA, GETEPE/UFRN, NEDESC/UFMG, NEPE/UFES, NUPE/UFPR, GEDUC/UEM-PR, GEPETO/UFSC.

A pesquisa realizada teve o objetivo de investigar:

¹⁷ Para o autor a despersonalização é a perda do vínculo afetivo, sendo este substituído por um vínculo racional. Há uma perda de sentimentos com outro ser humano que se está lidando, prevalecendo o cinismo ou dissimulação efetiva, a crítica exacerbada.

Em que medida as mudanças trazidas pela nova regulação educativa impactam na constituição das identidades e dos perfis dos profissionais de educação básica, identificando estratégias desenvolvidas pelos docentes para responder a novas exigências. Buscou ainda conhecer e analisar as mudanças promovidas pelas recentes políticas públicas para a educação básica no que se refere à organização e gestão escolar e suas consequências para a formação e a carreira docente, observando ainda seus efeitos sobre a saúde dos docentes”. (OLIVEIRA E VIEIRA, 2010, p. 11)

Esse estudo traz informações a respeito dos sujeitos docentes, perfil sócio demográfico; formação profissional; situação funcional; valorização profissional; rendimentos e atividades paralelas; contexto familiar; deslocamento para o trabalho; atividades exercidas no ambiente escolar; envolvimento dos pais dos alunos; relacionamento com os alunos; relacionamento com seus pares; gestão escolar e avaliação do docente; fatores que dificultam a atividade de docência; perspectivas e melhorias; filiação a sindicatos e partidos políticos; e saúde do profissional.

A coleta de dados foi realizada através de questionário estruturado que conjuga questões fechadas e abertas, com o intuito de obter informações acerca desse grupo de profissionais, realizada no período de setembro a dezembro de 2009. A aplicação de questionários (*surveys*) foi realizada de forma simultânea nos sete estados pesquisados.

Os resultados encontrados sobre a caracterização dos sujeitos nos mostram que a grande maioria dos sujeitos docentes é composta por mulheres, equivalente a 82% do total. Os sujeitos docentes da pesquisa apresentam uma idade média de aproximadamente 41 anos. Sobre a formação, a maioria dos entrevistados possui nível de escolaridade superior à etapa de atendimento em que lecionam (ou seja, para lecionar na Educação Infantil, necessita ao menos o Ensino Fundamental; para lecionar o Ensino Fundamental, precisa ao menos do Ensino Médio completo)

No que diz respeito à valorização profissional, aqueles que são beneficiados com o plano de cargos e salários, os aspectos mais valorizados foi a titulação e o tempo de serviço, atingindo 83% e 73% dos entrevistados, respectivamente.

Considerando o nível de satisfação dos docentes, a metade encontra-se satisfeita com a carreira, sendo relevante pelo fato de se tratar de uma carreira que permite progressão profissional. Aqueles que se sentem insatisfeitos com a carreira por não lhe permitirem progredir profissionalmente perfazem 22%. Em relação aos docentes que levam atividade para fazer em casa, o percentual é bastante significativo, sendo que 47% dos entrevistados sempre levam, 24%, frequentemente e 12% nunca levam atividade para ser realizada em casa.

A avaliação dos docentes dos aspectos relativos às condições de trabalho da unidade educacional, no que diz respeito as condições das salas de aula o ruído dentro da é o que mais

incomoda os entrevistados, sendo que 10% o consideram insuportável e outros 29% acham elevado o nível do barulho. De forma geral, o ruído externo à unidade educacional é o que menos incomoda os sujeitos docentes. O sistema de ventilação é o outro item que muito interfere no trabalho dos professores, apresentando 24% que consideram ruim.

Em relação à estrutura da escola considera-se desde os equipamentos utilizados em sala de aula até a quadra de esporte e áreas de recreação. As salas de informáticas e aos equipamentos foram que obtiveram os maiores percentuais de avaliações “excelentes” 15% e 11%, respectivamente. Por outro lado, os itens mais apontados como sendo “ruins” são os parquinhos/áreas de recreação com 32% e a quadra de esporte com 31%.

A questão da saúde docente a pesquisa mostra que o afastamento do trabalho pelos sujeitos docentes através de licença médica, considerando os últimos 24 meses, foi verificado em 28% dos entrevistados. Em relação ao tempo de afastamento por licença médica, os sujeitos docentes praticamente se dividem entre menos de três semanas e mais de três semanas. Até duas semanas o tempo de afastamento foi de 48% dos entrevistados e um mês ou mais foi 47% dos sujeitos docentes da pesquisa.

A necessidade de readaptação dos sujeitos docentes em virtude do afastamento do trabalho por licença médica foi apontada por 12% dos entrevistados, devido afastamento do trabalho por licença médica 25% dos sujeitos docentes tiveram redução de remuneração neste período.

2.4. Pesquisas no Estado do Pará e no município de Belém

Não poderíamos de deixar de mencionar as pesquisas em nível local, pois a partir destas tomemos conhecimento de nossa realidade local, no que diz respeito as condições de trabalho e saúde docente. A pesquisa sobre “Trabalho Docente na Educação Básica no Pará”, parte integrante da pesquisa nacional realizada pelo GESTRADO/UFMG, citada anteriormente, apresenta resultado que corrobora com a análise que a educação no Estado do Pará necessita substancialmente de uma intervenção por parte dos governos tanto na esfera federal, como na estadual e municipal. Além desta pesquisa, trabalho como de Reis (2014), Solimões (2015) e Barros (2013) são destacados por nós nesta subseção, cada qual com seu objeto de investigação, mas tendo como categorias de análise em comum as condições de trabalho e saúde docente.

A pesquisa do Trabalho Docente na Educação Básica no Pará, coordenada pela pesquisadora do GESTRADO/UFPA Profa. Maués (et al., 2012), como parte integrante da pesquisa em âmbito nacional do GESTRADO/UFMG os objetivos são os mesmos

especificados anteriormente. No Pará teve uma amostra de 1.353 docentes entrevistados no período de setembro a dezembro de 2009, realizadas em 66 escolas das redes estadual, municipal, sendo 36 localizadas na capital Belém, e 30 distribuídas em outros quatro municípios, ficando assim distribuídas o universo da pesquisa: 9% em Altamira, 67% em Belém, 3% em Curralinho, 6% em Concórdia do Pará e 15% em Marituba, sendo que 70% desse total era do sexo feminino e 70% ingressaram na rede de ensino através de concurso público e 22 % estava na condição de temporários. A escolha dos referidos municípios se deu a partir da posição em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e o número de habitantes.

A coleta de dados se deu através do *surveys*, tendo por base o questionário estruturado, conjugando perguntas abertas e fechadas, com 85 perguntas e 319 variáveis, as entrevistas foram realizadas no próprio ambiente de trabalho dos sujeitos.

Os dados da pesquisa apontaram que 52% trabalham em mais de uma escola e sempre ou frequentemente 71% levam trabalhos para fazer em casa, 68% dedicam de 5 a 10 horas de seu tempo para dar conta dessas tarefas, destes 13% afirmaram ser remunerados pelas atividades extraclases e 87% disseram não receber nenhum acréscimo.

Considerando o recorte da pesquisa no que se refere às condições de trabalho e efeitos sobre a saúde dos docentes, o nível de cansaço foi revelado que 16% sentiam cansaços diários na fala nas últimas semanas anteriores a entrevista, 31% disseram sentir de vez em quando e 53% não sentiam cansaço. Essa perturbação na voz decorre das condições de ruídos em que os professores são expostos, pois 29% dos professores afirmaram que o ruído na sala de aula era elevado, 56% o relataram ser razoável, para 6% era desprezível e 9% disseram ser insuportável, o que totaliza 38% considerando os ruídos elevados e insuportáveis o que obriga o professor a aumentar a intensidade de sua voz. Na sala de aula o percentual de barulho chega a 38%, na escola 44% e no entorno da escola vai até 31%.

As condições de infraestrutura das unidades escolares, em alguns municípios estão muito comprometidas, há falta de ventilação e baixa iluminação. O problema da ventilação, considerando o contexto de altas temperaturas de nossa região, 47% dos professores afirmaram que foram acometidos por doenças das vias respiratórias como: inflamações, infecções ou alergias.

As doenças provocaram 18% de afastamentos por licenças médicas, sendo que 13% foi por problemas na voz, 19% por doenças musculoesqueléticas, 18% por depressão, ansiedade e nervosismo, 8% por estresses e 52% por outros motivos.

O tempo de afastamento até uma semana foi de 21%; 15% corresponderam ao tempo de duas semanas, três semanas 3%, um mês 18% e mais de um mês 4,3%. Destaca-se a prevalência do tempo de afastamento compreendido entre uma e duas semanas perfazendo um total de 36%, um índice bastante significativo, sendo que a legislação trabalhista, nesses casos, não permite a contratação de outro profissional. Cumpre-se dizer ainda que 17% tiveram laudos médicos indicando a redistribuição de função ou readaptação.

A pesquisa no estado do Pará, conta com diversos dados a respeito das condições de trabalho, como: formação, valorização, carreira e salário, autonomia, entretanto, para efeito de apresentação neste trabalho, priorizou-se aspectos que foram intrinsecamente relacionados com o adoecimento.

De acordo com resultados apresentados pela pesquisa:

A hipótese de que há estreita relação entre a atividade laboral e os efeitos sobre a saúde dos trabalhadores nos confirmam a prevalência de problemas de voz, doenças musculoesqueléticas e a depressão figuram como as mais comuns entre os trabalhadores docentes do estado do Pará, que podem ser oriundas das condições de trabalho as quais os mesmos estão submetidos (MEDEIROS e REIS, 2012, p.89).

A pesquisa desenvolvida no Estado do Pará pela sua magnitude e riqueza dos dados torna-se uma referência para discussão de políticas públicas voltadas para o trabalho docente, considerando sua complexidade e especificidade, da qual nos aportamos para as análises de nossos achados.

Algumas pesquisas foram desenvolvidas na cidade de Belém referentes as temáticas das condições de trabalho e saúde docentes, apresentamos aqui a tese desenvolvida por Reis (2014) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) que investigou o adoecimento dos trabalhadores docentes no Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Belém – RME no Estado do Pará, a partir das reformas educacionais implementadas no período de 2005-2012. Teve como objetivo geral analisar as causas do adoecimento dos docentes na Rede Pública de Ensino de Belém RME. Foi realizada em etapas: a primeira etapa foi a realização da pesquisa bibliográfica, a segunda etapa foi a pesquisa de campo e a terceira etapa se configurou na definição das categorias, a partir da pesquisa de campo. Foi realizada uma pesquisa documental, com a seleção e a análise dos relatórios sobre Perfil Epidemiológico dos Servidores da Secretaria Municipal de Educação de Belém (2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011) emitido pelo Núcleo de Atendimento à Saúde dos Trabalhadores - NAST.

Na pesquisa de campo foram utilizados questionário estruturado e entrevista semiestruturada. Nesta fase foi aplicado um questionário conhecido como Self-Report Questionnaire (SRQ-20), ferramenta metodológica que permite relacionar características do

trabalho com sofrimento psíquico e adoecimentos reconhecidos como Transtornos Psíquicos Menores – DPM.

Foram selecionados como sujeitos da pesquisa trabalhadores docentes que atuavam nas escolas que constavam do relatório do Perfil Epidemiológico dos Servidores com os maiores números de casos de Professores Pedagógicos (que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental) em processo de adoecimento. Foram selecionados os trabalhadores docentes que atuam no Ciclo de Formação I e II em virtude de que as orientações das políticas educacionais do município se centralizam nestes ciclos e consequentemente no trabalho docente.

Os sujeitos da pesquisa de Reis (2014) foram exclusivamente do sexo feminino, com faixa etária predominante de 40 a 49 anos sendo 42%, 92% apresentaram formação em nível superior e 59% com especialização, nenhuma entrevistada apresentou formação em nível de mestrado e doutorado. Verificou-se que estas trabalhadoras apresentaram uma extensa carga de trabalho, por vezes trabalhada em mais de uma instituição.

Em sua investigação Reis (2014) destaca a relação das políticas educacionais no município de Belém e a saúde dos trabalhadores docentes, e os resultados apontaram que a formação continuada foi a questão mais relevante citada pelas entrevistadas, tendo esta o intuito de instrumentalizá-las para aumentar o índice do IDEB, 75% relacionaram que as políticas de formação continuada estavam impactando o seu trabalho, devido as maiores exigências para a obtenção de melhores resultados no sistema de avaliação nacional, ocasionando a responsabilização do professor pela qualidade da educação.

Sobre as condições de trabalho e adoecimento, no que se refere as condições materiais e estruturais das escolas e carga de trabalho docente o resultado mostrou que o padrão mínimo exigido nos contextos escolares é inexistente, apontando que os docentes exercem em condições ruins, sobressaindo a insatisfação de 84% pelo espaço para descanso, já que muitos trabalhadores ficam para o outro turno ou seguem para outra instituição, sem a possibilidade de irem às suas casas.

A inadequação dos espaços de salas de aula também foi considerada ruim, acarretando transtorno ao trabalho docente, no que diz respeito a estrutura física, umidade, segurança. A exposição à riscos por cargas físicas, químicas, mecânicas e ergonômicas podem ocasionar acidentes de trabalho. Os riscos por cargas físicas se destacaram sendo constatados que a ausência de boa ventilação (50%), calor (72%), ruído (42%) e iluminação inadequada (42%) segundo a autora: “podem corroborar com um ambiente de trabalho danoso à saúde, causando

fadiga, estresses, cansaço, irritação, falta de concentração e dores de cabeça” (REIS, 2014, p. 151).

A pesquisa apontou como resultado que o adoecimento desses profissionais está diretamente ligado as condições de trabalho, indicando desta forma a existência de processos de intensificação e de precarização do trabalho docente e a existência do mal-estar docente.

Trabalhar em condições tão ruins e mesmo adversas com desgaste e pouca satisfação não tem como deixar de considerar os efeitos sobre a saúde. As condições de trabalho nas quais os trabalhadores docentes encontram-se submetidos, em que até mesmo a água consumida é comprada por eles, é desalentador. A exposição diária à poeira, ao clima abafado e quente, característico da Região Norte, a falta de material, tudo isso torna o trabalho docente um desafio, ao mesmo tempo em que são expostas a riscos de processos de adoecimento (REIS, 2014, p. 152).

Reis (2014) diz que o trabalho docente acarreta desgaste ao professor quando não lhes são concedidas as condições objetivas necessárias para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas causando-lhes danos a saúde.

No processo de precarização, o trabalhador docente da Rede Municipal de Ensino (RME) vem sofrendo sucessiva consequência, tanto no plano profissional quanto pessoal. No aspecto profissional destacam-se salários não compatíveis com o trabalho realizado, plano de cargos e salários inadequados às mudanças vigentes, o alto número de alunos e turmas, a acentuada separação entre a concepção e execução no ensino, marcada pela formação descontextualizada, exigências de avaliações com critérios eminentemente quantitativos. Do lado pessoal, são destacados, além do adoecimento, os longos períodos diários afastados da família, em consequências da longa jornada de trabalho (p. 157).

Vários outros fatores são analisados pela pesquisadora que demonstram a relação entre as condições de trabalho e o adoecimento docente, Reis (2014) conclui que:

No processo de investigação pode-se verificar e identificar que os aspectos ligados as condições de trabalho, como intensificação e precarização faz parte do cotidiano destes trabalhadores ao mesmo tempo em que os níveis de exigências e de responsabilização favorecem um quadro de adoecimento, ligado as condições de trabalho (p. 177).

Outra pesquisa que nos reportamos foi realizada por Solimões (2015) que investigou em nível de mestrado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) os “Impactos na precarização do trabalho sobre a saúde dos docentes da educação infantil”. A pesquisa foi realizada na rede municipal de ensino de Belém e teve o objetivo de analisar as condições de trabalho dos docentes da educação infantil na rede pública de ensino do município de Belém, buscando identificar possíveis relações com o processo de adoecimento dos docentes que atuam nessa etapa da educação básica.

A metodologia usada para a coleta de dados a autora realizou a combinação de técnicas de pesquisa por meio da análise documental e análise de dados empíricos. Na análise documental utilizou-se os documentos oficiais tais como: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE),

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Decretos e Resoluções. Um relatório que trata do Perfil Epidemiológico dos Servidores da Secretaria Municipal de Educação de Belém/SEMEC (2011), produzido pelo Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador NAST/SEMEC, além dos dados estatísticos sobre matrícula na educação infantil referentes ao ano da pesquisa (2009) disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) também foram revisitados.

Os dados empíricos são referentes aos da pesquisa sobre o Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, realizado pelo Grupo GESTRADO/UFGA, foram priorizados pela autora aqueles que incidiram de forma mais direta sobre a saúde dos docentes como as de condições de trabalho.

Para a análise dos dados coletados, foi utilizada a técnica da análise do discurso que de acordo com Solimões (2015, p. 33) *“buscou-se identificar os efeitos sociais do discurso presentes tanto no texto, como em sua prática discursiva e prática social”*.

Foram considerados 69 sujeitos docentes, sendo que 28 atuavam em creche e 41 na pré-escola da rede municipal de ensino de Belém. Em relação ao perfil dos docentes majoritariamente corresponderam ao sexo feminino sendo o percentual de 91% e 7% do sexo masculino, sendo que a maioria se encontrava na faixa etária de 30 a 39 anos, seguido pela faixa etária de 40 a 49 anos.

Quanto a escolaridade os dados revelam que 25% possuem o ensino médio, 40% são graduados e 35% possuem pós-graduação sendo a maioria em nível de especialização. O tempo de serviço na educação é de um período correspondente de 16 a 20 anos, na rede pública esse tempo é de 1 a 5 anos e em relação a unidade escolar os docentes ingressaram nos últimos 5 anos anteriores a entrevista. Cerca de 78% dos entrevistados afirmaram que trabalha com mais de 20 crianças por turma e 48% não conta com apoio de pessoal para acompanhamento das crianças, sendo que mais de 50% dos entrevistados levam trabalho para fazer em casa, sempre ou frequente.

Sobre as condições de trabalho no que diz respeito ao plano de carreira 85% disseram não se sentirem contemplados e 52% sentem-se insatisfeito em relação ao salário, além de 30% que disseram estar muito insatisfeito. Dessa forma o nível de insatisfação com o salário levando em conta essas variáveis soma-se a 82%, a média salarial dos entrevistados está entre 1 a 2 salários mínimos e isso se expressa no grau de insatisfação.

Referente a infraestrutura da unidade, os entrevistados afirmaram que as piores condições estão localizadas nos parquinhos e áreas de recreação, assim como as condições da

sala para convivência e repouso, porém as queixas dos docentes se estendem a outros espaços da escola. De acordo com a pesquisadora para os entrevistados:

O elemento mais significativo considerado como fator determinante para a melhoria do trabalho, apontado pelos sujeitos docentes da educação infantil entrevistados é a redução do número de crianças por turma, seguido de uma melhor remuneração e mais capacitação. Contar com apoio também é apontado como fator relevante (SOLIMÕES, 2015, p. 118).

Solimões (2015) destaca que os dados revelaram a indicação de uma intensificação do trabalho e alguns elementos são relatados na fala dos entrevistados como: o aumento do número de crianças em sala, a mudança do perfil das crianças, a insuficiência de tempo para o lanche e descanso das docentes e a incorporação de novas funções e responsabilidades.

As condições de trabalho em que estão submetidos os docentes, no que diz respeito ao imobiliário inadequado, a falta de recursos e maior tempo exigido aos professores, os levam a adaptar o ambiente que lhes possibilitem o desenvolvimento de suas atividades. Porém, nesse contexto surge o aparecimento de doenças como: problemas lombares, depressão, lesão por esforço repetitivo – LER, perda de voz e a síndrome de Burnout, “levando-os a afastamento periódicos e até definitivos do exercício da docência, ou mesmo ao desejo do abandono da profissão” (SOLIMÕES, 2015, p. 121). A autora conclui que:

Ao analisar a condição docente na educação infantil em Belém, foi possível concluir que os docentes que atuam nessa etapa da educação básica estão submetidos as condições de trabalho que tem levado a um *mal estar docente*. O ambiente físico e social no qual desenvolve no qual se desenvolve o trabalho, as formas de contrato, salários e números de alunos por turma, por exemplo, tem resultado em impactos negativos sobre a saúde dos docentes, sendo possível inferir que há relações com o processo de adoecimento que vêm sofrendo esses profissionais (SOLIMÕES, 2015, p. 139).

A dissertação de mestrado desenvolvida por Barros (2013) também no Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal do Pará (UFPA) denominada: “O trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém”, teve como objetivo central analisar a partir dos dados da pesquisa nacional “O Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, as condições dos docentes que atuam na rede municipal de ensino fundamental em Belém.

Dos 1.353 docentes que foram entrevistados no Estado do Pará, 910 pertenciam a Belém, o que representa 67% do total da amostra, destes 63,63% pertenciam ao sexo feminino e 36,4% do sexo masculino, considerando neste universo professores das redes: estadual (52,1%), municipal (34,5%) e conveniada (13,4). Neste trabalho foram considerados os dados apenas de quatro escolas da rede municipal em que se desenvolveu a pesquisa na cidade de Belém.

No que diz respeito aos sujeitos das quatro escolas totalizou em 97 respondentes, sendo 86,6% do sexo feminino e 12,4% do sexo masculino. Em relação a contratação desses,

constatou-se que 83,5% ingressaram através de concurso público e 16,5% foram identificados como temporários, substitutos, designados e outros. Apesar da maioria dos respondentes serem concursados há um alto índice de insatisfação em vistas dos baixos salários que recebem, sendo que 58,7% recebia até 5 salários mínimos que correspondia R\$2.325,00, sendo o mínimo à época da pesquisa de R\$465,00. Os dados revelaram que 76,3% dos respondentes afirmaram não estar contemplados em um Plano de Cargos e Salários.

As condições estruturais das escolas sobre ruídos, ventilação, condições das paredes, da sala dos professores, dos banheiros e vários outros aspectos os dados expressam que as condições são predominantemente regulares e ruins.

A falta de condições de infraestrutura adequada nas escolas interfere no desenvolvimento das atividades e qualidade da educação, o que foi confirmado por 92,8% dos respondentes, os quais afirmam que o seu trabalho poderia ser mais eficiente se fosse planejado e executado em condições favoráveis (BARROS, 2013, p. 85)

Conforme os resultados alcançados pela pesquisa, a somatória de todos esses fatores tem comprometido a saúde dos professores, e 25,8% dos entrevistados tiveram afastamento do trabalho por licença médica, tendo o tempo de afastamento com mais de um mês correspondente a 17,5%, com um mês a 2,1%, duas semanas 5,2% e até uma semana de 1%, sendo que 7,2% teve a necessidade de readaptação.

As doenças que mais se destacaram foram as de problema de voz com 5,2%, além de várias outras doenças musculoesqueléticas com 3,1%, depressão, ansiedade e nervosismo com 2,1%, estresse 4,1% e outras com 6,2%.

De acordo com os dados levantados, a pesquisadora conclui que o processo de trabalho do professor materializado nas escolas da rede municipal de ensino se encontra precarizado, relacionado às condições de trabalho intensificando os agravos à sua saúde.

Considerando os dados das pesquisas tanto em nível internacional, nacional e local, percebe-se que o professor a partir de um contexto sócio-político-econômico e cultural que está inserido, vêm intensificando sua jornada de trabalho, e muitas outras responsabilidades lhes são atribuídas, sem que as condições de trabalho sejam favoráveis. Assim, percebe-se que o desgaste sofrido por este profissional que acaba desencadeando um processo de adoecimento, causando-lhes sofrimento e exaustão emocional.

Na próxima seção, abordaremos a pesquisa de campo realizada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino em Ananindeua, analisando os dados referentes as condições de trabalho e saúde docente.

3. AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E A SAÚDE DOCENTE NOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE ANANINDEUA: O que os dados evidenciam

Nesta seção, procuramos discorrer sobre os achados da pesquisa de campo. Entretanto, iniciaremos revelando alguns dados que dizem respeito aos indicadores do INEP, através da Sinopse Estatísticas da Educação Básica, no período de 2012 a 2015 sobre os AIEF. Esses dados correspondem ao número de matrículas e a caracterização do trabalhador docente, quanto aos indicadores de: esforço docente, adequação de formação docente e regularidade docente.

Posteriormente, caracterizamos os sujeitos da pesquisa realizada no município, abrangendo aspectos, quanto: sexo, formação inicial e continuada, tempo de serviço, carga horária, tipo de vínculo.

Sobre as categorias de análises Condições de Trabalho e Saúde Docente para análise dos dados, serão transcritos trechos das entrevistas com as professoras dos AIEF, com a diretora da escola, coordenadora do anexo, com os representantes do SINTEPP e do CME.

3.1. Os anos iniciais em Ananindeua em dados.

Apresentamos agora alguns dados da Sinopse Estatística da Educação Básica do MEC/INEP no período de 2012 a 2015, que dizem respeito a matrícula e aos docentes dos anos iniciais no município de Ananindeua, considerando a realidade brasileira.

A tabela 3 se refere ao número de matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e no município de Ananindeua no período de 2012 a 2015. Nesse período, houve um decréscimo das matrículas no Brasil e em Ananindeua, já que no Brasil as matrículas passaram de 16.016.030 estudantes em 2012, para 15.562.403 matriculados em 2015; ou seja, um decréscimo de 453.627 estudantes no período. Em Ananindeua, de 2012 até 2015, também houve decréscimo nas matrículas, indo de 39.841 em 2015, para 38.958 em 2012 o que representou uma diminuição de 883 estudantes a menos.

TABELA 3: Número de matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental 2012-2015 - Ananindeua

MATRÍCULAS – Ananindeua				
Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Ensino Regular – 2012 a 2015				
	2012	2013	2014	2015
Brasil	16.016.030	15.764.926	15.699.483	15.562.403
Ananindeua	39.841	39.273	38.917	38.958

Fonte: MEC/INEP/DEED – Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2016)

Dentre as possíveis explicações, destacamos, de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2015 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016), que estima cerca de 460 mil crianças na faixa etária de 6 a 14 anos ainda estejam sem estudar, e conforme o documento estas provavelmente são provenientes de família pobres com renda per capita de até ¼ de salário mínimo, negras, indígenas e com algum tipo de deficiência, considerando ainda a zona rural, onde em muitas comunidades não existem escolas próximas.

Esses grupos demandam políticas públicas específicas e diferenciadas, além de mecanismos de fortalecimento do acompanhamento e do monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos mais vulneráveis, como preveem as estratégias do PNE. Tais políticas não devem se restringir à pasta da Educação, mas estender-se, de forma articulada, a áreas como Saúde e Assistência Social (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016, p.24).

A partir dessas realidades, o documento afirma que há necessidade de considerar tais especificidades e a elaboração de políticas deve contemplar um conjunto de demandas que não atinja somente a área educacional, mas deve haver uma articulação entre as áreas de saúde e assistência social, por tal dificuldades encontradas nessas áreas.

Apesar de terem resultados similares, há uma pequena diferença nos últimos anos de 2014 para 2015 em relação as matrículas, enquanto, no Brasil a queda continuou, no município de Ananindeua aconteceu um tímido aumento das matrículas com 41 estudantes de um ano para o outro conforme dados da tabela 3.

Outro fator que devemos destacar sobre a matrícula nos anos iniciais do ensino fundamental, diz respeito a obrigatoriedade da matrículas de crianças aos seis anos de idade e a ampliação deste nível de ensino para nove anos. Desde 2009, o processo de inserção das crianças a partir de 4 anos tem se dado através dos documentos oficiais como: leis, emendas, pareceres etc., promovendo um movimento que obriga estados e municípios a darem conta da demanda reprimida que há nesse faixa etária.

Em maio de 2005, foi aprovada a Lei Federal n. 11.114 que alterou os artigos 6º, 32 e 87 da LDB 9394/96 que dispunha da obrigatoriedade escolar para as crianças de seis anos no ensino fundamental de oito anos:

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. [...]

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: [...]

Art. 87. § 3º I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: [...] (BRASIL, 2005).

Através da Lei Federal n. 11.274, promulgada em 6 de fevereiro de 2006, houve a ampliação do ensino fundamental brasileiro que passou de oito para nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, alterando os artigos 32 e 87 da LDB 9394/96, alterando sua redação:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006 [...])

Art. 87. § 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade.

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I - Matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; [...] (BRASIL, 2006).

O documento lançado pelo MEC, *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade* (2007), ressalta que esse ingresso não pode se constituir em uma medida meramente administrativa:

“[...] é preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas” (BRASIL, 2007, p. 6).

Em 11 de novembro de 2009, foi instituída a Emenda Constitucional n. 59 que dá nova redação ao inciso I do artigo 208, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos.

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 208.

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009).

O que demonstra a oficialidade da inserção das crianças mais cedo a frequentar a escola pública parece garantir o direito dessas crianças no que diz respeito ao acesso à educação escolar. Entretanto, podemos tecer algumas considerações que perpassam pela garantia dessa inserção e principalmente as condições que devem ser dadas as condições de

atendimento à essas crianças, como: à adequação dos espaços escolares para o atendimento, a nova escola de ensino fundamental precisa atender às exigências que o atendimento à criança de seis anos impõe. Percebe-se a contradição existente entre o que estabelece o MEC quanto ao ensino de nove anos e o que está presente na realidade nas salas de aula.

Na tabela 4, procuramos comparar as matrículas nos anos iniciais segundo sua localização (zona urbana e rural). Verificamos que o país apresenta matrículas durante todos os anos de 2012 até 2015 tanto nas áreas urbana, quanto na rural. Já em Ananindeua, podemos verificar que a concentração das matrículas se encontra na área urbana da cidade, superior a 17.600 matrículas, quando comparada com a zona rural. As matrículas na zona rural do município (que compreende a região insular), chegam no máximo a 111 matrículas.

TABELA 4: Número de matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental por localização - 2012-2015 – Ananindeua

Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Ensino Regular – 2012 a 2015								
	2012		2013		2014		2015	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	13.279.733	2.855.156	13.039.404	2.725.522	13.057.670	2.641.813	12.917.225	2.545.962
Ananindeua	17.741	107	17.839	98	18.846	106	18.831	111

Fonte: MEC/INEP/DEED – Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2016)

Podemos levantar a hipótese de que esse número se diferencia significativamente, devido as escolas se concentrarem na área urbana de Ananindeua, com poucas unidades na área rural. Outra hipótese que podemos levantar é de que estes dados correspondem a própria natureza do município que é essencialmente urbana, já que o nascimento de Ananindeua aconteceu devido ao crescimento populacional de Belém e a necessidade de moradia da população que sem ter condições de residir na capital migrou para as regiões periféricas da Região Metropolitana de Belém. Dessa forma, o crescimento populacional de Ananindeua influenciou na implantação das unidades escolares nas áreas urbana e rural e, conseqüentemente, no número de matrículas dessas localidades.

Na tabela 5 comparamos as taxas percentuais de matrícula no Brasil, Pará e região metropolitana e verifica-se que desde 2001, o Estado do Pará sempre esteve abaixo da média brasileira das taxas líquidas de matrículas no ensino fundamental de sete até 14 anos. Em 2001, enquanto a média brasileira das crianças matriculadas era de 94,9%, no Pará era de 93,5%. Dez anos depois, o Estado continuava atrás da média nacional com 96,8% crianças matriculadas, quando a média brasileira era de 97,9%. Em 2001, a Região Metropolitana de

Belém tinha 96,8% das crianças matriculadas no ensino fundamental com, atrás somente da região metropolitana de São Paulo (98,1%) e empatada com o Rio de Janeiro (96,8%). Em 2011, a situação era inversa, o índice de Belém era de 97,2%, um dos mais baixos entre todas as regiões metropolitanas, empatando com Fortaleza.

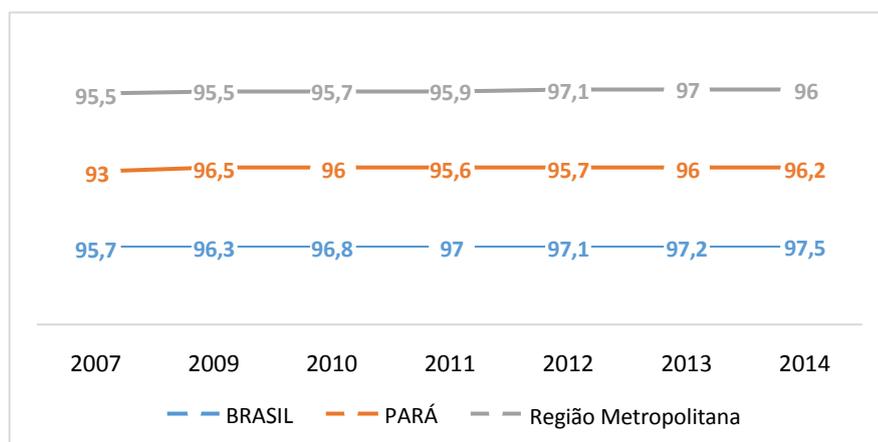
Tabela 5: Taxa de matrícula no ensino fundamental no Brasil, no Estado do Pará e região metropolitana 2001-2011 – 7 a 14 anos

Unidade da Federação	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011
BRASIL	94,9	95,6	95,7	95,4	96,0	96,5	96,9	97,4	97,6	97,9
PARÁ	93,5	96,6	96,3	92,5	93,0	93,8	95,3	96,6	95,7	96,8
Região metropolitana (Belém)	96,8	95,3	95,7	96,7	95,2	95,8	97,2	97,7	97,2	97,2

Fonte: Anuário da Educação Básica – 2015 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016)

A mesma situação se repete quando comparamos os índices de crianças matriculadas de seis aos quatorze anos no ensino fundamental, descritos no gráfico 2. A taxa média brasileira estava em 97,5% e a taxa paraense 96,2%, em 2014, o que significa que o índice do Estado e da região metropolitana está abaixo dos dados nacional.

GRÁFICO 2: Taxa de matrícula no ensino fundamental no Brasil, Pará e região metropolitana 2007-2014 – 6 a 14 anos



Fonte: Anuário da Educação Básica – 2015 – (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016)

De acordo com o gráfico 2, verifica-se que na região metropolitana, incluindo o município de Ananindeua, no período de 2007 a 2009 há uma estagnação no quantitativo de

matricula, sendo que no período de 2010 a 2013 há um crescimento destas, caindo porém, em 2014.

Conforme o relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015, a redução de alunos nas escolas de ensino fundamental pode ser explicada por dois motivos que ocorreram simultaneamente, ou seja, a redução da população desta faixa etária em decorrência da mudança na taxa de natalidade do país. O mesmo documento afirma que em 2000 as matrículas na rede público atingia um percentual de 91,1% e na rede privada apenas 8,9%, porém, em 2012, houve uma redução no setor público e esse quadro altera, passando para 85,6% as matrículas no ensino fundamental e de 14,4% no setor privado.

Devemos reforçar também que conforme preconiza a Lei 9394/96, os municípios são responsáveis pela oferta do ensino fundamental (6-14 anos), em regime de colaboração com os Estados, que são também responsáveis pelo Ensino Médio (15-17 anos).

3.2. Caracterização do trabalhador docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Ananindeua quanto aos Indicadores do MEC/INEP

Na área educacional a rede municipal de ensino de Ananindeua conta com 95 unidades educacionais, entre Unidade de educação infantil, escolas e anexos¹⁸. Conforme os indicadores educacionais do INEP – Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – nos anos iniciais do ensino fundamental, o município em 2015, apresentou os seguintes dados em relação ao trabalho docente:

a) **Indicador de esforço docente** – Busca sintetizar, em uma única medida, aspectos do trabalho do professor, que contribuem para a sobrecarga no trabalho do exercício da profissão. Para tal, foram utilizadas as informações de turnos de trabalho escolas e etapas de atuação, além da qualidade dos estudantes atendidos na educação básica. O quadro 5 nos retrata os dados referentes às escolas da Rede Estadual no Município (REM) e das escolas da Rede Municipal (RM).

¹⁸ <http://www.ananindeua.pa.gov.br/semmed/#page.index.view?pg=relacaodeEscolasAnexos!barraSuperior>

QUADRO 5: Indicador de Esforço Docente no município de Ananindeua-Pará nos Anos Iniciais - 2015

Indicador de esforço docente no município de Ananindeua Pará nos Anos Iniciais – 2015		REM	RM
		%	%
Níveis	Descrição		
Nível 1	Docente que tem até 25 estudantes e atua em um único turno, escola e etapa	20,70	13,90
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 estudantes e atua em um único turno, escola e etapa	3,70	16,00
Nível 3	Docente que tem entre 25 e 300 estudantes e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa	41,10	46,50
Nível 4	Docente que tem entre 50 e 400 estudantes e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.	17,20	18,60
Nível 5	Docente que tem mais de 300 estudantes e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.	7,60	2,30
Nível 6	Docente que tem mais de 400 estudantes e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.	9,70	2,70

Fonte: Inep, 2015

Conforme o quadro 5 percebe-se que a sobrecarga do trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Ananindeua, tem um índice bastante expressivo no nível 3, o qual corresponde 46,50 %. Nesse nível o docente tem entre 25 e 300 alunos, entretanto, esse dado não deixa claro se este professor, leciona apenas uma disciplina, haja vista, que ele atua em um ou dois turnos, em uma única escola e etapa, nesse caso os anos iniciais do ensino fundamental.

b) **Indicador de Adequação de Formação Docente:** Classificação do docente segundo a adequação de sua formação inicial à disciplina de atuação na educação básica com vista a avaliar cumprimento das orientações legais disponíveis, conforme nos demonstra o quadro 6.

QUADRO 6: Indicador de Adequação de Formação Docente – Anos Iniciais - 2015

Indicador de Adequação de Formação Docente – Anos Iniciais – 2015		REM	RM
		%	%
Níveis	Descrição		
Nível 1	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	56,00	73,60
Nível 2	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	1,80	1,40
Nível 3	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.	6,60	4,30
Nível 4	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não consideradas nas categorias anteriores	20,40	2,10
Nível 5	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior	15,20	18,60

Fonte: Inep, 2015

Os dados apresentados no quadro 6, no nível 1, demonstram que 73,60 % dos docentes dos anos iniciais de Ananindeua possuem a formação adequada as disciplinas que lecionam, conforme preconizam as orientações legais, entretanto, no nível 5, apresenta um percentual de 18,60% de docentes que ainda não possui formação superior. No nível 4, o percentual de disciplinas que são ministradas por professores, que não estão enquadradas na formação superior de licenciatura e nem bacharelado, com complementação pedagógica, demonstra uma disparidade em relação a rede estadual e a rede municipal. A primeira apresenta um percentual de 20,40% enquanto a segunda exibe um percentual de apenas 2,10%, o que nos leva a concluir que a rede municipal de ensino de Ananindeua indica um índice bem baixo de docentes que não tem a formação adequada às disciplinas que lecionam.

c) **Indicador de Regularidade Docente (IRD):** O indicador avalia a regularidade do corpo docente nas escolas da educação básica a partir da observação de permanência dos professores nas escolas em um intervalo de 5 anos. O indicador varia de 0 a 5. Quanto mais próximo de 0, mais irregular é a atividade docente e quanto mais próximo de 5 anos mais regular ela é. As escolas foram classificadas em níveis de regularidade de acordo com o IRD médio dos docentes nas escolas.

QUADRO 7: Indicador de Regularidade Docente – Anos Iniciais - 2015

Níveis de IRD	Descrição (tempo médio de permanência dos docentes nas escolas do país por nível de IRD)	REM		RM	
		%	Quantidade	%	Quantidade
Baixa	Tempo médio de permanência de 1,5 anos nos últimos 5 anos	1,90	1	0,00	0
Média baixa	Tempo médio de permanência de 2 anos nos últimos 5 anos	42,30	22	11,40	5
Média alta	Tempo médio de permanência de 2,5 anos nos últimos 5 anos	51,90	27	81,80	36
Alta	Tempo médio de permanência de 3,5 anos nos últimos 5 anos	3,90	2	6,8	3

Fonte: Inep, 2015

O quadro 7 dispõe sobre a permanência dos docentes nas escolas, num intervalo de 5 anos. O nível da regularidade docente se encontra na média alta quanto aponta que 81,80% do tempo médio é de 2,5 anos de permanência na escola.

3.3. Caracterização dos sujeitos docentes e não docentes da pesquisa no município de Ananindeua-Pará

A pesquisa no município de Ananindeua foi realizada com 10 professores atuantes nos AIEF, em dois anexos da rede municipal de ensino do município de Ananindeua. Além dos docentes, foram entrevistadas: 1 coordenadora pedagógica, 1 diretora, 1 representante do SINTEPP e o presidente do Conselho Municipal de Educação. A denominação de anexo 1 e 2, foi estipulada pela pesquisadora sem qualquer relação com a denominação dada pela escola.

CARACTERIZAÇÃO:

A coordenadora do anexo 2: Formada em Pedagogia, trabalha no magistério há 9 anos, o mesmo período na escola e está na coordenação pedagógica há 7 anos, é temporária e possui uma carga horária de 180h, trabalha somente nesta unidade de ensino e ganha acima de \$ 2.300,00.

A diretora da escola, é pedagoga, no magistério atua há 32 anos, 2 anos trabalha na escola, pertence ao quadro efetivo, tem carga horária de 200hs, e possui outro cargo na área da educação em um órgão de assistência no município de Belém. No cargo de direção ganha acima de R\$2.300,00.

Não foi possível entrevistar a coordenadora do anexo 1, devido estar gozando licença à saúde no período da entrevista e posteriormente ter sido destrutada.

O diretor do SINTEPP é licenciado em química pela UFPA, efetivo da rede municipal de ensino de Ananindeua desde março de 1990 e a partir de 1994 foi efetivado, na

rede estadual atua desde 1998 e foi estivado em 2003 foi efetivado através do concurso público em ambas as redes de ensino. A partir de 1992 começou a atuar no sindicato, tempo em que não havia subsede da entidade no município, era somente uma provisória do Sindicato, desde essa época vem atuando, ora atuando enquanto direção, liberado, ora, somente atuando na base. Já representou o sindicato no Conselho do FUNDEB municipal e no Conselho da merenda escolar. Hoje encontra-se liberado assumindo cargo na coordenação de secretaria de finanças.

O representante do Conselho Municipal de Educação do Município de Ananindeua é servidor público municipal há onze anos, ingressou na rede através de concurso público, porém, toda a sua trajetória tem se dado no Conselho Municipal de Educação, na condição de Presidente.

O primeiro dado das características dos sujeitos docentes diz respeito ao sexo, há predominância do sexo feminino nesta etapa de ensino, haja visto a participação de 100% serem mulheres, no universo total dos professores referente aos dois anexos não existe nenhum um professor do sexo masculino, o qual encontra-se de acordo com o que aponta a literatura quando se remete a feminização do magistério, principalmente nos primeiros anos de escolarização (APPLE, 1995).

Esse dado corresponde a uma tendência nacional quando nos remetemos a analisar essa categoria no censo da Educação Básica (2015) referente aos anos iniciais, conforme a tabela 6, os professores nesse nível de ensino são predominantemente do sexo feminino, em todas as faixas etárias.

TABELA 6: Número de Professores dos anos iniciais do ensino fundamental por sexo e faixa etária - 2015

DOCENTES – Ananindeua										
Nº de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Ensino Regular por idade sexo/faixa etária 2015										
	Feminino					Masculino				
	Até 24 anos	De 25 a 39 anos	De 40 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais	Até 24 anos	De 25 a 39 anos	De 40 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais
Brasil	25.736	302.435	302.330	32.037	16.735	5.529	45.172	25.221	2.519	1.126
Ananindeua	48	501	669	283	50	8	91	61	8	-

Fonte: MEC/INEP – Censo da Educação Básica 2015

O município de Ananindeua acompanha a tendência nacional, tanto no aspecto referente ao sexo quanto a faixa etária. Em relação a idade percebemos que a presença significativa dos professores está na faixa etária correspondente aos grupos de 25 a 39 anos e

de 40 a 54 anos, tanto no sexo feminino quanto o masculino. Sobre o assunto, Apple (1995) ao analisar a feminização do ensino, afirma que essa condição se dá a partir de uma extensão do trabalho que as mulheres faziam em casa, relacionado ao cuidar e servir as crianças, ressalta que mediante às políticas econômicas os homens começaram a assumir outros postos de trabalhos, e isso de certa forma abriu espaço para as mulheres atuarem no magistério, porém, considerando ainda a luta das mulheres para romper a tradição machista, hierárquica e dominadora:

A história da prática docente primária (e em parte a do currículo também) é a histórias dessas lutas político-econômicas e culturais. É a história de uma força de trabalho feminina que diante das tentativas de reestruturação do seu trabalho, lutou consciente e inconscientemente (APPLE, 1995, p. 70).

Dessa forma, a predominância do sexo feminino nesse nível de ensino está relacionada com o papel de cuidar; outro agravante deve ser considerado, a desvalorização do trabalho feminino. Silva e Daves (1993) destacam que na medida em que a mulher adentrava o mercado de trabalho, houve também a entrada maciça no magistério fundamental, havendo rebaixamento do salário e desvalorização da profissão. Destacam ainda que a socialização da mulher no magistério se dá em torno de dois eixos o trabalho doméstico e a maternagem, e sob essas condições se estabeleceria a relação entre professoras e alunos.

Essa situação reflete a sobrecarga do trabalho feminino e o diretor do SINTEPP alerta para a tripla jornada de trabalho, provocando muitas vezes o adoecimento psíquico das professoras, que se colocam sob a condição de responsabilização pelo sucesso ou fracasso do aluno.

A situação da professora mulher é pior, porque ela tem tripla jornada, ela tem que cuidar do sucesso dos seus alunos, e às vezes até absorve se os seus alunos não tiveram sucesso, ela acaba trazendo pra si mesmo, essa responsabilizada, se culpando muitas vezes. Ela tem que ser Mãe quando ela chega em casa, tem que dar carinho, dar conta da casa. A situação dela é um pouco diferente dos homens, do professor, devido essa relação social do casamento. Por isso que a gente luta muito para chegar num ponto que a professora tenha dentro da sua jornada de trabalho, tanto a professora como o professor, tenham um espaço para fazer as atividades dentro da escola. Não levar essa atividade para a casa, porque é mais um problema que ela tem. Além de dar conta das coisas dela, da casa dela, ainda tem que preparar o material, tirando o tempo do final de semana dela, nessa situação (Coordenador do SINTEPP, pesquisa de campo, 2017).

Decerto a figura feminina é propensa a um desgaste maior devido ao acúmulo de tarefas que desempenha cotidianamente; à elas são impostas situações carregadas de preceitos patriarcais, origem de uma sociedade em que as mulheres são submetidas uma posição de inferioridade em relação ao homem, expressando-se no contexto profissional.

Apple (1995) situa o papel da mulher na sociedade moderna, e como o processo produtivo capitalista vai intensificar a proletarização do trabalho feminino, sofrendo

desvantagens em relação ao trabalho masculino, onde “setores ocupacionais competitivos, de baixos salários, têm uma ampla presença feminina” (p.54). Esse autor destaca, entretanto, o papel importante da mulher mediante as rupturas desse sistema; apesar da forte influência ideológica, as mulheres são ativas e estão dispostas a romper as barreiras da hierarquia patriarcal. Sobre isso afirma:

À medida que o magistério passa de predominantemente masculino a feminino, a própria constituição do trabalho também muda. Isso leva a que aumentem significativamente os controles sobre o currículo e a prática docente ao nível da formação das professoras e ao nível da sala de aula. Esse processo está estruturado em torno de um conjunto distinto de dinâmicas de classe e gênero. Por fim, as mulheres são ativas, não passivas, na tentativa de criar posições para si como professoras, baseadas em sua própria posição na divisão sexual e social do trabalho. Seus esforços podem ter tido resultados contraditórios, mas são parte de um movimento muito mais amplo - e que ainda é necessário hoje - para desafiar as relações patriarcais em casa e no trabalho (Apple, 1995, p. 71).

No que diz respeito à escolaridade, tomamos por base a meta 15 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 correspondente a escolaridade em nível superior para o exercício do magistério, a qual estabelece que:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 78)

Conforme a LDB 9394/96 o ano de 2006 era o prazo para que as redes de ensino públicas e privadas cumprisse a obrigatoriedade do diploma de nível superior para os docentes. Apesar de ter crescido o índice de professores com nível superior esta meta ainda não foi superada. Isso é constatado quando o PNE 2014-2024 estabeleceu, ainda, metas para a superação dessa demanda, e mesmo assim não atingiu o prazo estabelecido, ao afirmar que no primeiro ano de sua vigência todos os professores da educação básica deverão possuir a formação específica em nível superior. De acordo o dado do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE)¹⁹ observamos que ainda falta muito para atingir a meta de 100%, haja vista que porcentagem dos professores da Educação Básica com nível superior em 2016, dois anos depois da implementação do Plano, equivale a 77,5%, tendo um déficit de 22,5 %.

Os dados da PTDEB realizado no Pará (2012) apontam que apenas 41,2% possuem graduação, tendo municípios como Marituba e Altamira com índices elevados de professores que possuem apenas o nível médio, sendo na capital a prevalência com maior percentual de professores com graduação e pós-graduação. Isso nos revela que no Estado do Pará a

¹⁹ Plataforma formada por 24 organizações parceiras, coordenada pelo movimento Todos Pela Educação.

formação exigida para atuação no magistério, conforme a LDB, ainda é muito precária, principalmente nos interiores.

Apesar dos dados nacionais apresentarem déficit quanto ao nível de graduação, na pesquisa de campo pudemos constatar que 100% das entrevistadas possuem nível superior, com graduação em pedagogia, sendo que apenas 30% possuem pós-graduação, em nível de especialização, nenhuma professora possui mestrado e nem doutorado. Esses dados revelam que a escola se encontra em uma condição favorável, quando em seu quadro entre temporários e concursados, todas as professoras possuem qualificação adequada na área que atuam.

Entretanto, verifica-se, conforme os dados da tabela 7, que o município ainda possui professores apenas com nível fundamental (mesmo que inexpressivo) e nível médio, o que corrobora com os dados nacionais, em relação ao índice de professores sem formação em nível superior. Com afincos, afirmamos que a gestão municipal deve enveredar esforço para suprir essa demanda em prol do que aponta os dispositivos legais, como a LDB, que determina que os professores nessa etapa de ensino tenham o curso de nível superior.

**TABELA 7: Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por escolaridade
2012/2014 – Ananindeua**

DOCENTES- Ananindeua				
Nº de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Ensino Regular por escolaridade 2012 a 2015				
	Fundamental	Médio	Graduação	
			Com licenciatura	Sem licenciatura
2012				
Brasil	2.344	231.811	494.325	19.232
Ananindeua	-	443	1.079	20
2013				
Brasil	1.776	213.236	517.466	17.888
Ananindeua	3	417	1.149	25
2014				
Brasil	2.753	305.477	1.081.760	35.326
Ananindeua	1	444	2.396	50
2015				
Brasil	1.863	197.264	545.878	13.835
Ananindeua	3	402	1.097	28

Fonte: MEC/INEP/DEED – Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2016)

Quando se trata de pós-graduação as professoras entrevistadas confirmam o quadro situacional do município observado nesse quesito, conforme a tabela 8. Apenas três professoras afirmaram possuir curso de pós-graduação em nível de especialização, ressalta-se ainda que as mesmas arcaram financeiramente com o pagamento do curso. Dessa forma, a

falta de políticas públicas para investimento nos cursos de pós-graduação para os professores contribui para a existência desse quadro.

TABELA 8: Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com Pós-Graduação 2012/2015 – Ananindeua

DOCENTES- Ananindeua												
Nº de professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais –Ensino Regular com Pós-Graduação (E= Especialização; M= Mestrado; D=Doutorado) – 2012 a 2015												
	2012			2013			2014			2015		
	E	M	D	E	M	D	E	M	D	E	M	D
Brasil	202.513	3.604	277	217.846	3.948	331	444.844	16.941	1.545	241.461	4.526	360
Ananindeua	308	4	1	324	3	1	533	29	2			

Fonte: MEC/INEP/DEED – Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2016)

O que constatamos é que a pós-graduação, infelizmente, ainda não é uma realidade para os docentes no Brasil. Apesar da meta 14 do PNE 2014 -2024 afirmar que se deve elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação pretendendo atingir a “titulação anual de sessenta mil mestres e cinco mil doutores” não é essa realidade que nos mostram os dados. Nesta perspectiva, a meta 16 define que até o último ano de vigência do PNE cinquenta por cento dos professores devem ter formação em pós-graduação.

A Agência Brasil divulgou em 22 de junho de 2017 que ao completar três anos, o PNE tem apenas 20% das metas cumpridas, o que corresponde seis metas das vinte existentes, balanço realizado pelo Observatório do Plano Nacional de Educação. Conforme publicação entre as metas consideradas fundamentais para o avanço da educação no Brasil e que não foram cumpridas, algumas dizem respeito à valorização dos professores. Desta forma, ao falarmos de valorização destes profissionais, nos remetemos também a sua formação, neste caso, portanto, a execução do plano não contempla as necessidades dos docentes brasileiros.

O município de Ananindeua não foge da realidade nacional, haja vista que verificamos dados irrisórios referentes a pós-graduação em mestrado e doutorado, retratando a pouca valorização ou falta de oportunidades na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Esses dados também não se diferenciam nos achados da PTDEB sendo que 49,9% dos professores possuem especialização, enquanto 5,7% possuem mestrado e apenas 1% com doutorado. Conforme Camargo, Ferreira e Luz (2012).

Esta predominância da especialização pode ser explicada pelo fato de que os planos de carreira valorizam financeiramente quem a possui, e as vantagens financeiras

decorrentes da progressão de mestres e doutores são mínimas, o que não incentiva os professores a continuar seus estudos (p. 60).

No município de Ananindeua a lei n. 2.355/2009, que dispõe sobre o PCCR dos servidores do magistério público municipal, destaca em seu Art. 28 a movimentação do servidor se dará da forma de promoção²⁰ e da progressão²¹, e em seu Art. 31 assegura que a progressão por enquadramento em nível mais elevado, observadas as titulações e ou habilitações requeridas para o novo nível, sendo assim disposto:

a) Para o Nível II - mediante apresentação de diploma de curso de Licenciatura Plena, com habilitação à docência na educação infantil e/ou no ensino fundamental;

b) Para o Nível III - mediante a apresentação de comprovante de conclusão de curso de pós-graduação lato sensu, em área de educação, em nível de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, conforme legislação vigente.

c) Para o Nível IV - mediante a apresentação de comprovante de conclusão de curso de pós-graduação stricto sensu, em área de educação, em programa de mestrado, conforme legislação vigente.

d) Para o Nível V - mediante a apresentação de comprovante de conclusão de curso de pós-graduação stricto sensu, em área de educação, em programa de doutorado, conforme legislação vigente.

O quadro 8 diz respeito ao valor da remuneração, considerando cada nível e suas respectivas referências, de acordo com Lei n. 2.716, 23 de abril de 2015, que dispõe sobre a revisão da remuneração dos servidores do magistério público municipal de Ananindeua e altera dispositivos da Lei n. 2.355, de 16 de janeiro de 2009.

QUADRO 8: Vencimentos PCCR – 2015 – Ananindeua

Cargo	Nível	Referências										
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
PF I	I	<u>1.235,53</u>	<u>1.297,30</u>	<u>1.359,09</u>	<u>1.420,86</u>	<u>1.482,64</u>	<u>1.544,41</u>	<u>1.606,20</u>	<u>1.667,97</u>	<u>1.729,74</u>	<u>1.791,52</u>	<u>1.853,30</u>
	II	<u>1.606,20</u>	<u>1.667,97</u>	<u>1.729,74</u>	<u>1.791,52</u>	<u>1.853,30</u>	<u>1.915,08</u>	<u>1.976,85</u>	<u>2.038,62</u>	<u>2.100,41</u>	<u>2.162,18</u>	<u>2.223,95</u>
	III	<u>1.729,74</u>	<u>1.791,52</u>	<u>1.853,30</u>	<u>1.915,08</u>	<u>1.976,85</u>	<u>2.038,62</u>	<u>2.100,41</u>	<u>2.162,18</u>	<u>2.223,95</u>	<u>2.285,74</u>	<u>2.347,51</u>
	IV	<u>1.976,85</u>	<u>2.038,62</u>	<u>2.100,41</u>	<u>2.162,18</u>	<u>2.223,95</u>	<u>2.285,74</u>	<u>2.347,51</u>	<u>2.409,29</u>	<u>2.471,06</u>	<u>2.532,85</u>	<u>2.594,62</u>
	V	<u>2.285,74</u>	<u>2.347,51</u>	<u>2.347,51</u>	<u>2.471,06</u>	<u>2.532,85</u>	<u>2.594,62</u>	<u>2.656,39</u>	<u>2.718,17</u>	<u>2.779,95</u>	<u>2.841,73</u>	<u>2.903,50</u>

Fonte: Lei nº 2.716/2015 (ANANINDEUA, 2015)

²⁰ É o deslocamento do servidor de uma referência para outra, dentro de um mesmo nível do cargo, observado o interstício de 03 (três) anos.

²¹ É o deslocamento do servidor, independentemente de tempo de exercício, de um nível para outro dentro do mesmo cargo.

Verificamos que os valores são poucos expressivos de um nível para outro e de uma referência à outra. Com isso, concordamos com Camargo, Ferreira e Luz (2012) quando destacam que as vantagens financeiras para quem possui pós-graduação *stricto sensu* são mínimas, ou seja, não há incentivo financeiro ao professor para prosseguir com sua formação, caracterizando a desvalorização no processo de formação desses profissionais.

Vale ressaltar que em 2015 o piso nacional dos professores correspondia o valor de R\$1.917, 78, sendo que no quadro apresentado o valor que se aproxima está no nível IV, referência 1, o que significa dizer que o vencimento do professor no município em 2015 está em discordância com o valor do piso nacional, assim compreendemos que mesmo no maior nível haverá defasagem salarial, incluindo as vantagens de titularização.

O que nos chama atenção é que os professores correspondentes ao nível 1, são os professores com formação em nível médio, que recebe abaixo do valor do piso, o que contraria a lei do piso no ano de sua aprovação. Em 2015 o professor de referência 1 e nível 1, com a formação em nível médio e início de carreira, recebia apenas R\$ 1.235,53. O artigo 2º da Lei 11.738/2008 estabelece que:

Art. 2º: O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008)

O referido artigo dispõe sobre os professores com a formação em nível médio, na modalidade normal, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, conforme determina a Lei n. 13.415, de 2017. Ressaltamos que em 2008, quando a lei do piso foi aprovada estabelecia o valor de R\$ 950,00 e o salário mínimo correspondia o valor de R\$ 415,00.

Porém, percebemos distorção em que se propõe a lei e o que de fato é garantido pelo município, os professores estão recebendo abaixo do piso, como vimos os valores correspondentes ao ano de 2015, sendo que em 2016, o valor do piso salarial dos professores foi de R\$ 2.135,64 e em 2017 passou para R\$ 2.298,80.

O tempo de serviço das entrevistadas é analisado a partir de duas dimensões: tempo de atuação na educação e tempo de trabalho na escola. Em relação a primeira discussão há uma diversificação entre as entrevistadas, porém, de acordo com cada professora quando relaciona o tempo de serviço na educação e o tempo de serviço na escola, observa-se semelhança nos períodos. A professora Margarida possui 28 anos na educação e 26 anos na escola, assim como a profa. Amarílis com 33 anos na educação e todos esses anos vividos na mesma escola.

Em sua maioria as professoras possuem carga horária de 200hs, isto é, trabalhando em dois períodos, manhã e tarde, na mesma escola. Algumas professoras relataram a dificuldade de ir em casa almoçar por conta da distância, o que de certa forma se torna cansativo, já que não se tem um lugar apropriado para o descanso. Esse tópico de análise será discutido na categoria secundária referente aos “aspectos funcionais e organizacionais”, sendo destacada as entrevistas das professoras sobre as condições que se encontram na hora do almoço.

No que diz respeito ao vínculo empregatício das entrevistadas, os dados mostram que há uma paridade entre o contrato temporário e concursado, sendo 50% de concursados e 50% de temporários, havendo dessa forma um quantitativo significativo de contratos temporários no município. Esse quadro não se diferencia dos dados do MEC apresentados na tabela 10, os quais demonstram que o índice de professores nos anos iniciais do ensino fundamental no município é altíssimo quanto ao tipo de vínculo, chegando a ser preocupante, pois no município de Ananindeua o quantitativo de professores temporário é bastante significativo, sendo aproximado do quadro concursado/efetivo/estável e em 2015 chega a ser superior.

A predominância de professores temporários no município, conforme evidencia a tabela 9, que aumenta ano após ano, pode ser explicado em função da falta de realização de concurso público, ou se na realização deste, a falta de oferta de vagas necessárias para atender a demanda. Quanto a diminuição no quadro de concursado/efetivo/estável, levantamos a hipótese que pode ser em detrimento das aposentadorias.

Em 2015 foi realizado o último concurso, para os anos iniciais do ensino fundamental sendo ofertadas 100 vagas para contratação imediata e 50 para cadastro reserva, entretanto conforme tabela 9, o número de professores com vínculo temporário é de 278, ou seja, mesmo com a realização do concurso público verifica-se que a oferta de vagas não corresponde a demanda real.

TABELA 9: Número de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por tipo de vínculo - 2015 – Ananindeua

DOCENTES – Ananindeua				
Nº de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Ensino Regular por tipo de vínculo 2015				
	Concursado/e fetivo/estável	Contrato temporário	Contrato terceirizado	Contrato CLT
2012				
Brasil	445.428	142.151	2.059	3.557
Ananindeua	384	202	-	-
2013				
Brasil	444.099	140.770	1.410	5.748
Ananindeua	331	246	1	-
2014				
Brasil	441.346	148.391	2.562	5.591
Ananindeua	283	278	-	6
2015				
Brasil	438.753	155.959	1.315	5.673
Ananindeua	270	288	-	-

Fonte: MEC/INEP – Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2016)

O trabalhador temporário carrega consigo a insegurança do emprego, uma vez que este não possui estabilidade, o que causa muito desconforto ao trabalhador, os quais não adquiririam as vantagens que os concursados possuem, como no caso de licença aprimoramento. A condição de temporário corrobora para a desvalorização da profissão, ao passo que esses profissionais ficam subjugados ao controle da gestão. Toda essa insegurança na carreira docente faz com que as professoras desempenhem seus trabalhos, preocupados com a possível demissão, sendo mais frequente quando ocorre a troca de gestão. Abaixo transcrevemos trecho da entrevista de uma professora que tem 10 anos de serviço temporário vive tensionada quando chega o final do contrato ou a entrada de uma nova gestão municipal.

A cada ano eu assino um contrato. Este ano de 2016 encerra agora em dezembro. Aí só não sei se vou continuar ou não, devido a mudança de nova gestão. Nós que somos de contrato ficamos muito apreensivos, toda vez que muda a gestão, ficamos muito inseguros, porque não sabemos se vamos continuar (Professora Hortência, anexo 1).

Gurgel e Sousa Júnior (2013) realizaram um estudo de análise dos Estatutos e Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) de professores da educação básica das redes públicas de ensino no Brasil, sendo selecionadas três categorias de análises dentre as quais o tipo de admissão/ingresso, acesso e precarização. Em relação ao trabalho temporário afirmam que:

São formas precárias de contratação. Esse tipo de acesso se dá em detrimento dos concursos públicos e, em tese, deveria acontecer em situações específicas de substituições urgentes e necessárias para, no caso da docência, permitir a continuidade do trabalho em sala de aula. Todavia, no Brasil, a precarização do trabalho docente evoluiu no sentido de reduzir gastos, na medida em que a

remuneração desses docentes é inferior a dos docentes do quadro efetivo, bem como lhes falta estabilidade profissional que uma carreira proporciona ao pessoal do quadro permanente (GURGEL E SOUSA JÚNIOR, 2013, p.4).

Em relação à remuneração, os dados da pesquisa sobre a faixa salarial, indica que 50% dos professores que trabalham 100h recebem na faixa entre \$1.500,00 a \$1.800,00, e os outros 50% que trabalham 200h recebem acima de \$2.300,00. Todas afirmaram não terem outro cargo na área educacional ou fora dela, apenas uma professora relatou que uma vez outra, para aumentar a renda familiar, trabalha com seu marido na compra e venda de veículos. Sobre esse aspecto da remuneração, nove das entrevistadas avaliam o seu salário muito pouco, dizendo não haver reconhecimento e valorização de seu trabalho.

Ao analisar o perfil dessas trabalhadoras, constata-se a aproximação desse dados com relação à realidade nacional, no que diz respeito à predominância do sexo feminino no início da escolarização, a deficiência na formação continuada no que diz respeito aos cursos de pós-graduação, haja vista o quadro de pouquíssimos mestres e doutores nessa etapa de ensino, outro aspecto é a existência significativa de quadros temporários, fazendo com que essas trabalhadoras docentes identificados como polivalentes, aumentem o índice da precarização do trabalho no magistério.

3.4. As Condições de trabalho dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental

As condições de trabalho do professor se relacionam também aos aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais de seu país, e mudanças educacionais, as políticas implementadas ao longo das décadas; têm exigido esforços por parte dos professores à darem conta dessas novas demandas. Autores como Assunção (2003), Gasparini, Barreto e Assunção (2005); Vincentini e Lugli (2009); Saviani (2009), Oliveira (2003, 2010); Maués (et al, 2010); Villela (2010);); Arelaro (et al, 2014) dentre outros, buscam debater questões relacionadas a essa temática com o intuito de contribuir no avanço de políticas públicas que venham consolidar a melhorias das condições de trabalho, almejando a qualidade da educação, não só do ponto de vista das melhorias estruturais de seu local de trabalho, mas sobretudo na qualidade de vida dos profissionais que atuam no ensino, através da valorização da carreira docente.

Para Caldas (2007 p. 77):

Entende-se por condições de trabalho o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola.

Oliveira e Assunção (2010) destacam que a expressão condições de trabalho designa tanto o conjunto de meios disponíveis e necessários para a realização dessa atividade (condições físicas e organizacionais), como as relações de emprego às quais os trabalhadores estão submetidos (formação, carreira, formas de contratação, remuneração), vinculados às suas condições de vida. Ao definirmos os tópicos de análise desta subseção, referentes a categoria condições de trabalho, adotamos o que as autoras conceituam sobre condições de trabalho. Portanto, passamos a discutir as condições que os docentes da pesquisa realizam suas funções sob a égide das categorias secundárias: formação continuada, aspectos funcionais e organizacionais, condições físicas e materiais e, carreira docente.

3.4.1. Formação continuada.

Saviani (2009) chama atenção para o fato de que a formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho, pois as precárias condições em que os professores estão submetidos neutralizam a ação docente, mesmo que esses tenham boa formação; isso também interferirá no processo de formação frente ao desestímulo ocasionado pela falta de condições adequadas no trabalho. Afirma ainda que é imprescindível relacionarmos com as condições sociais que foram estabelecendo o processo de formação.

Quando indagadas sobre a realização de formação continuada por parte da Secretaria de Educação, todas as professoras entrevistadas salientaram em suas respostas que a Secretaria realiza formação continuada, que é realizada dentro e fora da carga horária de trabalho, pois quando o professor trabalha 100hs ele participa no contra turno, no caso dos professores que trabalham 200hs é liberado apenas um turno para participar, se o encontro for o dia todo, os professores são liberados das aulas.

Apesar de afirmarem sobre a realização de cursos de formação pela SEMED, atualmente, esses cursos não estão sendo realizados, a não ser o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC²², que no momento se encontra parado, devido ao encerramento da parceria com o governo federal, o qual disponibilizava uma bolsa auxílio para os cursistas no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais).

Neste sentido, as professoras afirmaram que está havendo uma reestruturação para o município dar continuidade, mas não souberam informar quando vai reiniciar e nem tão pouco

²² O PNAIC foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 e dispõe sobre a alfabetização de todas as crianças, no máximo aos oito anos de idade, ou seja, até o final do terceiro ano do ensino fundamental de nove anos, visto a entrada dessa criança aos seis anos de idade nessa etapa do ensino da educação básica.

a forma como será desenvolvido, ou seja se será aos sábados como era realizado e, se haverá pagamento da bolsa auxílio.

Para as professoras entrevistadas, a formação continuada é de grande importância para o desenvolvimento do seu trabalho e sentem falta quando isso não ocorre. Uma das professoras com 33 anos de serviço, ao relatar sua participação aos cursos de formação, o faz de maneira saudosa.

Ela (a Secretária) já fez várias formações, isso serviu muito para o meu currículo, para o meu vínculo empregatício. Hoje nós temos um curso que é o pacto, mas não está sendo feito esses cursos com frequência como era no passado. Já tivemos formação em Mariópolis, onde a prefeitura dava almoço, dava merenda, a gente passava o dia em Mariópolis. Anos atrás né (Professora Margarida, anexo 1).

A professora se refere a formação como um recurso para o seu crescimento profissional; nesse sentido referendamos Nóvoa (1992), quando sinaliza que é indispensável que a formação tenha como eixo a referência do desenvolvimento profissional, tanto na perspectiva individual como coletiva do docente. Portanto, pensar na formação docente devemos entendê-la como aspecto relevante para o exercício profissional docente, possibilitando assim a busca pelo conhecimento e o aprimoramento da prática pedagógica.

A formação continuada segundo a LDB, deve ser promovida pelos sistemas de ensino, possibilitando “o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim” (Art. 67, inciso II). Brzazinski (2008) afirma que esse direito tem sido negligenciado pelos sistemas de ensino, apesar de muitas das vezes constar nos planos de carreira dos estados e municípios.

As professoras entrevistadas reconhecem a importância da formação continuada para a sua prática em sala de aula e todas concordam que a formação continuada deveria ser uma prática constante da SEMED, entretanto, algumas professoras ressaltam que esses cursos as vezes não alcançam a realidade vivida na sala de aula e também deveriam ser mais práticos. Sobre isso, assim se expressam

Só que não é bem uma formação, é uma informação, porque a gente senta e eles ficam falando a manhã todinha (Professora Rosa, anexo 1).

Cerca de 80% que é dado nos cursos a gente consegue aproveitar, entendeu? Então, assim é satisfatório o curso a gente consegue aproveitar. Agora tem parte ilusória que realmente não tem como dar um curso pra gente, apresenta uma coisa e não as condições necessárias para que a gente pratique em sala de aula (Professora Angelica, anexo 2).

Eu até falo para as coordenadoras do Pacto pra fazerem oficinas, porque a gente tá cansado de ser só teoria, só teoria. Colocar abordagens das práticas que deram certo em outras escolas, né, montar atividades, a questão de oficinas no caso (Professora Hortência, anexo 1).

Os cursos de formação para os professores, como é o caso do PNAIC, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 1999) devem ocorrer preferencialmente na própria escola, a partir de uma análise da realidade em que os professores estão inseridos.

A Profa. Dra. Eliana da Silva Felipe, pesquisadora da Universidade Federal do Pará realizou uma pesquisa intitulada “Repercussões do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa na Formação e Profissionalização Docente” com professoras que atuavam nos municípios de Ananindeua e Marituba (região metropolitana de Belém) no período de 2013 a 2016, as quais estavam vinculadas ao PNAIC.

De acordo com a pesquisadora, apesar da concepção de formação adotada pelo PNAIC, que propõe uma formação crítica, reflexiva e problematizadora, o Pacto está em alinhamento com o discurso reformador das políticas educacionais na atualidade.

Felipe (2017) destaca que a metodologia adotada pelo PNAIC, corrobora com “um modelo de formação que privilegia o individualismo e a cultura do isolamento” (p. 8), a medida em que a formação se dá fora do contexto do trabalho do professor, e as orientações recebidas para a elaboração das atividades não tem relação com o projeto pedagógico da escola. Isso afeta o controle do trabalho por parte do professor

Ações estandardizadas terminam por não permitir formas mais flexíveis e diferenciadas de trabalho pedagógico. Tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como ideário de boas práticas (Felipe, 2017, p. 8).

De acordo com Felipe (2017) com a perda do controle sobre o processo de seu trabalho e conseqüente a falta de autonomia profissional, ocorre o risco da proletarização. As professoras entrevistadas no trabalho da pesquisadora relatam que tudo o que ocorre na sala de aula deve ser o que foi visto e orientado na formação, caso contrário, as professoras são advertidas. Em relação a bolsa auxílio que deveria funcionar como forma de incentivo e auxílio, funciona como um dos mecanismos de controle.

Fica claro quais as condições que os professores estão submetidos, ao terem que dar conta de responder a política educacional por resultados, haja vista que as avaliações em larga escala repercutem “profundamente no processo de desprofissionalização” (FELIPE, 2017, p.9).

Segundo Barretto (2015), a maior parte da formação é realizada de forma fragmentada, deixando de atingir o objetivo, que seria de transformar a prática do professor. Na maioria das vezes é feita nos moldes tradicionais através de palestras, seminários, cursos de curta duração, deixando evidências a desarticulação de um processo contínuo. Assim, para os docentes que atuam nos AIEF, a formação continuada deve levar em conta as reais necessidades que

imperam na escola e na sala de aula, de modo que seja associada às experiências que constituem seus saberes profissionais, possibilitando ao professor o repensar desse fazer, esses profissionais.

Essa posição corrobora com Camargo, Ferreira e Luz (2012), quando afirmam que o processo de intensificação do trabalho docente, tem contribuído para a uma formação continuada precária, e que a forma como está sendo realizada não oferece perspectivas que venham favorecer à prática docente, haja vista que esses cursos estão atrelados à determinadas demandas pontuais que muitas vezes não atendem as reais necessidades dos professores.

Tal processo de intensificação do trabalho docente favorece uma formação continuada também precária, que por conta de tantas atribuições destinadas a esses profissionais acaba se desenvolvendo de forma aligeirada, provocadora da separação entre os que elaboram o processo de formação e os que executam os programas, e muitas vezes até mesmo reforçadora da intensificação do trabalho, com atividades esporádicas que pouco ou em nada contribuem para a atuação da carreira profissional (p. 66).

Dessa forma, a formação continuada deve ocorrer dentro de um conjunto de ações que perpassa pela valorização do trabalho docente. Referendamos mais vez Nóvoa (1992), quando afirma que a formação continuada deve contribuir para o crescimento profissional do docente, com vistas a sua emancipação e a autonomia, articulando essa formação com os projetos das escolas.

Partindo dos pressupostos da formação continuada e considerando a díade teoria e prática, as professoras foram indagadas como articulavam os temas estudados e a prática na sala de aula. Conforme as entrevistas das professoras, apenas três delas souberam definir com clareza a relação da teoria estudada nos cursos de formação com sua a prática diária, demonstrando uma percepção que vai além do ensinamento dos conteúdos programáticos, mas consideram também a relação com a comunidade escolar. Uma professora apresentou grande dificuldade em estabelecer a relação entre a teoria e a prática, entretanto, essa professora tem apenas um ano de contrato na rede e na escola, em nossa visão isso pode ser em virtude da falta de vivência.

Para a gente trabalhar em sala de aula não é um processo tão simples assim. Nós precisamos sim do conhecimento e o conhecimento é a teoria. Você precisa conhecer teóricos que embasei a educação, para a gente poder desenvolver um trabalho em sala de aula. Até mesmo para compreender o desenvolvimento do aluno, para ter a compreensão para saber como você vai trabalhar com aquele pai, porque a gente encontra dificuldades dentro do processo, não é só com o aluno, é com o pai, com a comunidade, com todo o corpo escolar, então não dá pra trabalhar sem a teoria, a teoria é fundamental (Professora Hortência, anexo 1).

Como eu tenho 26 anos como educadora, e saber que mais ou menos há 10 anos, não se trabalhava dessa forma que a gente trabalha hoje na sala, então cada vez mais nós temos que nos qualificar e buscar várias formas e maneiras que o aluno aprenda mais. Na nossa época era como se fôssemos depósitos, hoje alguns alunos questionam muito (Professora Liz, anexo 2).

Bom, eu acho que é importante a teoria, sim, mas as vezes é difícil colocar na prática, porque na prática é mais difícil (Professora Dália, anexo 2).

Lá não é só teoria, lá também nos temos a prática, lá na SEMED as vezes nós temos aquela prática, ai como é que eu relaciono, trazendo pra sala de aula, lá a gente tem o texto, então aqui eu faço a leitura, eles fazem os cartazes e os conteúdos programáticos trabalho de forma lúdica quando dá.

É totalmente fora da realidade, até por conta da falta de recursos, sala de aula, falta de espaço que a gente não tem, né, as vezes nós queremos montar uma programação legal, mas falta tudo, falta material, falta espaço. A gente idealiza, quando é na hora da formação é lindo maravilhoso, inclusive eu até questiono isso, a escola ideal (Professora Hortência, anexo 1).

Acho que deveria ser mais oficinas, em vez de ser mais falatório, as oficinas iam interessar muito mais (Professora Amarílis, anexo 2).

Outro trecho nos revela não só a importância da formação continuada para a carreira docente, mas também a dificuldade do docente em arcar financeiramente com os cursos, principalmente em nível de pós-graduação.

Estas formações são fundamentais para o professor, porque a gente que não tem condições de estar pagando uma formação pra gente, pois pesa muito, então estas formações disponibilizadas pela rede são de grande relevância para nós, porque a gente trabalha não somente a teoria, mas teoria e prática que faz parte da sala de aula (Professora Hortência, anexo 1).

O relato dessa professora remete-nos a Saviani (2009) quando destaca que é necessário que haja investimento para superar essa dificuldade; não basta proclamar as virtudes da educação e sua importância se há redução recorrente de recursos financeiros. Sobre o assunto afirma:

Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta (SAVIANI, 2009, p. 153).

A grande maioria das entrevistadas compreende a importância da teoria para sua prática docente, nesse sentido, ressaltamos o interesse demonstrado pelas professoras em participar de cursos de formação continuada, entretanto a forma como são realizados não se dão a contento das professoras, porque não correspondem com a realidade sala de aula. Diante das especificidades desse nível de ensino, onde os professores são unidocente Brzezinski (2008), analisa as características específicas do professor dos AIEF e destaca que:

Em virtude de o exercício do magistério nos AIEF requerer domínio do saber multidisciplinar e uma prática unidocente que conferem identidade ao professor, é necessário que sua formação privilegie o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica (p. 1144).

Portanto, a autora ressalta que a formação desse profissional deva levar em consideração suas características específicas, e especialistas em educação e pesquisadores defendem que as formações não podem se restringir apenas aos cursos que são definidos por

secretarias e governos para atingirem determinadas metas, haja vista a necessidade de superação das inúmeras lacunas que o professor traz em sua formação inicial e que, por sua vez, repercutem em sua prática.

Nóvoa (1992) em relação a formação de professores afirma que:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processo de investigação, diretamente articulada com as práticas educativas (p. 28).

Considerando as especificidades dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que tem como característica a unodocência, e a nova configuração do trabalho nesta etapa de ensino, que exige conhecimentos diversos relativos ao desenvolvimento humano, novas tecnologias, a política de formação tanto inicial e continuada devem contemplar essa realidade proporcionando ao professor conhecimentos necessários à sua prática diária, além garantir espaço e condições para a essa formação.

De acordo com os constructos teóricos sobre a formação e o efeito no trabalho do professor em sala de aula, compreendemos que o não investimento em uma formação que possa garantir a participação ativa do professor no contexto diário de suas atividades contribui para o desgaste deste profissional. Como visto, a formação quando advém de interesses de visem a qualidade por resultados, aumenta a carga de pressão aos professores, causando-lhe desconforto e desestabilidade emocional.

3.4.2. Aspectos funcionais e organizacionais

Os tópicos de análises desta categoria secundária correspondem às turmas trabalhadas pelo professor, o número de alunos por turma e o suporte pedagógico recebido quanto ao acompanhamento pedagógico das atividades. Analisamos ainda, as condições de alimentação dos professores que não costumam almoçar em casa, e passam esse horário na escola; a proposta de análise desse tópico e discutir que condições estão disponíveis para os professores que passam o dia na escola, se essas condições vão implicar no dinâmica de seu trabalho. O conjunto das professoras entrevistadas abarcou todos os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano, conforme demonstra o quadro 9.

QUADRO 9: Turmas em que trabalha e número de alunos por turmas

Professores	Turmas (ano) que trabalha	Nº de aluno por turma
Profa. Rosa, Anexo 1	3º e 5º ano	25 alunos
Profa. Margarida, Anexo 1	4º e 5º ano	No 4º ano = 25+1 especial No 5º ano = 24+1 especial
Profa. Hortência, Anexo 1	1º ano	18+2 especiais
Profa. Sol, Anexo 1	2º e 4º ano	23 e 24 alunos
Profa. Angélica, Anexo 2	3º e 5º ano	25 e 27 alunos
Profa. Amarílis, Anexo 2	1º / 3º ano	25 alunos
Profa. Liz, Anexo 2	1 TNI ²³	30 alunos
Profa. Amaranto, Anexo 2	1º ano	20 alunos
Profa. Açucena, Anexo 2	2º ano	18 alunos
Profa. Dália, Anexo 2	2 TNI ²⁴	NANI ²⁵

Fonte: Autoria Própria/Pesquisa de campo/2017

É necessário reforçarmos que a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) estabelecia a duração mínima de oito anos nesta etapa. No entanto, levando em consideração a necessidade da ampliação do ensino fundamental a Lei n. 11.224, de 6 de fevereiro de 2006, prevê, a partir de 2010, a matrícula de crianças com seis anos completos ou a completar até o dia 31 de março do mesmo ano, com o intuito de assegurar um tempo maior às crianças no convívio escolar e também oferecer maiores oportunidades de aprendizagem. Dessa forma o Ensino Fundamental passa para nove anos de escolarização, sendo dividido em duas etapas: anos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano) e anos finais (6º, 7º, 8º e 9º ano).

Na análise do quadro 9, o que nos chama a atenção é o número de alunos especiais por turma. No caso das professoras Margarida (turmas de 4º e 5º ano) e Hortência (1º ano) possuem alunos especiais, sendo que a segunda professora possui dois alunos especiais e tem o número de alunos reduzido. Quando relacionamos com as turmas que não possuem alunos especiais, o número geral de alunos é equivalente aos que não possuem, como é o caso das turmas da professora Rosa do 3º e 5º com 25 alunos cada, professora Sol do 2º e 4º ano com 23 e 24 alunos respectivamente, professora Angélica na turma do 3º ano com 25 alunos, professora Amarílis com 25 alunos nas turmas do 1º e 3º ano, sendo que duas professoras trabalham com número de alunos abaixo desse quantitativo, sendo elas, as professoras Amaranto do 1º ano e Açucena do 2º, com 20 e 18 alunos respectivamente.

O atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais quanto as condições deste atendimento ainda deixam a desejar, pois de acordo com as professoras elas não tem

²³ Turma Não Identificada

²⁴ Idem

²⁵ Número de Alunos Não Identificado

ajuda de auxiliares que possa contribuir para o desempenho das atividades escolares da turma em geral, e em especial as crianças portadoras de necessidades especiais.

De acordo com a Resolução 001/2010 do Conselho Estadual de Educação, em seu artigo 85 estão dispostas as condições que devem ser garantidas para que as Instituições de ensino possam garantir os objetivos da educação especial na modalidade inclusiva, as quais destacamos seus incisos I, II e III.

- I.** Sala de apoio pedagógico específico, coordenado por professor especializado, visando trabalhar as necessidades específicas dos alunos relacionadas às habilidades cognitivas, sensoriais, motoras, afetivo-emocionais, sociais e outras que culminem com o progresso do educando em sua formação pessoal e cidadã.
- II.** Sala de Recursos Multifuncionais, espaço pedagógico para atendimento múltiplo, correlato com a natureza das necessidades educacionais especiais do alunado, complementando e/ou suplementando o processo de escolarização realizado em classes do ensino comum, devendo ser ofertado preferentemente em horário oposto ao da classe comum.
- III.** Professor itinerante, profissional especializado responsável pelo assessoramento pedagógico ao docente da classe comum e ao aluno com necessidade educacional especial, realizado em qualquer etapa ou modalidade de ensino, em caráter itinerante, dentro da própria escola, ou inter-itinerante, com ações em diferentes escolas. (PARÁ, 2010)

Essa Resolução deixa claro o apoio que os professores devem ter para o atendimento dos alunos com necessidade educacionais especiais em classe comum. Entretanto, as professoras sentem dificuldades para garantir o bom atendimento e lamentam a falta de condições de trabalho para tal, e isso implica de certa forma em sua saúde, quando há um desgaste físico e mental.

Sobre essa questão, a coordenadora pedagógica quando questionada o que poderia melhorar em relação as condições de trabalho e a saúde do docente, destaca:

Acho que auxiliares para ajudar na sala de aula, professor com a questão da inclusão se desgasta muito na sala de aula, e muitas vezes tem um aluno especial, aqui tem alunos especiais que sobrecarregam muito o professor, não porque ele não está habilitado para lidar com a situação do aluno especial, é porque é muito aluno para ele (Coordenadora Pedagógica).

Percebe-se que o processo de inclusão sem as condições necessárias para o desenvolvimento do professor contribui ainda mais para o seu desgaste.

Como visto anteriormente, a maioria das professoras possuem 200h, em algumas vezes impossibilitando o professor ir em casa almoçar; devido a distância entre a escola e sua residência, sendo que por falta de condições estruturais da escola, alguns transtornos são enfrentados pelas professoras, conforme demonstram os relatos baixo.

Eu fico direto, porque eu moro muito longe, é muito dispendioso. O meu almoço é aqui na escola, a nível da escola as condições são muito ruins. Quando a gente não traz de casa, a gente compra por aqui pela redondeza mesmo. Na atualidade, é assim. Agora a gente vive desta forma, antigamente, ano passado, a gente fazia o nosso almoço na escola, porque a gente tinha nossa liberdade, agora não tem mais. Nós somos proibidas de entrar na cozinha e, por conta disso, nós compramos ou trazemos de casa (Professora Rosa, anexo 1).

Eu almoço na escola, quando dá pra trazer de casa, a gente traz, quando não dá, não dá. Porque eu tenho que acordar muito cedo, eu tenho que sair da minha casa seis horas. Eu acordo cinco horas da manhã pra eu estar aqui às sete e meia em ponto. Quando é final de semana que eu faço a comida no domingo, daí segunda eu já trago. Mas, aqui a gente faz coleta entre os colegas pra comprar carne, açaí, fruta. A gente termina de almoçar, a gente fica na mesa lá, (sala dos professores) sentada, esperando dar um tempo pra voltar pra sala, porque nós não temos outro espaço, lá é a sala onde tomamos café, se reúne pra ver alguma situação da escola. Eu passo o dia aqui (Professora Margarida, anexo 1).

Nesses trechos, percebemos a falta de condições estruturais para os professores que necessitam ficar direto na escola; no anexo 1, são três professoras, no anexo 2 todas as professoras vão almoçar em casa. Uma das professoras que fica direto na escola, disse já ter feito muitos trabalhos na hora do almoço, porém, ultimamente tem priorizado o descanso “ as nossas conversas furadas para espairecer, mas dependendo do momento a gente usa sim o almoço para fazer trabalhos” (Professora Rosa, anexo 1).

No que diz respeito ao suporte pedagógico na escola, as professoras unanimemente afirmaram, terem o apoio da coordenação pedagógica, no que diz respeito ao assessoramento necessário para realização das atividades; assim há a participação no planejamento das atividades, porém, o que falta são as condições físicas e materiais para a realização das atividades planejadas.

3.4.3. Condições materiais e físicas

Neste aspecto, discutiremos sobre recursos pedagógicos disponíveis ao seu trabalho, as condições da estrutura física das escolas em que os professores desenvolvem suas atividades, quanto ao tamanho, condições climáticas, luminosidade e ruídos.

Sobre os recursos pedagógicos necessários ao desenvolvimento do seu trabalho 80% das professoras afirmaram não terem disponíveis materiais pedagógico. Em relação às professoras que afirmaram ter material disponível, uma se referiu ao espaço que tem livros e alguns joguinhos; a outra não explicou que tipo de material é disponibilizado.

Percebe-se, portanto, a grande carência que a escola enfrenta em relação aos recursos pedagógicos. A falta desses recursos na escola vai repercutir na dinâmica das atividades do professor, que muitas das vezes se limita a usar apenas o quadro, o livro e o caderno por falta de opções. Porém, os próprios professores buscam alternativas para que consigam minimamente produzir atividades diferenciadas, como custear dos seus recursos financeiros ou ainda utilizar recursos como sucata, preenchendo a lacuna na realização de seu trabalho. Essa é uma das características apontada por Tardif e Lessard (2005) sobre os instrumentos do

trabalho docente que são em grande parte artesanais. E na medida em que esses instrumentos são utilizados se gastam, necessitam ser substituídos.

Os trechos a seguir revelam um pouco da angústia dos professores em relação a falta desses recursos.

Nenhum. Todo o material que nós temos hoje é fruto do nosso bolso. Nós compramos todo o material e dividimos entre os professores o valor. O que nós temos hoje é uma verba muito pequena, porque nós fizemos alguns eventos aqui na escola que nós vendemos coisas e com este valor nós vamos usar para o uso pedagógico, apesar de não ser correto (Professora Rosa, anexo 1).

Porque se nós precisamos de piloto, alguma coisa, nós temos que comprar do nosso bolso (Professora Margarida, anexo 1).

Não, não dispõe de material pedagógico. Se você me perguntar se tenho algum material na sala eu vou dizer que não. Absolutamente nada. A gente já disponibilizou antes, né, mas ultimamente viemos passando por um processo de crise em que a escola não tem. Tudo o que a gente faz é retirado do recurso pessoal do professor, porque não tem mesmo. Não tem pincel para professor, não tem cartolina, não tem nada. Qualquer ação que a gente faça, a gente está tirando recursos pessoal para fazer. Por último, fizemos uma ação contra a dengue, então nós compramos TNT, nós compramos EVA para poder estar fazendo um trabalho todo com aluno, emprestamos data show de uma outra escola municipal, de uma outra professora. Então, nesta parte de recursos pedagógicos, a escola é muito carente (Professora Hortência, anexo 1).

Muita das vezes a gente faz coleta, dá aquele jeitinho e vai resolvendo (Professora Sol, anexo 2).

A respeito das condições físicas, inicialmente devemos questionar como estão postas essas condições concretas em que os professores realizam seu trabalho. É importante destacar que não é nosso objetivo generalizar as condições de trabalho pesquisada nos referidos anexos, com todas as escolas públicas municipais. Devem existir escolas que possuem, entre boas e ótimas estruturas físicas, com recursos pedagógicos disponíveis para o trabalho docente, entretanto, expressaremos aqui a percepção das professoras sobre as suas condições de trabalho, a realidade vivida por estas nos referidos espaços escolares, onde foi realizada a pesquisa. Porém, ao entrevistarmos os representantes do Conselho de Educação de Ananindeua e do SINTEPP, estes revelam que a realidade dos espaços escolares no município parece não fugir à realidade das professoras entrevistadas, pois seus depoimentos são carregados de insatisfação pela não valorização do trabalho docente, enquanto provedor da educação no município.

Em relação às condições de trabalho, destacamos o artigo 28, Inciso I e II da Lei 2.553 que dispõe que o Conselho Municipal de Educação (CME) tem a incumbência de autorizar e credenciar o funcionamento das instituições educacionais considerando os padrões de qualidade definidos para o sistema municipal de ensino. Sobre isso indagamos: Qual será esse padrão mínimo de qualidade? Será que está sendo garantido esse padrão no que diz respeito aos aspectos físicos na escola?

Segundo o Presidente do CME, o padrão de qualidade considerado pelo Conselho diz respeito ao Projeto Político Pedagógico (PPP), que é o grande balizador do trabalho educativo na escola. A partir do PPP que deve constar a perspectiva curricular, de gestão, a valorização dos profissionais em educação, a formação em serviço dentre outros, a escola deve comprovar quantitativamente e qualitativamente as pessoas que fazem parte desse contexto escolar. O PPP corresponde a síntese de todo o trabalho na escola.

Esse projeto também se dá via condições físico-ambientais da Própria Escola. As relações de trabalho como elas se dão naquela escola, então isso são as condições que nós consideramos para autorizar o determinado curso, nós levamos em conta a qualificação dos profissionais, se estão todos habilitados conforme preconiza a LDB (Presidente do CME, 2017).

O presidente do CME afirma que as escolas da rede pública municipal tanto da educação infantil como dos AIEF, no que se refere as condições de funcionamento, a partir da avaliação técnica são classificadas em três categorias sendo elas: adequadas ao funcionamento, plenamente adequadas, parcialmente adequadas e outras sem condições de funcionamento. Através de instrumento próprio, o Conselho realiza a análise da escola e leva em conta diversos aspectos, que servem de parâmetros para autorizar ou não; d esses aspectos são destacados: a documentação dos profissionais, a estrutura física da escola, as condições em que os profissionais desenvolvem o seu trabalho, as práticas pedagógicas, os indicadores nacionais, como o IDEB e a acessibilidade.

O município de Ananindeua, conforme o presidente do CME, conta com setenta e oito unidades da rede pública municipal e mais os anexos, perfazendo um total de 100 unidades; no entanto somente 65% encontram em condições plenamente adequadas. A problemática maior está nos anexos comprometendo o padrão mínimo de qualidade. A existência dos anexos, segundo o presidente do Conselho, justifica-se pela grande demanda reprimida que há em Ananindeua e quando surgiu em 2007 a proposição dos anexos, o Conselho de Educação estabeleceu normas para o seu funcionamento a partir de uma resolução. Entretanto, na realidade constata-se as péssimas condições em que eles funcionam e em algumas vezes, a autorização da escola não é concedida.

Hoje nós estamos nos deparando com um fato que é no mínimo inusitado, porque veja bem, a escola – a sede – reúne às vezes condições adequadas e o anexo não. Isso tem implicações sobre o trabalho da escola? Tem! Sabe que aqui para nós o anexo é parte da escola.... Nós temos uma ação correndo no Ministério Público que é em relação a uma escola que foi reformada recentemente, ela reúne boas condições, entretanto, ela tem dois grandes problemas na vida dela que são os anexos. E estes dois anexos tem trazido problema para renovar o ato dela. O que o conselho estabeleceu, enquanto não resolver o problema dos anexos não temos acordo em relação a autorização da escola. Então, a gente percebe que o anexo é parte de um todo, ele não é um apêndice apenas da escola que a gente pode pegar e tratar em separado. A gente não faz isso, poderíamos até fazer se a legislação assim nos

permitisse, as normas assim estabelecessem, mas no caso do município de Ananindeua a gente não compreende desta forma (Presidente do Conselho, Pesquisa de campo, 2017).

Isso corrobora com os depoimentos das professoras que trabalham no anexo, pois a impressão que temos através de suas falas, que não fazem parte da escola. Sendo o espaço do anexo limitado, sem área para recreação, e tendo a escola uma área proveitosa, as crianças do anexo não podem usufruir desses espaços, muito menos os professores para a realização de suas atividades.

Este espaço não é adequado para o aluno. Pode observar nossas salas são pequenas, não é arejada, iluminação carente, até área para eles não tem, banheiros inadequados, até espaço para professor aqui não tem. O espaço nesse momento aqui é inadequado para atender essas crianças (Professora Hortência, anexo 1).

Aqui na escola a gente aprendeu a conviver. Para a gente viver bem a gente parou de reclamar um pouco, para a gente poder deixar de lado as situações externas. A gente procura viver melhor para poder ter uma qualidade aqui, um ambiente melhor. No entanto, a realidade mesmo é muito ruim. Agora fizeram uma minirreforma que melhorou um pouco. Mas, eu digo, deveria ter no mínimo, um banheiro adequado. Poxa, a gente passa o dia inteiro aqui, poxa, muitas vezes no outro anexo, no outro prédio, a gente tinha um chuveiro. Nós melhoramos, compramos ducha, tinha chuveiro, ajeitamos uma cortina para chuveiro, porque muitas vezes a gente está com calor tão grande a gente tomava banho. A gente tinha nossa parte onde colocava a nossa toalha, tinha pia para a gente lavar as nossas mãos. Eu acho que o mínimo a gente tinha. As vezes a gente deitava depois do almoço, dava para dar um cochilo (no banco). Ah vamos dizer, o professor nunca é visto. Vamos fazer isto para o aluno, tá, mas nem para o aluno hoje tem. O aluno não tem uma pia para lavar as mãos. Então, ele merenda e a gente não pode dizer, vamos lavar as mãos antes da merenda, porque não tem onde eles lavarem as mãos. Lavem as mãos depois de usar o banheiro, usar o vaso, não pode dizer isso porque aqui não tem, use o papel higiênico, não tem papel higiênico para eles. Muitas vezes a gente cansa vendo a criança vindo com a calça suja de cocô. Fedendo de xixi. Então, a gente liga para os pais e eles vem buscar, porque aqui na escola não tem. Agora é que tem porta o banheiro. Então, quer dizer, tem banheiro e a descarga não funciona. O banheiro dos alunos é o mesmo do professor. Então, isto tudo é muito delicado. A sala dos professores que nós temos hoje fomos nós que montamos, porque só deram o espaço, não deram mais nada. Geladeira para a gente colocar uma água. O que a gente quiser a gente tem que comprar e trazer porque a escola não tem nada (Professora Rosa, anexo1).

Decerto, a transcrição do segundo depoimento é um tanto longo, porém faz-se necessário devido à sua magnitude e significância quanto a angústia da professora, que nos soa como um grito de socorro, quando diz que o professor nunca é visto, e quando descreve as reais condições de seu espaço de trabalho. Entretanto, é lamentável, quando o diretor do SINTEPP afirma que:

Em termos de climatização, que é uma das bandeiras do sindicato, o município ficou dois anos com um recurso de mais de R\$ 600 mil reais para climatizar as salas de aula, e não o fez, porque como as salas de aula são pequenas e o teto baixo, não foi feito essa parte de conforto para os alunos e para os professores (Diretor do SINTEPP, pesquisa de campo, 2017).

É indiscutível que as condições de trabalho interferem não só no trabalho do professor, mas, conseqüentemente no processo de aprendizagem dos alunos. Considerando esse aspecto

o CME, conforme seu representante, tem se esforçado para cumprir o seu papel fiscalizador, procurando notificar as escolas que estão funcionando de forma irregular, clandestinas, e precárias, o que ocorre de forma expressiva com escolas na rede privada, que muitas das vezes fecham, sem mesmo ter sido autorizadas. A dificuldade em conseguir que essas escolas sejam notificadas é a variedade de mantenedores privados, ou seja diversos proprietários, ao contrário das escolas da rede pública que, por possuir apenas um mantenedor, no caso a Secretaria de Educação, consegue atingir um número significativo de escolas.

O conselho pode tomar várias medidas entre as quais as notificações. Nós fazemos notificações com prazos pré-estabelecidos para que elas regularizem a sua situação junto ao órgão, não havendo a regularização, a gente volta a notifica-las, não havendo o atendimento ao pleito, aí a gente encaminha a situação para o ministério público para que feche a escola (Presidente do CME, Pesquisa de campo, 2017).

Ainda de acordo com o Presidente do CME, existem escolas que estão respondendo inquéritos, sejam inquéritos judiciais ou intrajudiciais devido as ações impetradas pelo Conselho, entretanto, existem escolas, exclusivamente da rede privada, que burlam os órgãos criando uma outra entidade mantenedora.

Uma das questões que mais incidem para a não autorização das escolas tem sido as condições inadequadas de infraestrutura e outras dificuldades são encontradas para resolver o problema, principalmente no que se refere a ampliação ou adequação do espaço físico da escola para atender as devidas ou mínimas exigências, que são estabelecidas para o funcionamento da unidade escolar.

Primeiro, mesmo a rede pública municipal de Ananindeua, elas foram criadas muitas escolas para um determinado contexto, em que as questões de acessibilidade, outros equipamentos que deveriam ter nas escolas não têm, então isso é um problema. As escolas foram construídas dentro de um limite do terreno que não viabiliza mais a ampliação e adequação destes espaços. Muitas escolas eu diria, um número significativo, de escolas não autorizadas, exatamente pelas condições de estrutura físico e ambiental (Presidente do CME, Pesquisa de campo, 2017).

Toda essa problemática enfatizada pelo Presidente do CME, expressa-se no trabalho docente e no *lôcus* onde realiza as suas atividades. Pois, ao serem perguntadas sobre as condições de sua sala de aula quanto ao tamanho, ventilação, ruídos e iluminação, obtivemos os seguintes resultados: sobre a ventilação 80% a define como ruim, 10% boas e 10% não respondeu; sobre a iluminação, ruído e tamanho os percentuais foram os mesmos, 70% afirmaram que as condições são ruins, 20% são boas e 10% sem respostas; considerando o tamanho das salas.

As condições definidas pelas professoras, em sua maioria, apresentam-se em condições ruins. Essa situação vivenciada no cotidiano pode ter relação direta com os processos de adoecimento que elas vivenciam, corroborando com o relato do Presidente do

Conselho de Educação, quando afirma que as condições dos anexos são desfavoráveis ao processo de ensino aprendizagem.

A falta de infraestrutura necessária para a realização das atividades docentes terá implicações em sua saúde, como veremos adiante quando abordaremos a categoria saúde docente.

3.4.4. Carreira docente

A carreira docente segundo Bollmann (s/d):

Consiste no mecanismo de estímulo ao exercício do magistério e à evolução acadêmico-científica. Pressupõe indivíduos preparados para o exercício da profissão, portadores de título compatível com as necessidades do nível de ensino a que o trabalho docente se destina. Vincula-se à formação e às condições de trabalho (BOLLMANN, s/d).

Ao se referir aos mecanismos de estímulo ao exercício do magistério, pressupõe que a autora se refere ao plano de cargo e carreira, remuneração, valorização, profissionalização, identidade docente, formação, enfim todos os aspectos voltados para o bom desempenho profissional dos docentes.

No município de Ananindeua no que se refere ao exercício do magistério, podemos destacar os seguintes dispositivos legais, que trata da carreira docente:

- LEI N. 2.153/05, DE 08 DE JULHO DE 2005. Disciplina a Organização do Sistema de Ensino do Município de Ananindeua, e dá outras providências.
- LEI N. 2.176/05, DE 07 DE DEZEMBRO DE 2005. Dispõe sobre o novo Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração da Prefeitura Municipal de Ananindeua e dá outras providências.
- LEI N. 2.177/05, DE 07 DE DEZEMBRO DE 2005. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Ananindeua e dá outras providências.
- LEI N. 2.355, DE 16 DE JANEIRO DE 2009. Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e remunerações dos servidores do magistério público municipal de Ananindeua, e dá outras providências.
- LEI Nº 2.716, 23 DE ABRIL DE 2015. Dispõe sobre a revisão da remuneração dos servidores do magistério público municipal de Ananindeua, altera dispositivos da Lei n. 2.355, de 16 de janeiro de 2009 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos servidores do magistério público municipal de Ananindeua, e dá outras providências.

- LEI Nº 2.730, DE 24 DE JUNHO DE 2015. Dispõe sobre a revisão da remuneração dos servidores da Prefeitura Municipal de Ananindeua, altera a tabela de vencimentos do Plano de Cargos Carreiras e Remuneração dos Servidores Públicos da Prefeitura Municipal de Ananindeua, instituído pela Lei nº. 2.176, de 07 de dezembro de 2005, e dá outras providências.

Em nossa pesquisa de campo, segundo o diretor do SINTEPP, o Plano de Cargos e Carreira do Magistério – PCCR em Ananindeua, só veio se efetivar em 1º de janeiro de 2009, porém, já havia o Plano de Cargos e Salário de 1995. Em 1996 foi que se passou a ter um capítulo exclusivo para o professor, dentre as vantagens, se estabeleceu a gratificação de nível superior, entretanto, na época poucos professores possuíam a referida formação.

Em 1997, com a eleição do novo gestor municipal, Manoel Pioneiro, houve a tentativa de retirar o pagamento da gratificação, porém, os professores ganharam sua permanência na justiça, contudo a gratificação que era de 70% em cima do vencimento, passou para 60%, caracterizando uma perda de 10%.

A partir de 2008, os trabalhadores travaram uma luta e em 2009, conseguiram aprovar o PCCR do magistério, que conforme Jair Pena e como destacamos anteriormente, foi uma exigência do antigo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF, hoje Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, sendo incorporado neste Plano a garantia da progressão. Assim quem ingressou na carreira com o ensino médio em 1994, e depois concluiu o ensino superior, ou ainda um curso de pós-graduação em nível lato senso e stricto senso, passaram para um enquadramento diferente.

Ainda de acordo com o diretor do SINTEPP, apesar dessas conquistas, o Plano na prática não contempla a Lei do Piso Nacional, sendo que o prefeito da época Sr. Helder Barbalho, passou todo o seu mandato mantendo apenas a inflação do período, o qual não correspondia ao índice estabelecido pelo piso nacional. Após os quatro anos da gestão de Helder Barbalho, assume novamente o prefeito Manoel Pinheiro que seguiu a mesma linha, utilizando a justificativa que o FUNDEB, não poderia garantir o percentual do reajuste do piso nacional.

As professoras entrevistadas ao serem indagadas se conheciam o PCCR do município de Ananindeua, foram unânimes em relatar o desconhecimento, já que a metade das entrevistadas são contratadas; sobre ao assunto dizem que se existe elas não eram contempladas devido sua condição de servidora temporária. De acordo com a Lei n. 2.177/2005, de 07 de dezembro de 2005, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Ananindeua, em seu artigo 1º, Parágrafo Único, Inciso III determina que o

Estatuto não se aplica aos contratados por tempo determinado e em seu Art. 2º - determina que são servidores aqueles legalmente investidos em cargos públicos, de provimento efetivo ou de provimento;

Como vimos anteriormente, a condição de contratada exclui as trabalhadoras do magistério dos direitos garantidos em lei. Ressaltamos que, mesmo as professoras efetivas, disseram não ter conhecimento do PCCR, apesar do Plano ter sido implantado desde 16/01/2009 através da Lei 2.355/2009.

Sobre a carreira docente, destacamos as seguintes perguntas: Você tem conhecimento do PCCR? Você já recebeu progressão funcional? A secretaria de Educação desenvolve algum programa de valorização ao servidor municipal? Como você avalia a remuneração dos professores?

As professoras que disseram sim em relação ao conhecimento do PCCR, porém disseram não ter o conhecimento aprofundado sobre o mesmo e o interessante é que os mesmos dados se referem quando foram perguntadas se a SEMED promovia algum programa de valorização aos servidores, prevaleceu o desconhecimento, e as professoras que disseram sim se remeteram apenas aos cursos de formação que foram realizados. O que se conclui que a respeito da valorização profissional, os professores não percebem nenhuma política voltada para a sua carreira, apresentando descontentamento em relação a esse aspecto, além disso a avaliação da remuneração dos professores foi outro aspecto que demandou insatisfação, haja visto que a Prefeitura Municipal de Ananindeua não paga o piso, conforme a afirmação do diretor do SINTEPP, e os professores sentem seu trabalho desvalorizado por parte do poder público.

Os trechos das entrevistas que seguem, nos fazem inferir que entre a realidade e o que está escrito nas leis, principalmente no PCCR há uma grande diferença na prática, visto a insatisfação das professoras ao se posicionarem sobre sua remuneração:

Não é acessível, merecíamos mais. Acho que o fato de você ser um servidor contratado você não faz um serviço menor que um efetivo, você faz igual. E aí, há uma diferença, porque no contracheque não recebe o mesmo valor, não tem as mesmas garantias, um efetivo ganha auxílio alimentação, já um servidor temporário não ganha, sendo que a gente desenvolve o mesmo trabalho, e muitas vezes como você sabe um prestador de serviço ele é mais chamado a frequentar do que um efetivo. Porque tem uma coisa o prestador de serviço tem que estar presente não pode recusar, embora os direitos sejam diferentes, na verdade (Professora Hortência, anexo 1).

Pra nós que trabalhamos com a base deveria ser melhor, porque se hoje tem um médico, um enfermeiro, um advogado ele passou por nossa mão pra chegar onde ele está hoje, e nós não somos valorizados (Professora Amarílis, anexo 2).

Acho que nosso salário é muito pouco. No Brasil o professor não é valorizado, imagine aqui. É bonito só no papel, mas na realidade ... (Professora Dália, anexo 2).

Os dados da Pesquisa sobre o “Trabalho Docente na Educação Básica” (Maués et al, 2012) no que diz respeito a satisfação em relação ao salário recebido corrobora com os achados da nossa pesquisa realizada com os docentes em Ananindeua, pois há uma insatisfação, por parte dos docentes quanto à remuneração já que consideram não ser compatível o esforço despendido ao trabalho e a importância que tem para a formação intelectual da pessoa humana.

A pesquisa mencionada, aponta que 79% dos entrevistados possui renda até cinco salários mínimos (SM), destes 7% recebem menos de um SM, 20% de um a dois SM, 22% na faixa de dois a três SM, 16% mais de três a quatro SM e 14% mais de quatro a cinco SM. Esses dados revelam que o salário dos professores se encontra na média de cinco SM, entretanto a pesquisa aponta ainda que o Estado está na média nacional, concluindo-se com isso que a remuneração dos professores é relativamente baixa em relação as demais profissões, o que nos faz aferir que a profissão docente sofre certo desprestígio. Souza, Luz e Tavares (2012) concluem que:

A remuneração dos professores é demasiadamente inferior a muitas outras profissões que possuem formação equivalente. No entanto o salário é o indicador de prestígio de uma profissão. O problema da não valorização salarial dos professores do magistério público se deve a falta de prioridade nos investimentos públicos, federal, e estaduais, com a educação básica (p. 102).

Mais adiante afirmam que:

Em se tratando de carreira, percebemos que a maioria dos docentes da amostra estão insatisfeitos ou **muito**²⁶ insatisfeito com a não garantia dos direitos regulamentados na carreira do magistério, em especial em relação ao salário, pois consideram a remuneração injusta se comparada à dedicação e ao esforço para o desenvolvimento do trabalho e insuficiente para a garantia de um padrão de uma vida mais digno (SOUZA, LUZ E TAVARES, 2012, p. 103).

A pesquisa constatou que tanto o Estado do Pará, quanto os municípios pesquisados em relação a remuneração dos professores não estavam em consonância com o que determina a Lei Federal n. 11.738/2008. Ao serem analisados os dados por municípios a situação torna-se mais degradante, pois a maior concentração está na faixa de um a três SM, como é caso dos municípios de Altamira, Concórdia do Pará e Marituba. Ressalta-se ainda que no município de Marituba há um número considerável de trabalhadores temporários, que segundo o SINTEPP chega a 70%.

A falta do reconhecimento profissional através da má remuneração implicará no aspecto da valorização. As professoras do município de Ananindeua ao serem indagadas sobre a valorização de seu trabalho, 60% responderam que não sentem seu trabalho valorizado, apesar de 40% ter respondido sim, as professoras afirmaram que essa valorização, não se dá

²⁶ Grifo nosso

por conta da gestão municipal, e sim, a partir do reconhecimento do seu trabalho por parte de suas colegas de trabalho, pais e alunos.

Um dado que nos chamou atenção na pesquisa em Ananindeua foi sobre o nível de satisfação com a profissão, pois mesmo considerando as precárias condições de trabalho, a falta de reconhecimento profissional dentre outros aspectos que sobressaem-se negativamente sobre a carreira docente, as professoras entrevistadas, ao serem indagadas como definiam a profissão professor e qual o seu grau de satisfação com sua profissão, as mesmas responderam imbuídas de sentimentos de pertencimentos à profissão.

Porém, cumpre ressaltar que as professoras com mais de 20 anos atuando no magistério, demonstram em seus relatos uma relação amorosa com a profissão, colocando-se numa posição de responsável pelo cuidar da criança, e atribuem um caráter sacerdotal da profissão, enquanto as professoras com menos tempo de serviço apesar de demonstrarem amor pela profissão, não deixam de lamentar as condições em que são submetidas. As respostas das professoras que seguem estão relacionadas com seu tempo de serviço na educação.

Eu acho que é uma carreira muito bela. Eu digo que o professor já é um artista e o que faz pra ser mais artista é as condições que a gente vive aqui. Com todas as dificuldades tanto na parte externa da escola, quanto na parte física, quanto de material, quanto a situação de cada aluno, eu acho que a gente faz milagre aqui. São crianças carentes, a gente procura acolhe-los nesta parte afetiva também, então aqui a gente é professora, a gente também é mãe, então a gente é um pouco de tudo aqui. Acho a profissão do professor cansativa, mas é legal (Professora Rosa, anexo 1, 7 anos).

Eu penso que ser professor é uma das profissões mais nobres, porque você trabalha com a formação humana. É uma escolha de trabalho que nós escolhemos, mas assim precisa ser melhorado muito nesta questão da valorização salarial, porque a gente ganha muito pouco por aquilo que a gente faz. A gente tem um trabalho múltiplo ... Isso requer muito esforço físico, mental e auto estima. Eu digo que ser professor hoje é você sim trabalhar em uma profissão muito desafiadora, porque além de você fazer aquilo que você gosta e quer, aquilo que tem vontade de fazer, você ainda tem todos aqueles atropelos (Professora Hortência, anexo 1, 10 anos).

Ah, Professor! Eu amo, tanto que estou há 36 anos. Eu amo o que faço, eu gosto. Os meus colegas me perguntam porque eu não me aposento. Porque eu gosto do que eu faço, eu acho uma profissão maravilhosa (Professora Amarílis, anexo 2, 36 anos).

A profissão professor? Eu defino professora assim, sou mãe, avó, amiga, conselheira, psicóloga, sou educadora, sou médica, sou tudo dos meus alunos (Professora Margarida, anexo 2, 28 anos).

A minha profissão é uma missão, um dom que Deus me deu, eu acredito nisso. Pra mim é a melhor profissão que tem no mundo. Quando a gente pega uma criança para ensinar a ler, a escrever e que tu consegue fazer com que essa aprenda, não tem dinheiro que pague. É amor (Professora Liz, anexo 2, 25 anos).

A profissão professor tem que ter coragem, porque se não tiver coragem, acho que a pessoa desiste, como muitos colegas meus que desistiram e tem colegas que estão estudando outra área para sair da educação (Professora Sol, anexo 1, 9 anos).

Quanto ao aspecto da satisfação profissional, os professores demonstram certa consonância em relação à definição da profissão professor; entretanto duas falas nos chamam a atenção, devido demonstrar certo descontentamento:

Se eu fosse dá uma nota de 1 a 10, eu daria 4, porque as vezes a gente chega chateada, né, muito calor, muito quente. A gente só tá na área porque gosta, se tivesse coragem de mudar, começar de novo, faria (Professora Hortência, anexo 1, 10 anos).

Eu gosto de minha profissão, mas só que deveria ter mais vantagens, tem várias coisas que deveriam melhorar, mas (Professora Amaranto, anexo 2, 12 anos).

Podemos considerar que na construção da identidade profissional estão intrínsecas expectativas e valores que estão acompanhados com os problemas decorrentes no processo da realização profissional. Ao fazermos a relação da compreensão do ser professor com o nível de satisfação profissional e o tempo de serviço, recorremos a Huberman (1995), quando analisa o ciclo profissional dos professores, em que faz a distinção entre as características dos professores iniciantes e a dos professores mais experientes, em relação ao modo de pensar, agir, e de enfrentar o cotidiano do trabalho.

Huberman (1995) propõe um modelo que atenda às fases na carreira profissional, considerando os anos de experiência docente, e não a idade, e afirma que o desenvolvimento de uma carreira é um processo que, para alguns, pode ser linear, mas para outros, há momentos de altos e baixos. O estudo da carreira docente possibilita:

A compreensão do percurso de uma pessoa numa determinada organização e a forma como as características dessa pessoa influenciam a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (HUBERMAN, 1995, p. 38).

Jacomini e Penna (2016), discorrem sobre a carreira docente, partindo dos pressupostos dos instrumentos legais que tratam sobre sua regulação, o desenvolvimento profissional, as condições de trabalho e a valorização do magistério. Portanto, a carreira docente abarca inúmeros aspectos que garanta aos docentes, condições para o bom desempenho de sua função, tendo o reconhecimento profissional devido.

A elaboração teórica das autoras no que diz respeito a regulação da carreira docente na educação básica no Brasil, apontam alguns instrumentos legais que consideram como marco à constituição da carreira docente, considerando a Constituição Federal do Brasil - CFB (1988) e da Emenda Constitucional 19 de 1998 em seu art. 23, a qual dispõe sobre a valorização dos profissionais do ensino:

Art. 23. O inciso V do art. 206 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

.....

V - Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

A Emenda Constitucional n.14, de 12 de setembro de 1996, modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, estabeleceu que, nos dez primeiros anos de sua vigência, os entes federados deveriam garantir remuneração condigna aos profissionais do magistério. Ainda em 1996 é promulgada em dezembro, em consonância com CFB, a LDB/1996 que em seu art. 67 que trata dos profissionais da educação estabelece que:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - Piso salarial profissional;

IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - Condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

Quando em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a LDB, logo em seguida, exatamente aos 24 dias de dezembro do mesmo ano é aprovada e sancionada a Lei n. 9.424/96, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), determinando que pelo menos 60% dos recursos do Fundef deveriam ser destinados à remuneração dos profissionais do magistério, conforme previsto na EC 14/96, tendo fixado o prazo de seis meses, a partir da vigência da Lei, para estados, municípios e Distrito Federal elaborarem planos de carreira, entretanto todos os entes federados descumpriram o prazo (JACOMINI E PENNA, 2016).

Dez anos após a Resolução n. 3/1997 do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios foi promulgada a Lei n. 11.494/2007 que regulamentou o FUNDEB; e que reforçou Estados e Municípios implantar Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica, e dentre outras questões assegurar a remuneração condigna dos professores, assim como o estímulo à formação continuada.

Em 2008, com a implantação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) foi determinado que os entes federados deveriam elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, de acordo com essa determinação, no ano de 2009, o CNE/CEB revogou a Resolução n. 3 de 1997 e instituiu a Resolução n. 2/2009, fixando diretrizes nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos

Profissionais do magistério da Educação Básica Pública. Devido a essa condição, para que estados e municípios recebessem o referido recurso, muitos entes federados elaboraram seus planos, muito embora com pouca participação dos profissionais em educação.

Este recorte que dispõe sobre os instrumentos legais que estabelecem e fundamentam a necessidade de implantação do Plano de cargo, carreira e remuneração - PCCR, assim como a determinação de um Piso nacional para os professores, demonstra que não é por falta de leis, decretos, resoluções ou outros instrumentos que os docentes da educação não sejam beneficiados por uma carreira valorizada. Pois, o direito à condições dignas de trabalho está assegurada perante à legislação brasileira, entretanto, na realidade, muitos estados e municípios não cumprem o que dizem a Lei. Prova disso, foi uma pesquisa realizada pela CNTE, que comprovou que a maioria dos estados não pagava o piso determinado.

Carvalho (S/D)²⁷ realiza uma pesquisa que analisa as regulamentações voltadas para a Valorização dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Ananindeua, considerando o PCCR, comparando alguns aspectos referentes a carreira docente com outros instrumentos legais sobre a política de fundos. Os aspectos da carreira docente analisados pelo autor e comparados entre os documentos, dizem respeito: a forma de ingresso no serviço público e a progressão funcional, a remuneração, a jornada de trabalho, a formação e as condições de trabalho.

De acordo com as conclusões do referido autor, a carreira dos profissionais do magistério da rede municipal de Ananindeua, por mais que o Plano incorpore o que preconiza os documentos no âmbito da legislação nacional, precisa ainda resgatar a valorização desses profissionais, no que diz respeito a materialização de uma remuneração condigna, as progressões, assim estabelecer regras relacionadas as condições de trabalho.

Como visto anteriormente, em uma das entrevistas a professoras expressou em relação a identidade docente e referiu-se à profissão professor, como um “dom de Deus”. Maués (et. al. 2012), ao analisar a organização dos docentes e ação sindical, citando Durkheim afirma que:

Sabe-se que historicamente – e Durkheim tem grande responsabilidade sobre isso -, o professor era visto como ‘sacerdote’, como alguém que deve ter uma vocação específica e destiná-la a servir à sociedade. Essa concepção ideologicamente comprometida com a burguesia serviu por décadas para tornar esse trabalhador como alguém que não deve discutir questões salariais, que deve se dedicar, sem reclamar, a ser missionário e ‘pregar’ as boas novas que eram definidas pelo aparelho ideológico, numa concepção crítica althusseriana (MAUÉS, ET. AL., 2012, p. 154).

²⁷ Verem: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/FabricioCarvalho-ComunicacaoOral-int.pdf>

Esse excerto demonstra claramente que a gênese da docência está estreitamente ligada ao sacerdócio, não sendo reconhecida como profissão. A luta travada pela constituição da profissionalização docente não tem sido fácil, e se tenta desconstruir essa visão sacerdotal, comentada por Maués (2012), no sentido de vislumbrar uma carreira docente que dê conta da garantia de direitos, constituídos em inúmeros documentos oficiais; nessa pesquisa procuramos identificar o nível de participação das entrevistadas no processo da organização sindical, somado à perspectiva das melhorias das condições de trabalho.

Os dados sobre a filiação sindical revelaram que apenas 20% das professoras são filiadas ao sindicato, não se diferenciando do resultado da pesquisa realizado no Pará pelo GESTRADO quando se verificou que apenas 25% dos sujeitos docentes participantes afirmaram que eram filiados ao Sindicato, porém, nem todos participam ativamente das ações, nestes casos somente 7%.

Maués (et. al., 2012), ao comparar esses resultados com as péssimas condições de trabalho que estão submetidos os professores, levantadas por eles mesmos, lança um questionamento sobre a não filiação sindical:

Mas, então, o que verdadeiramente se passa entre os docentes, que apesar dos problemas identificados pela própria categoria, não têm interesse em participar da organização e da resistência levada a cabo pelo sindicato que os representa? (p. 167).

Algumas hipóteses são levantadas pela autora sendo uma delas que a estrutura organizacional do Sindicato pode não estar considerando a “metamorfose no sociometabolismo” da sociedade que tem provocado mudanças no mundo do trabalho com surgimento de novas demandas e por conta disso, afirma ser necessária uma reestruturação das formas de lutas. Essa posição no nosso ponto de vista, corrobora com os achados na pesquisa em Ananindeua quando perguntamos a opinião das entrevistadas sobre a atuação do sindicato, conforme nos demonstra os depoimentos de alguns professores:

Eu não conheço. É difícil avaliar o que a gente não conhece (Professora Amarílis, anexo 2).

Hoje em dia, eu acredito que o sindicato até ele já foi corrompido. Ele luta pelos direitos que é dele. Aquilo que convém a ele. Então, eu particularmente, não curto muito (Professora Rosa, anexo 1).

Entretanto, houve também reconhecimento pela luta que o sindicato trava na busca por melhores condições de trabalho:

Pra mim o sindicato é muito bom. Tem muita gente que critica o sindicato, mas são pessoas que nunca participam, as vezes são chamados para alguma reunião, mas o pessoal não participa, mas eu acho o sindicato muito bom (Professora Margarida, anexo 2).

Ele está lutando, mas tem muitas pessoas que não entendem. Por exemplo, quando eles anunciam uma greve, se diz que não vai descontar, não vai acontecer nada. Já aconteceu situação dos professores perderem carga horária, professores que tinham 200h ficou com 100. Teve a questão da perseguição do governo. Então, tem

professores que não entendem isso: redução de carga horária, faltas de greve. A categoria tem muito medo por causa disso, porque tem a perseguição política em Ananindeua, infelizmente existe (Professora Sol, anexo 1).

Outro trecho diz respeito ao reconhecimento do trabalho do sindicato, porém, enquanto servidora temporária, uma professora se sente excluída dos benefícios quando conquistados:

O sindicato sempre trabalha, mas é sempre aquela questão, pode ganhar muitas coisas, mas sempre ficamos para trás. Às vezes consegue determinadas coisas, mas muita das vezes só beneficia o efetivo, o contratado não.

Para o coordenador do sindicato a relação do sindicato com a categoria expressa-se da seguinte forma:

A relação entre a categoria e o sindicato eu diria que melhorou nos últimos seis anos para cá, a gente como subsede²⁸, tem uma atenção mais direta as causas municipais, nem tanto as causas estaduais. As vezes a gente fica muito esperando o que é deliberado a nível estadual para então encaminhar a luta aqui. A nossa política mais de perto e focada eu diria que é na rede municipal (Coordenador do SINTEPP).

Desta forma, podemos compreender através dessas entrevistas que o sindicato, especificamente sua atuação, ainda não atingiu a verdadeira aproximação com a categoria, apesar de haver um certo reconhecimento de sua luta.

Ao analisar a relação do sindicato com a categoria, Maués (et. al. 2012) sugere: “Parece estar havendo um deslocamento das direções das entidades de classes com suas bases, sendo que estas últimas podem não se sentir, mais representadas pelas primeiras” (p. 167). Considerando tal hipótese é necessário que a organização dos trabalhadores docentes, identifique a causa do distanciamento da categoria com sua entidade, para que possa intervir e alterar a atual realidade.

3.5. A saúde do trabalhador docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Nesta subseção, a apresentaremos os dados coletados em nossa pesquisa de campo referente à saúde do professor e o processo de adoecimento, os quais estão baseados em um levantamento realizado pelo Instituto de Previdência do Município de Ananindeua (IPMA), o qual tivemos acesso através do SINTEPP, que a nosso pedido fez a solicitação ao referido Instituto, devido à dificuldade de sermos atendidos pelo órgão na primeira tentativa.

Ressaltamos que esses dados se refere não só os professores dos anos iniciais, mas à todos os professores da rede, infelizmente não foi possível a coleta de dados, somente dos professores dos AIEF. Entretanto, consideramos importante para contribuir com a nossa pesquisa, por se tratar de dados oficiais que tratam do adoecimento dos professores. Outro esclarecimento que se faz necessário, é quanto a nomenclatura utilizada pelo Instituto, refere-

²⁸ Subsede é a constituição da diretoria do sindicato em nível municipal e/ou regional.

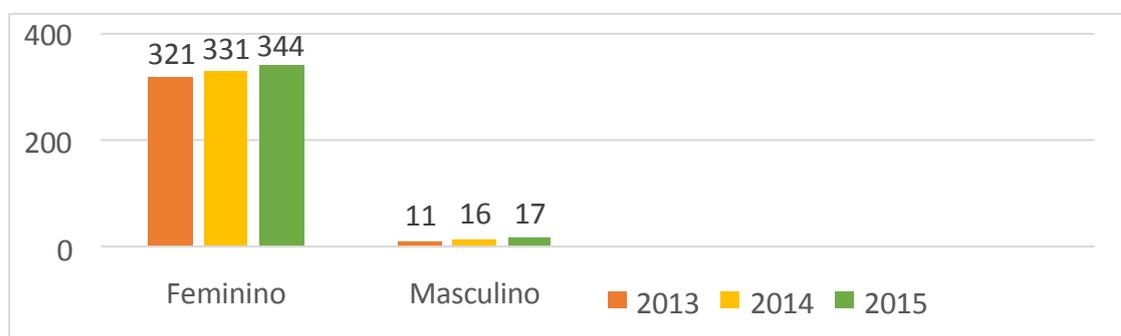
se à servidor e não a professor, haja visto que o documento encaminhado pelo SINTEPP, denominava professores. Sendo assim, ao nos referirmos a servidores queremos ser fidedignos ao documento disponibilizado pelo Instituto.

3.5.1. Dados do Instituto de Previdência do Município de Ananindeua sobre adoecimento

Os dados fornecidos pelo IPMA correspondem ao corte temporal de 2013 a 2015 e dizem respeito ao afastamento de servidores por sexo, por faixa etária, as doenças mais frequentes e que mais causam afastamento, número de servidores afastados mensalmente por motivo de doença considerando o tempo de quinze, trinta e sessenta dias de afastamento e o número de readaptados na função.

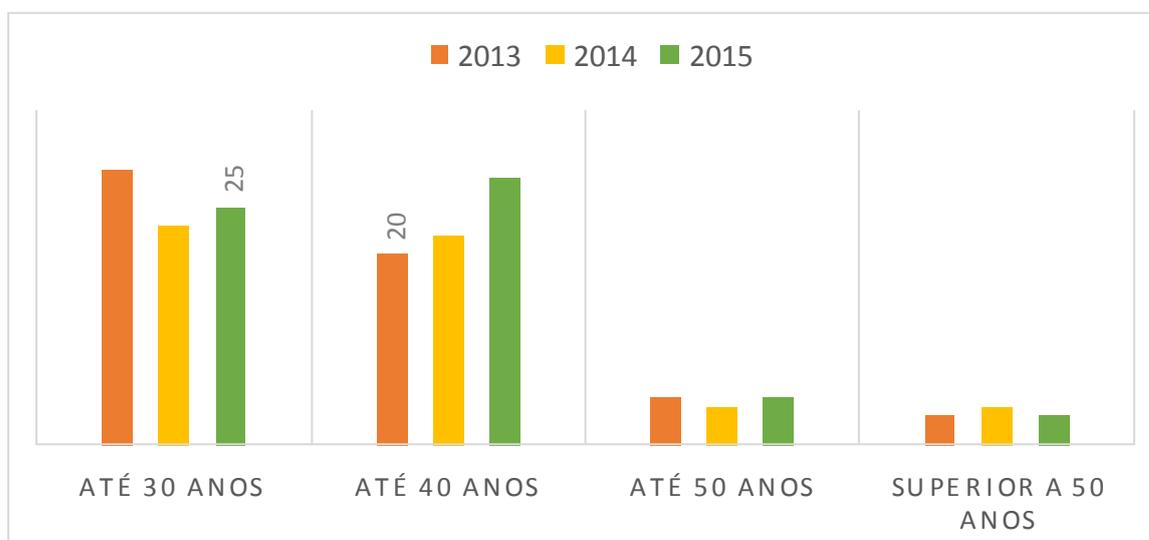
O gráfico 3 refere-se o número de afastamento dos servidores por problemas de saúde discriminados por sexo do período de 2013 a 2015.

GRÁFICO 3: Número de servidores afastados por sexo nos anos de 2013, 2014 e 2015



Fonte: IPMA/2016

Com este dado é possível analisarmos a grande incidência de afastamento dos professores do sexo feminino. O que reafirma a presença intensiva da mulher no magistério. É possível relacionarmos esse resultado com o papel que a mulher desempenha na sociedade, acarretando-lhe inúmeras responsabilidades além de seu trabalho institucional, como relatado anteriormente, cabe-lhes ainda as tarefas de cuidar da casa, dos filhos e do esposo, intensificando sua jornada de trabalho. A quantidade de professores afastados por faixa etária é o que nos demonstra o gráfico 4.

GRÁFICO 4: Quantidade de servidores afastado por faixa etária

Fonte: IPMA/2016

Como podemos verificar, esses dados nos revelam que a maior incidência se encontra na faixa etária até 30 e até 40 anos, o que nos leva a concluir que estes dados correspondem com aos dados do INEP/MEC quando apresenta um número bastante significativo de professores nessa faixa etária, referente a 2015, conforme apresentado anteriormente na tabela 6. A tabela 10 demonstra o número de servidores e a classificação dos CID²⁹ mais frequente que tem afastado o servidor de sua atividade labora no período de 2013 a 2015

TABELA 10: Número de servidores e classificação de doenças que causaram afastamento nos anos 2013/2014/2015

2013	CID mais frequente	2014	CID mais frequente	2015	CID mais frequente
332	* F 31	347	F 31	361	F 31
	* *M 54		M 54		M 54
	* **R 49		R 49		R 49

*F 31- Transtorno Afetivo Bipolar **M 54 – Dor Lombar Baixa ***R 49 – Distúrbio Da voz
Fonte: IPMA/2016

Nesse levantamento, observa-se que durante o período de 2013 a 2015 a ocorrência dos CID F31, M54 e R49, correspondentes ao transtorno afetivo bipolar, dor lombar baixa e distúrbio da voz respectivamente, são os mais frequentes. Infelizmente os dados coletados, não nos dão a informação se há relação com as condições de trabalho, nem tão pouco a incidência de cada um. Entretanto, se recorrermos a literatura, algumas pesquisas trazem

²⁹ Classificação Internacional de Doenças – CID publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e visa padronizar a codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde.

resultados que demonstram essa relação, como é o caso da pesquisa de Reis (2014) que destacamos anteriormente. Segundo a autora:

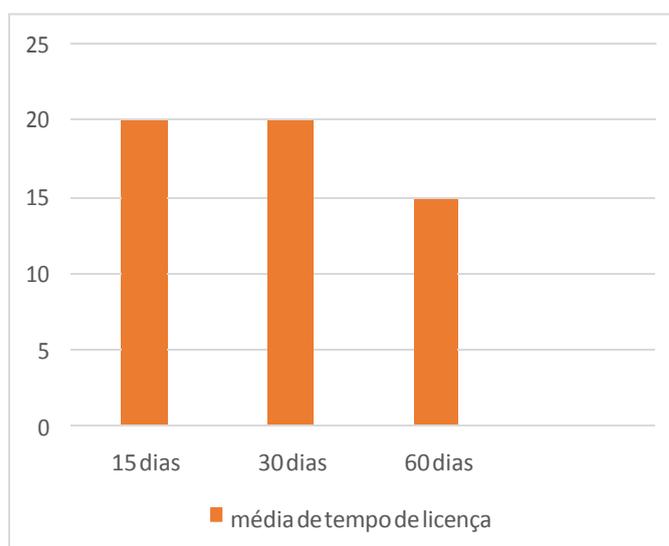
O trabalho docente é realizado na maior parte da jornada, em pé, com deslocamento frequente, em posição inadequada, implicando em adoecimentos, principalmente os relacionados às doenças musculoesqueléticas, que são decorrentes de posturas inadequadas para a realização do trabalho cotidiano (andar na sala, baixar para corrigir atividades, horas sentados planejando etc.), sem descanso (REIS, 2014).

Reis (2014) ao se referir a incidência das doenças musculoesqueléticas contribui para que possamos levantar a hipótese de que a dor lombar baixa, presente nos dados do IPMA possa ter relação com as condições de trabalho, já que as professoras estão submetidas as mesmas condições destacadas por Reis (2014), principalmente as professoras que atuam com 200 horas.

Outro dado a considerar é o achado na pesquisa do GESTRADO/UFPA que identificou que 13% dos trabalhadores entrevistados sofrem com o problema de voz, 19% por doenças musculoesqueléticas, 8% depressão, ansiedade e nervosismo, 8% por estresse e 52% por outros motivos, levando o afastamento desses trabalhadores.

O número de servidores afastados mensalmente por motivo de doença, conforme dados do IPMA, é demonstrado pelo gráfico 5.

GRÁFICO 5: Número de servidores licenciados mensalmente



Fonte: IPMA/2016

Verifica-se através destes dados que a média do tempo de afastamento a maior incidência encontra-se no período de 15 e 30 dias.

Quanto a readaptação de suas funções, a tabela 11 apresenta o número referente ao período de 2013 a 2015:

TABELA 11: Quantidade de servidores readaptados no período de 2013 a 2015

Ano 2013	Ano 2014	Ano 2015
09	11	06

Fonte: Pesquisa de campo/2016

Ressalta-se que para chegar a readaptação, os professores passam por um processo um tanto quanto doloroso, pois para que ocorra a adaptação ele deve ter sofrido limitações em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica (o artigo 35 da Lei 2.177/05, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Ananindeua). O fato é que quando o professor chega a ser readaptado já passou por determinado tempo de sofrimento, e quando se encontra nessa condição, muitas vezes sofrem preconceito até mesmo dos colegas, como aponta a pesquisa de Sandra Noveletto Antunes (2014), realizada na rede estadual de São Paulo, intitulada “Mal-estar e o adoecimento docente na escola pública: um panorama preocupante”.

A referida pesquisa identificou que em São Paulo em maio de 2013 haviam 14.340 professores fora da sala de aula, havendo um crescimento substancial de 25% em relação a 2011. Dentre outros resultados, a pesquisadora aponta que o sofrimento do professor aumenta quando ele volta à escola, pois os mesmos deixam de ser vistos como professores, e despertam sentimentos de preconceitos e de exclusão.

A seguir, partir da realidade vivida pelos professores dos AIEF em Ananindeua, passaremos a descrever os resultados encontrados sobre a condição de saúde destes professores.

3.5.2. O que dizem os professores sobre sua saúde

Segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS saúde se constitui como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou enfermidade” (OMS, CONSTITUIÇÃO, 1946). Apesar de na época esse conceito ampliar a conceituação de saúde, é contestado por estudiosos da área que discordam por questionar esse “estado de completo bem-estar”. Ferraz, diz que é irreal essa definição, questionando se há um perfeito bem-estar.

Para Dejours (1986), a saúde não é um estado de bem-estar completo, ele constitui sua crítica com base em dois pressupostos, o primeiro é a dificuldade de conceituar perfeito e completo bem-estar, a segunda diz respeito que esse fenômeno não existe. Ao se referir a conceituação internacional de saúde, Dejours (1986) afirma o caráter subjetivo do estado de bem-estar, sendo qualquer coisa sobre a qual temos uma ideia, apesar de não sabermos muito bem no que consiste, mas temos esperanças em tê-lo

Na Constituição Federal de 1988, o termo saúde é concebido como um dos direitos sociais que todo cidadão deve ter assegurado pelo Estado e o Sistema Único de Saúde (SUS) surge como forma de viabilizá-lo.

Ao discutirmos sobre a saúde dos professores, inevitavelmente nos referendamos a obra de Esteve (1999), que designa mal-estar docente, considerando os problemas de saúde dos professores advindos do seu ambiente profissional. Conforme o autor, o fenômeno relativo ao mal-estar docente tem acontecido em diversos países e, na mesma direção aponta Assunção (2008) que os estudos em nível mundial apresentam resultados convergentes realizados com “populações distintas geograficamente no que diz respeito à exposição aos fatores ambientais e às características sócio demográficas dos sujeitos estudados” (p.1), desta forma compreende-se que independentemente da localização em que se encontra o professor está perceptível aos agravos em sua saúde, em decorrências das más condições de trabalho, com isso ocorre o mal estar docente, conforme a autora:

O mal-estar docente pode ser explicado pela presença de obstáculos relacionados ao volume de trabalho e à precariedade das condições existentes, mas também as altas demandas no trabalho, incluindo as demandas emocionais, junto à uma expectativa social de excelência, cujo limite é exigir do professor uma atuação capaz de reverter a situação na qual se encontra (ASSUNÇÃO, 2008, p. 5).

Esse mal-estar vem refletindo no aumento significativo do índice de adoecimento no trabalho, o que é confirmado na pesquisa realizada por Jacques e Codo (2010), sobre saúde mental e trabalho docente.

Esteve (1999) vem confirmar a evidência do problema em fatores típicos da função docente, informando que as modificações no contexto social e as transformações do trabalho docente, nas últimas décadas acarretaram ao professor sofrimentos significativos, ampliando os sintomas e as consequências do estresse, uma vez que as exigências da eficácia da sua atividade e as exigências da vida pessoal cobram mais tempo e habilidade do docente.

Desta forma, sobre a categoria saúde dos professores procurou-se nessa pesquisa analisar os seguintes tópicos: adoecimento, afastamento, estado motivacional e emocional.

3.5.2.1. Adoecimento

Sobre o adoecimento foi perguntado as professoras se apresentam ou já apresentaram algum problema de saúde relacionado as condições trabalho, 70% das entrevistadas afirmaram que sim, tanto as professoras que tem mais tempo na carreira como as que tem menos tempo. Vejamos alguns trechos sobre o assunto, considerando o tempo de serviço.

Eu tenho problema de vista, foi através disso (o trabalho) que prejudicou minha vista e de vez em quando tenho problema de garganta, minha voz some (Professora 2, anexo 2, 36 anos).

Olha, já. Já porque eu tenho este histórico de infecção urinária e com a situação do banheiro sem ter uma higiene legal. Em passar o dia inteiro aqui, num calor destes, então acaba afetando, acaba dando alguns problemas de infecção problemas ginecológicos também, porque nosso clima não é favorável. Volto à dizer, não tem aqui um espaço aqui para a gente fazer a nossa higiene. Então, se a gente não tiver cuidado até de dente, a gente vai ter problema de dente também porque a gente não pode nem escovar o dente aqui, não tem torneira a gente tem que pegar um pouquinho de água ou da torneira do chão, ou água de tomar, porque a gente compra a nossa água para poder escovar o nosso dente. Então, os meus problemas são estes, quando vier outra colega vai falar a situação dela (Professora Rosa, anexo 1, 7 anos).

Sim, o grande problema é a voz, a só vive com a garganta inflamada porque aqui é quente demais. Todas as professoras de vez em quando aparecem roucas (Professora Sol, anexo 1, 9 anos).

Olha, relacionado ao trabalho eu posso te dizer, que estas comidas que a gente come aqui. Eu adquiri uma gastrite muito grande, depois eu tive um problema seríssimo que eu fui para uma sala de cirurgia. Primeiro foi porque a gente passa o dia todo. todos os dias. Hoje eu não fico sem comer, mas anos atrás eu tinha que tomar conta dos meus dois filhos, tinha que sustentar os meus dois filhos e meu salário era tão pouquinho, as vezes não comia, as minhas colegas que me davam. Se tivesse merenda na escola e se fosse mingau eu tomava mingau na hora do almoço, então, por conta destas situações, eu adquiri um princípio de uma leucemia, o senhor me curou e eu estou aqui. Tomei várias bolsas de sangue. E com um mês voltei para a escola, firme e forte. Até hoje olha como é, isso aqui peguei gordura no fígado, isto tudo adquiri durante o tempo, por falta de almoçar comida adequada no decorrer de 28 anos eu adquiri isso. A minha saúde, eu posso dizer para você está com um mês e pouco que eu tive uma inflamação muito grande nos olhos. Eu vinha para cá com os meus olhos parecia pimenta (Professor Margarida, anexo 1, 28 anos).

De acordo com esses trechos, percebemos que as professoras independentemente do tempo de serviço apresentam problemas em sua saúde, pois o fato não reside no tempo de trabalho, conforme seus relatos, mas sim nas condições em que estão submetidas. Entretanto, apesar de 70% afirmarem sofreram algum tipo de problema de saúde, desses somente 20% disseram ter tirado licença médica. As doenças que foram citadas estão assim distribuídas: Problemas de voz 30%, problema de visão 20%, gastrite 10% e infecção urinária 10%. A decorrência dessas doenças conforme as professoras, advém das péssimas condições de trabalho.

Em relação ao problema com a voz, as professoras relacionaram ao fato de trabalhar em salas muito quentes, sem ventilação, tornando o ambiente desfavorável ao desempenho de seu trabalho, porém de acordo com o relato dessas professoras, o problema de voz não as

tiram de sala de aula. Sobre o assunto, Assunção (2008), destaca que o uso da voz constante pelo professor, principalmente para manifestar sua autoridade e manter o controle da turma contribui para a sobrecarga vocal.

Sobre o problema de visão, as professoras se remetem que ao logo de suas carreiras no magistério aos poucos a visão ficou comprometida devido trabalharem muito a noite, realizando leituras e corrigindo as atividades.

As professoras que afirmaram terem problemas de gastrite e infecção urinária, são professoras que possuem 200hs e ficam direto na escola na hora do almoço e a escola não oferece condições para que se possa passar o dia todo. Já que ao trabalhar de 200hs é muito desgastante conforme as professoras, tanto para quem fica direto na escola, como para quem vai em casa almoçar, devido o tempo ser muito curto entre um horário e outro. Além de sobrecarregar-se com atividades que levam para casa.

Se a gente ganhasse mais a gente não iria trabalhar 200h. Aí, isso atrapalha, porque a gente sai correndo, vai pra casa, como engole e já vem pra cá, já pega outra turma. Chega em casa tem outros afazeres, quer dizer, se nós ganhássemos bem, aí, não íamos trabalhar em outro horário. Isso contribui pra gente ter algum problema, mas eu não gosto de faltar na escola, só quando eu vou ao médico, mas eu trago meu atestado, mas eu evito (Professora Amarílis, anexo 2).

Como eu tenho 100h, só quando é tempo de festa, fazer brinde, aí não dá pra trabalhar na escola, mas quando a gente tem 200h, por causa do salário, a gente acaba levando com frequência trabalho pra casa (Professora Liz, anexo2).

Contudo houve professoras que devido algumas situações de sobrecarga, deixaram de levar trabalhos para fazer em casa. Sobre essa questão, 90% das entrevistadas disseram que ao levar trabalho para casa isso interferia em sua vida pessoal e familiar e por isso deixam de levar.

3.5.2.2. Afastamento

Como vimos anteriormente, apesar da maioria das entrevistadas apresentarem problemas de saúde relacionados às condições de trabalho, o índice de afastamento é muito pequeno, e isso é decorrente, conforme os depoimentos das professoras, por certo receio em se afastar, devido à pressão exercida sobre o seu trabalho. Apenas 20% das entrevistadas disseram já terem gozado licença à saúde.

Devido à pressão mencionada, uma das professoras que deveria usufruir de licença prêmio³⁰ e gozá-la em benefício de seu bem-estar social, acabou tirando-a para tratar de sua saúde como podemos perceber no trecho a seguir:

³⁰ A cada 05 (cinco) anos de efetivo exercício do cargo efetivo, o servidor terá direito à licença-prêmio de 03 (três) meses.

Tirei licença saúde só de um mês. Depois eu voltei, quando foi em 2013, 2014 tirei licença especial porque apresentei uma pedra na vesícula. Tirei três meses de licença prêmio, porque fui correr atrás de um leito para me operar, me operei, com um mês voltei a trabalhar, nesta época trabalhava com crianças muito agitadas, e tinha dois especiais de manhã no segundo ano e adquiri uma hérnia (Professora Margarida, anexo 1, 28 anos).

Dessa forma, podemos constatar que ao não tirar licença a saúde para tratar-se, de certa forma, os dados sobre afastamento por motivo de doença ficam comprometidos. Porém, isso decorre muita das vezes por medo de sofrer algum tipo de constrangimento; de acordo com a mesma professora acima citada que tirou a licença prêmio em vez de licença a saúde.

Olha, a gente tem até medo de apresentar (atestado), eu no meu caso, posso te dizer por mim. Já cheguei a trabalhar aqui com dor, de tomar remédio e me deitar numa mesa daqui ali para mim não ter que voltar para casa. No SUS eles não querem dar atestado. Tu vais no posto de saúde uma urgência e emergência eles te dão uma declaração só da hora que tu estás lá. Aí já cheguei a vir trabalhar com dor aqui, sabe com a perna inchada, com febre, porque não tenho como (Professora Margarida, anexo 1, 28 anos).

A professora Margarida em sua entrevista, ao relatar que mesmo doente vem trabalhar nos remete a pensar o que Paschoalino (2009)³¹, chama de *presenteísmo*, cujo vocábulo significa estar sempre presente ao trabalho, porém doente. O relato acima alerta para a existência do *presenteísmo*, que também é prejudicial ao trabalho e à saúde docente.

Seu relato ainda prossegue e lamenta à falta de assistência médica por parte da prefeitura, esse ponto observado nas entrevistas nos faz pensar como o servidor que adoece tem sido tratado na rede municipal, fazendo com que as pessoas que não possuem plano de saúde submeter-se ao tratamento pelo SUS, o que ocasiona o tratamento tardio, mediante os problemas de saúde apresentados pelas docentes.

A gente adquiri muitos problemas. Nós temos colegas aqui que se aposentam só para morrer. A “fulana” se aposentou e está muito mal, outra colega que se aposentou e morreu. Sabe é só assim. Então, a nossa saúde, na nossa área é muito precária porque não temos um plano. A saúde dentro da prefeitura na educação é muito precária, a nota dela é zero porque a gente adquire certos tipos de doença e para se tratar se tu não tiveres médico e chegar aqui pega falta, ou tu traz atestado ou declaração a diretora aqui só abona uma falta. A prefeitura de Ananindeua não tem plano de saúde, a gente paga o IPMA um absurdo, um absurdo de IPMA e não tem um plano de saúde. Então, é isso o nosso desconforto aqui (Professora Margarida, anexo 1, 28 anos).

A Pesquisa realizada pelo GESTRADO/ UFPA aponta um número significativo de afastamento por licença a saúde, de acordo com os dados coletados pode-se observar que são recorrentes e que o tempo de afastamento incide em maior quantidade até um semana em 21%, duas semanas 15% e mais de um mês 43%, com relação ao tempo de uma ou duas semanas, sendo que nesses períodos não contratação de novos empregados e o trabalho é

³¹ Utilizando as contribuições de Dew, Keffe e Small (2005),

redistribuídos entre os colegas, porém, esse fator irá causar certo constrangimento entre os colegas.

A relação entre o adoecimento e às condições de trabalho parece estar bem claro e evidente para as professoras entrevistadas, pois ao serem questionados sobre o assunto 90% consideram a existência dessa relação e sentem-se dispostas a discutir sobre o assunto que afetam a realização de suas atividades.

3.5.2.3. Estado motivacional e emocional

Para que o professor possa ensinar e fazer com que o aluno aprenda, deve estar motivado para tal, mas o interesse do aluno também deve estar presente na aquisição de conhecimento. Um professor desmotivado não motiva o aluno a querer aprender e um aluno desmotivado não têm interesse em aprender, nem motiva seu professor a fazê-lo, ou seja, se não há conexão de saberes e interesses de ambas as partes para o ensino, não há motivação mútua.

Não deteremos aqui nenhuma teoria sobre motivação, entretanto, ao nos reportamos a motivação, não podemos negar que estudiosos, como Chiavenato (2004), Maslow (1943), Herzberg (1959) dentre outros, tem levantados questões sobre tudo a respeito da satisfação profissional do indivíduo.

No caso dos professores, a literatura estudada e a pesquisa de campo realizada constituição da carreira docente tem trazidos inúmeros desafios para esses profissionais, a partir das novas demandas na área educacional, já que surgem novas exigências para a função de professor e na maioria das vezes sentem-se bastante desmotivado por não ter seu trabalho reconhecido.

Ao serem indagadas se sentem seu trabalho valorizado a maioria sente essa valorização por parte dos pais, alunos e colegas. Em seus depoimentos 80% das professoras afirmam que os professores são motivados, mas referem-se a ajuda mútua entre os colegas, prevalecendo o tempo de convivência que há entre elas, sendo evidente que há certa cumplicidade no cotidiano, fazendo com que essas professoras, se apoiem umas nas outras. Entretanto, uma das professoras desabafa e demonstra um sentimento de desmerecimento de seu trabalho, em relação aos pais e quando lhe é perguntado sobre a motivação dos professores.

O trecho a seguir nos faz refletir sobre o processo de motivação dos professores, ou melhor dizendo a falta desta, e de acordo com a pesquisa desenvolvida por Codo (1999) sobre as condições de trabalho e a saúde mental do trabalhador em educação destaca que em um

cenário escolar caracterizado pelo déficit de recursos de ensino, o professor apresenta um baixo envolvimento pessoal com o trabalho. Desta forma, cria-se um senso de desvalorização profissional que pode dar origem ao sentimento de exaustão emocional, gerando doenças e faltas ao trabalho.

Assim, a gente conversa muito a respeito das condições (de trabalho). Os pais querem só largar os filhos aqui, por incrível que pareça, a gente fica desmotivada, porque quando tem algum problema, alguma situação, os pais criticam a escola. Tem pais que já falaram que se a escola está assim a culpa é nossa, a gente que é culpada pela falta de estrutura, essas questões interferem, ficamos muito chateadas, desmotivada, porque quando acontecem as coisas aqui tudo é culpa nossa (Professora Amaranto, anexo 2).

Esse trecho expressa algumas das consequências do mal-estar docente, conforme Esteve (1999), que seria o desinvestimento na profissão. Esse autor afirma que essa evolução negativa do contexto não afeta igualmente a todos os professores, já que analisando dois grupos de professores, o autor elucida que enquanto um deles busca formas criativas e inovadoras de exercer seu trabalho, outros se rendem às imposições das condições degenerativas, resultando em absenteísmo ou mesmo o abandono do trabalho.

Quanto ao nível de tensão e preocupação relatados pelas professoras, 90% disseram ficar tensas e preocupadas em relação ao trabalho; o acúmulo de tarefas e o desejo de ter um bom desempenho do seu trabalho provoca nelas um estado de tensão e preocupação, apontando entre outras questões: a preocupação com o aprendizado do aluno e o desinteresse da família, com a organização de festas, avaliações, aprovação e reprovação, cobranças dos pais, término do contrato de trabalho, relatórios individuais dos alunos.

No conflito com a família onde se observa determinado nível de tensão, pois de um lado a escola exige sua presença, de outro a família também exige do professor dedicação e afeto para com seu filho na perspectiva de Codo (2006) denomina o estabelecimento de uma nova lógica de convivência na família, através de uma divisão de tarefas, cooperação e companheirismo contribuiria para minimizar o conflito.

Os trechos abaixo expressam as circunstâncias que as professoras manifestam essas preocupações:

Eu me preocupo muito com as crianças, em relação a família. Hoje em dia o ensino não está mais como antes, a própria família não se preocupa mais, até porque também tem outro fator se a mãe não for trabalhar, como ela vai dar o suporte para a criança? Eu me preocupo porque as vezes as crianças faltam muito as aulas (Professora Amaranto, anexo 2).

Eu confesso para você que agora no final assim fica um ar tenso, porque ultimamente a gente já recebeu a informação de que nós vamos trabalhar até o final do mês de dezembro e depois todos nós vamos ser distratados. Então, você já pensou 2017 você não sabe se você volta ou não. Então, não deixa da gente ficar tenso, ficar preocupado pelo emprego.

Então é mais pela sua condição de servidor. E você como contratada há dez anos você sempre no final do ano fica nesta tensão e preocupação?

Só quando há troca de gestão. Durante a troca de gestão você sempre perpassa por isso, depois que gestão entra te contratam e você fica um pouquinho mais calmo (Professora Hortência, anexo 1).

É o relatório que a gente tem que fazer, principalmente quando a gente tem 200h. Agora também melhorou porque estamos fazendo semestral, mas antes era bimestral. Quem tem 200h se torna muito cansativo, eu acho um absurdo fazer aquele relatório semestral de cada aluno. Graças a Deus com os meus relatórios não tinha muitas reclamações, mas eu via colegas frustradas porque começavam a fazer e a coordenação não concordava. Às vezes tem diretor e coordenador que quer que a gente faça assim, mas quem conhece nossos alunos somos nós e tem relatório que elas não concordam com que a gente colocou, porque quer que a gente mascare o que o aluno não é. Então eu acho isso muito preocupante. As vezes temos que nos omitir de certas coisas, para fazer os relatórios, porque além de fazer, tem que refazer, digitar (Professora Liz, anexo 2).

Percebemos a angústia da professora em relação à autonomia de seu trabalho, expressando a no momento da elaboração do relatório avaliativo, já que a coordenação ou direção tem certo controle de seu trabalho, no que diz respeito a avaliação do aluno. Aqui encontramos uma outra categoria de análise, que não será base deste trabalho, mas considerando o trabalho docente e a autonomia dos professores, a categoria sobre avaliação, está intrinsicamente ligado, ao nosso entendimento ao processo da valorização do trabalho docente.

Esteve (1999), quando discorre sobre o mal-estar docente, afirma que no atual contexto social aos professores são exigidos uma série de habilidades e um acúmulo de conhecimentos, mas eles devem ser vistos como sujeitos de transformação social. Desta forma é necessário o professor se apropriar de sua existência na sociedade e o do valor de seu trabalho. De acordo com o autor,

A mudança social acelerada converteu nosso sistema educacional em uma realidade qualitativamente diferente da que se tinha há 20 anos. O professor precisa voltar a pensar no papel que representa. E não só agora. Na próxima década, o desafio tecnológico, a unidade europeia, as reformas qualitativas da educação e a inevitável ocorrência de critérios qualitativos de controle e avaliação do trabalho do professor-para citar só o mais evidente – irão supor novas mudanças ante as quais o professor não poderá deixar de se posicionar (ESTEVE, 1999, p. 13)

Analisando as condições de trabalho em que os professores realizam suas atividades a partir de dados coletados na literatura e na pesquisa de campo, percebemos estas ainda estão aquém do merecimento desses profissionais. Considerando os elementos necessários a constituição de sua carreira docente concluímos que a “profissão professor” constitui-se de um processo de desvalorização.

As condições precárias de trabalho trazem sérias consequências para a sua saúde, sendo que estes no processo de adoecimento muitas vezes se sentem desprotegidos, largados a própria sorte, por não terem um amparo pela gestão governamental.

É preciso considerar que o desgaste, desses profissionais, provocado pela falta de estrutura necessária ao desenvolvimento de seu trabalho, sejam elas materiais ou não, provocam o absentismo de sua profissão, portanto, faz-se urgente e necessário proporcionar-lhes condições favoráveis para o professor possa sentir-se valorizado e respeitado em sua profissão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou compreender a relação entre as condições de trabalho e saúde dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública do município de Ananindeua. Estamos cientes da complexidade que envolve esta relação e das limitações dos instrumentos em abarcar esse conhecimento com a intensidade que desejávamos.

A realização desta pesquisa nos possibilitou discorrer sobre o mundo do trabalho dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, através do contexto sócio político que constitui a carreira docente desta etapa de ensino, o que nos permite afirmar que o processo de profissionalização desses professores se instituiu há bem pouco tempo.

Em relação as condições de trabalho e às consequências para a saúde dos professores observamos que essa relação está estreitamente vinculada ao poder político da gestão, uma vez que não são asseguradas a esses trabalhadores as condições favoráveis e necessárias para a realização de suas atividades, conforme preconizam os documentos oficiais que tratam das políticas educacionais.

Durante a pesquisa bibliográfica, constatamos que vários estudos apontam que as condições de trabalho, a precarização, a intensificação trabalho docente e a percepção que o professor tem sobre sua realidade profissional, têm relação direta com sua saúde. A partir deste estudo, juntamente com a realização da pesquisa de campo e a análise e discussão de dados, foi possível responder à pergunta norteadora da pesquisa. Na análise dos dados, privilegamos as falas dos sujeitos docentes e não docentes participantes da pesquisa.

Uma das limitações desta pesquisa refere-se a impossibilidade de aferir sobre as questões que seriam investigadas junto à Secretaria Municipal de Educação, as quais constituiriam nossa base de dados, mesmo havendo várias tentativas de nossa parte para a realização da entrevista com seu representante, pois houveram alguns impedimentos que não nos permitiram fazê-la, como a ausência no setor da pessoa responsável em nos fornecer os dados, devido a participação em constantes reuniões na Secretaria.

As indagações aqui não respondidas pode a vir a ser um instrumento, ou elemento propulsor de uma outra pesquisa, para maior compreensão dos efeitos das condições de trabalho sobre a saúde dos professores.

Sobre as condições de trabalho em que o professor realiza suas atividades docentes, considerando que os espaços onde foi realizada a pesquisa, constitui-se de dois anexos escolares, onde esses espaços encontram-se um no mesmo espaço geográfico da escola e outro não.

As estruturas dos anexos diferenciam entre si. O anexo que se encontra no mesmo espaço geográfico da escola, conforme relatado pelos professores, apresentam inúmeras deficiências. Há um muro que divide a escola do anexo, o que implica o distanciamento entre a escola e o anexo, não possui área destinada ao desenvolvimento das atividades de lazer e recreativas com as crianças, limitando as professoras realizarem essas atividades na própria sala, apesar da escola sede possuir imensa área externa com quadra poliesportiva, porém, as mesmas não têm o acesso. Suas salas são pequenas e sem ventilação adequada, não dispõe de banheiros adequados ao uso das professoras e dos alunos, sendo utilizado o mesmo banheiro,

O outro anexo situado fora do espaço da escola sede, dispõe de um espaço mais favorável, por possuir uma área de recreação, cozinha com pessoas habilitadas ao preparo dos alimentos, banheiros adequados ao uso de professores e alunos, porém, as professoras apontam as deficiências das salas de aulas, quanto a falta de ventilação, ao barulho por serem abertas, provocando mal-estar a sua saúde.

Essas condições condizem com o que relataram o presidente do CME e o diretor do SINTEPP, sobre as condições de trabalho que estão submetidos os professores do anexo, considerando que esses espaços na maioria das vezes, não são adequados ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos e não favorecem positivamente o trabalho dos professores.

Os dados a partir da investigação com os professores, ou melhor, professoras, já que 100% dos entrevistados eram mulheres, com o diretor do SINTEPP e com o Presidente do Conselho Municipal de Educação, nos revelam que a maioria das escolas da rede apresentam diversos problemas estruturais, e os anexos mais ainda.

Os professores que atuam nos anos iniciais são submetidos as precárias condições de trabalho, sendo suas salas apresentadas como inadequadas para o desenvolvimento de suas atividades, considerando o processo de aprendizagem dos alunos. São salas pequenas, quentes, com ruídos e barulhos intensos, interferindo na concentração dos alunos. A inadequação dos espaços de sala de aula acarreta transtornos ao trabalho docente, uma vez que podem estar relacionados ao quantitativo de alunos e mesmo ao mobiliário das crianças. Por sua vez, a falta de condições materiais, como equipamentos e recursos audiovisuais, compromete a qualidade de ensino, ao mesmo tempo, forçando estes trabalhadores a serem criativos. Essas condições contribuem para o desgaste dos professores, causando-lhes danos à saúde.

O perfil dos docentes dos anos iniciais dos dois anexos pesquisados caracteriza-se em sua ampla maioria pelas mulheres, atingindo 100% delas, dado que acompanha a tendência nacional (dados do MEC/INEP) e nos possibilita a inferir que nessa fase do ensino

predomina a feminização em decorrência do processo da constituição da carreira docente. Ao relacionarmos os afastamentos entre os sexos, as mulheres são as que se afastam mais, entretanto, este fato pode estar relacionado, ao quantitativo de mulheres no quadro de professores, como vimos no aspecto do perfil dos professores. Mais um elemento que pode servir de análise para esta questão, é a dupla ou tripla jornada de trabalho que a mulher desempenha na sociedade, haja vista que além de arcar com as responsabilidades que sua profissão requer, o trabalho doméstico e o cuidado com a família também lhes exigem mais esforços. Pensamos que tal aspecto merece uma pesquisa mais aprofundada, dada a relevância da mulher como professora nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que algumas vezes a função de educar se confunde com de cuidar.

Os professores dos anos iniciais por suas características específicas, são considerados unidocente, já que estes são responsáveis em ministrar todas as disciplinas estabelecidas no currículo escolar. Um dado agravante constatado durante a pesquisa é o número expressivo de professores contratados, nessa fase do ensino, o qual contribui o aumento do nível de precarização do trabalho, já que para esses trabalhadores não lhes são garantidas as vantagens que podiam advir de sua formação, e outras vantagens que são limitadas apenas ao quadro afetivo, como a licença a aprimoramento. O que nos faz pensar sobre o que Nóvoa (1992) afirma sobre essa questão, pois o autor conclui que tais instrumentos servem para o Estado controlar o professorado.

As professoras investigadas sentem seu trabalho desvalorizado por parte da gestão, mas, sentem-se reconhecidos pelos pais e alunos. A desvalorização é caracterizada pelas deficientes condições de trabalho a que são submetidos, seja pela falta de material pedagógico necessário ao desenvolvimento de seu trabalho, que na maioria das vezes são adquiridos com recursos próprios, seja pela baixa remuneração que não corresponde o que é estabelecido em lei, levando as professoras estenderem sua jornada de trabalho para que consigam elevar um pouco mais sua renda mensal.

Apesar dos professores enfrentarem dificuldades quanto ao material didático necessário, costumam usar sua criatividade, fabricando o próprio material, utilizando recursos práticos do dia-a-dia dos alunos, conversando com outros/as professores, o que demonstra a capacidade que as professoras possuem para enfrentar os conflitos cotidianos de seu trabalho.

Em relação a carga horária, as professoras que tem 200 horas de trabalho ao firmaram que aumenta a sobrecarga de seu trabalho e isso nos leva a refletir a demanda que lhes são impostas diariamente como: correções de livros e cadernos individuais, a elaboração

de relatórios, a atenção dispensada a cada aluno. A extensa demanda de atividades para um único professor, que assume duas turmas com a média de 30 alunos por turma e, em alguns casos com alunos especiais, sem contar com a ajuda de um professor de apoio, demonstra o nível de intensificação que estão submetidas essas professoras. Dessa forma, compreendemos que as condições precárias e a baixa remuneração vão refletir na falta de reconhecimento de seu trabalho

As professoras precisam ainda organizar o seu tempo com os trabalhos que levam para casa e o tempo destinado ao trabalho doméstico. Essa invasão dos espaços domésticos interfere na vida pessoal e familiar, já que algumas professoras identificaram essa problemática e resistem em levar tarefas para casa. O que podemos considerar um aspecto positivo quanto ao reconhecimento por si mesmo sobre o seu trabalho.

Os dados sobre o perfil dessas profissionais permitem conhecer sua história sobre a atuação no campo educacional. Chamou-nos atenção a diversidade quanto ao tempo de serviço, variando de 1 a 33 anos. Considerando este aspecto é possível inferir que apesar do nível de experiência em que se encontra cada professor, os problemas enfrentados em relação as condições de trabalho e os agravos à saúde não se distingue pelo tempo, haja visto, que o espaço escolar em que esses se encontram é o mesmo. Os problemas advindos da estrutura física da escola atingem à todos sem distinção. Entretanto diante dessas situações adversas notou-se que vários professores, especialmente aqueles com mais tempo de experiência, buscam apoio nos próprios colegas de profissão.

Considerando o tempo de serviço, alguns docentes já poderiam estar gozando da sua aposentadoria, no entanto, preferem manter-se trabalhando dentre outros motivos citados, a permanência na vida ativa profissional, a socialização com os colegas e o amor a carreira, mesmo diante de todas as problemáticas enfrentadas foram as que se destacaram entre as docentes nessa condição.

Vale a pena ressaltar a importância da dimensão coletiva observada entre as professoras. Através de algumas falas observamos que o envolvimento coletivo, é apresentado como saída diante das dificuldades do meio. Quem mais se refere são as professoras com mais tempo de serviço na escola e as que compartilham a hora do almoço, por ficarem direto na escola Parece-nos que essa dimensão deveria ser mais explorada no trabalho docente, como uma forma de lidar com as adversidades, criando novas possibilidades de enfrentamento às dificuldades observadas

No processo de investigação no que diz respeito às doenças mais recorrentes entre os professores, constatou-se que conforme dados do IPMA, foram identificadas as de Transtorno afetivo Bipolar, Dor Lombar Baixa e Distúrbio da voz; na pesquisa com as professoras averiguou-se que o distúrbio da voz foi a doença mais recorrente entre as elas, seguido dos problemas na visão. Essas doenças vão se manifestando e se complicando ao longo da carreira e pensamos que por serem recorrentes devido às condições de trabalho, de certa forma vão se naturalizando, pois muitas das vezes o professor não procura médico para não faltar ao trabalho.

Muitos aspectos, de acordo com as professoras entrevistadas, têm contribuído para que o professor não dê atenção especial a sua saúde; a falta de assistência médica por parte da gestão municipal, na ausência desta a falta de um plano de saúde, por dificuldades em arcar financeiramente, e a preocupação com a falta no serviço. Em relação a esse último é o problema mais presente por se tratar de profissionais em condição de contrato temporário. Isso vai interferir, no processo de licença a saúde, pois as professoras sentem-se limitadas ao cuidar de sua saúde.

Um ponto importante observado em uma das entrevistas é a discriminação sofrida pelo professor em seu local de trabalho, levando este ao ponto de não tirar licença a saúde para se tratar, como foi o caso de uma das professoras entrevistadas que utilizou sua licença prêmio, a qual tem por finalidade se ausentar do trabalho por um período de dois meses, para cuidar da moléstia que lhe acometia. Desta forma o professor fica sujeito a trabalhar doente, agravando assim seu quadro de doença.

O afastamento em virtude da licença à saúde recai sobre elas como algo exclusivamente de sua responsabilidade, pois demonstram a preocupação com seus alunos, com seus afazeres domésticos dentre outros. Sobre essa questão Gasparini, Barreto e Assunção (2005) devido as novas exigências que recaem sobre o professor, propicia-lhe sentimentos de incapacidade e ineficácia, e isso pode de certa forma explicar a falta de atenção à sua saúde. Diante deste contexto em que o professor abdica do tratamento questionamos se os dados apresentados pelo IPMA, estão em discordância com a realidade? Ou seja, será possível que o número de professores adoecidos é maior do que registrado pelo IPMA? Pensamos que a partir desta indagação novos trabalhos poderão investigar com mais ênfase a realidade concreta do adoecimento dos professores no município de Ananindeua.

Vimos ainda, segundo o relato das professoras, que os efeitos de tensão e preocupação fazem parte do dia a dia do seu trabalho, entretanto, são mais sentidos nos finais dos semestres, na forma de um cansaço maior e estresse, quando são produzidos os relatórios

dos alunos, principalmente, por conta da exigência e controle referente ao processo de avaliação individual. A partir das falas dos professores entendemos que há necessidade de um processo de interação entre a coordenação e os professores cotidianamente no acompanhamento individual do aluno, assim como no processo de seu trabalho em geral

Os dados revelam que a sensação de incapacidade e de frustração frente a problemas que não consegue resolver sozinho sem que se tenha o auxílio devido, pode gerar angústia e adoecimento.

Conforme a literatura estudada podemos aferir que o adoecimento de professores tem provocado prejuízos, principalmente no que diz respeito a sua realização profissional, levando-os a desistirem da profissão. Essa situação ultimamente vem sendo noticiada pela imprensa quase que cotidianamente, principalmente no que diz respeito a casos de violência física sofrida pelos professores em sala de aula. Entretanto, essa violência se estende no campo político, social, econômico e cultural, como discorreremos ao longo da literatura estudada.

A falta de valorização do trabalho docente por parte da gestão governamental, implica diretamente na falta de reconhecimento deste profissional, violando seus direitos quanto aos aspectos levantados nesta pesquisa como: a formação continuada oferecida a esses profissionais, que conforme Brzezinski (2008) tem sido negligenciada pelos sistemas, ao ponto de não conceder direito a licença remunerada, apesar de fazer parte dos planos de carreira do magistério; negligenciando também a oferta de estudos em nível de mestrado e doutorado, além do descaso das políticas educacionais, que vêm penalizando as instituições públicas de ensino superior. No município de Ananindeua, conforme os dados do MEC/INEP, ainda é muito incipiente o número de professores com tais formações.

Diante da constatação da relação das precárias condições de trabalho com os efeitos negativos à saúde dos professores, arriscamo-nos a propor algumas medidas que podem ser perseguidas para melhorar ou minimizar essa problemática.

Entretanto, acima de tudo posicionamo-nos como porta voz daqueles que em seus ambientes de trabalho, pedem para serem vistos como profissionais qualificados, competentes e comprometidos e, a partir de seus posicionamentos em nossa pesquisa, quando perguntados o que poderia ser feito para melhorar a qualidade de seu trabalho, apontam, em primeira instância, a necessidade de melhorias estruturais, como: espaço adequado e propício ao desenvolvimento da criança, principalmente na faixa etária dos anos iniciais do ensino fundamental; o melhoramento da remuneração para diminuir a extensa jornada sobrecarga de trabalho, podendo assim o professor trabalhar somente 100h; o reconhecimento do servidor

temporário, já que esses se sentem excluídos até mesmo na luta sindical e a realização de cursos de formação que atenda às necessidades reais da sala de aula, sem a preocupação de ações pontuais definidas fora do âmbito escolar.

A partir dessas sugestões advindas das docentes e uma vez que percebemos que os sintomas de sofrimento estão relacionados ao trabalho como um todo, parece-nos que melhorias em suas condições produziriam uma redução da carga de trabalho, o que implicaria em menos custos à saúde, além do impacto benéfico na saúde de forma geral dos professores. Dessa forma reiteramos com algumas proposições que em nosso ponto de vista são ainda iniciais em relação a amplitude dos problemas, haja visto que atualmente o direcionamento político em nosso país põe em risco os direitos garantidos, através das reformas trabalhistas e previdenciária. São estas:

1. Adequação dos espaços escolares para o atendimento a faixa etária dos alunos nos AIEF considerando aspectos como ventilação, sonorização das salas de aula, tamanho, iluminação;
2. Oficinas de prevenção a doenças profissionais mais recorrentes, como distúrbio da voz, visão, e outros transtornos; além da realização de campanhas preventivas
3. A realização de exames periódicos de saúde para os professores, através de campanhas e parcerias com órgãos da saúde pública;
4. Estudos que resultem em propostas efetivas de mudanças nas relações de trabalho dos professores, o que necessariamente passa por sua valorização;
5. A criação do Departamento de Atenção à Saúde dos Professores pela Secretaria Municipal de Educação, vinculada a Secretaria Municipal de Saúde, cuja a finalidade será de realizar ações voltadas a saúde do professor, além de acompanhamentos e assistências periódicas quando necessário, com o objetivo de assistir o professor em processo de adoecimento.

Com essas sugestões visamos contribuir de forma socialmente relevante, na busca de intervenções que possam melhorar a qualidade de vida no trabalho dessa classe.

De acordo com o objetivo proposto para este trabalho, baseado nos constructos teóricos e na pesquisa de campo, os quais nos forneceram elementos da realidade vivida pelos professores, concluímos com a certeza de tê-lo alcançado. Ficou evidente que as condições de trabalho não favoráveis, trazem consequências para a saúde dos professores.

Ao concluir este trabalho entendemos que as condições estruturais e materiais de trabalho não podem ser relegados ao segundo plano pelo sistema de ensino. Existe a necessidade de melhor as condições físicas de trabalho para que possibilitem a esses

trabalhadores um ambiente propício ao ensino e a aprendizagem, possibilitando também as garantias para sua progressão na carreira.

A situação de desvalorização do trabalho docente pode ser considerada crônica nas escolas brasileiras e de certa forma normal por muitos. Entretanto, mais do que nunca é necessário se evidenciar que as condições de trabalho, no que abrangem as necessidades estruturais, materiais e de carreira são elementos primordiais no resultado da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **A organização do ensino fundamental em ciclos:** algumas questões. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva:** ensaios de sociologia do trabalho. 2ª edição – Londrina: Ed. Praxis, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2ª ed. São Paulo: Ed. Pioneira, 1999.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. **Análise qualitativa de dados de entrevista:** uma proposta. Paidéia, FFCLRP – USP – Ribeirão Preto, 2 Fev/Julh, 1992.

ANANINDEUA, Lei n. 2177, 07 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Ananindeua e dá outras providências.

_____, Lei n. 2.355, de 16 de janeiro de 2009. Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e remunerações dos servidores do magistério público municipal de Ananindeua, e dá outras providências.

_____, Lei n. 2.716, 23 DE abril de 2015. Dispõe sobre a revisão da remuneração dos servidores do magistério público municipal de Ananindeua, altera dispositivos da Lei nº 2.355, de 16 de janeiro de 2009 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos servidores do magistério público municipal de Ananindeua, e dá outras providências.

ANICETO, Rosimere de almeida. **Entre discursos e práticas nos ciclos de aprendizagem:** as representações sociais dos professores. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: Oliveira, A. O. (Organizadora) **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**, p. 87-102. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____, Ada Ávila. **Saúde e mal-estar do trabalhador docente.** VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina, Buenos Aires, 2008.

_____, Ada Ávila. OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

AVELINO DE FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza. A Escola Normal da Província Do Grão- Pará no Império. **Revista Cocar**, Belém, Vol. 6, nº11, jan./jul, 2012.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.

BARROS, Antonilda Vasconcelos de. **Trabalho docente na Educação Básica na rede municipal de Belém**. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

BRASIL. Decreto nº 10/1835. **Criação da escola Normal**. Disponível em http://www.infoiepic.xpg.com.br/hist_ato10.htm

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, 5 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano decenal de educação para todos**-Brasília: MEC, 1993.

_____. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 1996.

_____. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

_____. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, DF, 17 mai. 2005.

_____. Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29,30,32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 de fev. 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: 2007.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

_____. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de nov. 2009a.

_____. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009b.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicas-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30.03.2017.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CALDAS, Andrea. CRUZ, Fabiana Thomé da. **Perfil docente das séries iniciais do ensino fundamental no paraná: série histórica 2001 – 2007**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0053.pdf>

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as séries iniciais – o caso do Pará**. Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

_____, Arlete Maria Monte de. FERREIRA, Diana. LUZ, Iza Cristina Prado da. Perfil, condição e formação docente no Pará. IN: MAUES, Olgaíses (et al). **O trabalho docente na Educação Básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, p. 53-74, 2012.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick. **Perfil profissional e condições do trabalho docente: um estudo sobre os professores dos anos iniciais da RME de Curitiba**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a Síndrome da Desistência do Educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. NETO, José Batista. **A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica**: refletindo sobre experiências de pesquisas. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, maio-ago. 2012

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, p. 168-200, setembro/2002.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5.ed. São Paulo: Cortez – Obor, 1992.

_____, Christophe. Por um novo conceito de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v.14, n.54, p.7-11, abr./ jun.1986.

ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente.** IN: NÓVOA, Antônio. Profissão Professor. Porto Editora: Portugal, 1995

_____, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FELIPE, Eliana da Silva. **Repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação e profissionalização docente.** 38ª Reunião Nacional da ANPEd – UFMA – São Luís/MA, 01 a 05 de outubro de 2017.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Avila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estudo da Arte – Brasília: Unesco, 2011.**

GLÓRIA, Dilia Maria de; MAFRA, Leila de Alvarenga. **A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, p. 231-250, maio/agosto, 2004.

GURGEL, Rogério Fernandes. SOUSA JUNIOR, Luiz de. Uma análise de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil. **Fineduca – Revista de financiamento da educação** v. 3, 2013, n. 10.

JACOMINI, Márcia Aparecida. PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições.** V. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vidas profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (Org) **Vidas de Professores.** Lisboa: Porto Editora, 1995.

HYPOLITTO, Dinéia. **A equidade na Educação Básica: um desafio na prática.** Integração, Ano VIII, nº 28, Fev. 2002.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias.** Porto Alegre, ano 14, nº 29, p. 152-174. Jan. / abr. 2012.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente - SP, 2011.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____, Vanda Moreira Machado. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 22, n. 23, p. 148-166,

maio/ago. 2012.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, LM., and DUARTE, N., Orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 16ª ed. Boitempo. 2013

MAUÉS, Olgaíses (et al). **O trabalho docente na Educação Básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

MEDEIROS, Luciene. REIS, Maria Isabel Alves. Condições de trabalho e efeitos sobre a saúde dos docentes. IN: MAUÉS, Olgaíses (et al). **O trabalho docente na Educação Básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, p. 75-91, 2012.

MINAYO, M.C.S. et. al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____, M.C.S. et al. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em saúde**. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

NERES, Celi Corrêa. CORRÊA, Nesdete Mesquita. O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 149-170, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. 1ª. Ed. Expressão Popular. São Paulo. 2011.

NOVELETTO ANTUNES, Sandra Maria Pateiro Salgado. **Mal-estar e adoecimento docente na escola pública paulista: um panorama preocupante**. Conenit Internacional. Cemoroc-Feusp / Ppgcr-Umesp / IJI - Univ. do Porto. 2014

NÓVOA, Antônio. Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). **Análise Psicológica**. 3 (V): 413-440 (1987).

_____, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

_____, Antônio (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Editora Porto, p. 93-124, 1995.

OLIVEIRA. Cláudia Fernanda de. **A Educação Feminina na Comarca do Rio das Velhas (1750/1800): a constituição de um padrão ideal de ser mulher e sua inserção na sociedade colonial mineira**. Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**- Belo Horizonte: Autentica, 2003.

_____, Dalila Andrade. **Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa:** análise da realidade brasileira. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina y Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008

_____, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, Editora UFPR. 2010.

_____, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil:** sinopse do survey nacional / Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. - Belo Horizonte, 2010.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará.

PASCHOALINO, Jussara B. Q. **O professor desencantado:** matizes do trabalho docente. Belo Horizonte: Armazém de ideias, 2009.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Perfil de professores das séries iniciais em escolas públicas de São Paulo. **R. Educ. Públ.** Cuiabá v. 18 n. 38 p. 431-447 set./dez. 2009.

REIS, Maria Isabel Alves dos. **O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de Ensino de Belém do Pará.** Tese de doutorado da Universidade Federal do Pará. Instituto da Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Sistema de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/1999

_____, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SCHEIBE, Leda. Educação básica no Brasil: Expansão e qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 101-113, jan./jun. 2014.

SCHUELER, Alessandra Frota de. **De mestres-escolas a professores públicos:** histórias de formação de professores na Corte Imperial. Educação: Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 333 – 351, Maio/Ago. 2005.

SILVA, Rose Neubauer da. DAVIS, Cláudia. **Formação de professores das séries iniciais.** Cad. Pesq., São Paulo, n.87, p. 31-44, nov. 1993

SOLIMÕES, Andréia Cristina Cunha. **Impactos da precarização do trabalho sobre a saúde das docentes da educação infantil.** Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

SOUZA, Michele Borges de. LUZ, Silvia Letícia da. TAVARES, André Luis dos Santos. Políticas de valorização dos profissionais da educação básica no Pará: Carreira e Salário. IN: MAUÉS, Olgaíses (et al). **O trabalho docente na Educação Básica:** o Pará em questão. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, p. 93-115, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2015. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>

_____. Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2016. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo, Cortez, 2009.

VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre Escola e a professora. In: LOPES, Eliana Menta Teixeira et al (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Apêndice 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ portador (a) da carteira de identidade N° _____ telefone () _____ declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) para colaborar com a pesquisa intitulada “O trabalho docente: as condições de trabalho e a repercussão na saúde dos professores da rede municipal de ensino de Ananindeua no Estado do Pará”, sob a responsabilidade da mestrandia Márcia Helena Gemaque de Souza, orientanda da Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo, coordenadora da Linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará- ICED/UFPA .

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos à ética e rigor acadêmico, bem como será garantido o anonimato. Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei retirar minha participação a qualquer momento da investigação.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Apêndice 2: QUESTIONÁRIO: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Qual a sua formação?

- Ensino médio
 Ensino médio normal
Superior curso: _____

Qual o tempo de atuação profissional:

- de 1 a 5 anos
 de 6 a 10 anos
 de 11 a 15 anos
 de 16 a 20 anos
 de 20 a 25anos
 acima de 25 anos

Qual seu vínculo empregatício

- concursado
 temporário

Qual a carga horária de trabalho

- 100hs mensais
 200hs mensais

Possui outro cargo na área da educação

- Não
 Sim Qual: _____

Valor do vencimento base:

- R\$800 a R\$1.200,00
 R\$ 1.200,00 a R\$1.500,00
 R\$ 1.500,00 a R\$1.800,00
 R\$ 1.800,00 a R\$ 2.300,00
 acima de R\$ 2.300,00



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Apêndice 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

Dados de identificação: Nome (opcional), formação, tempo de trabalho no magistério e na escola, vínculo empregatício. Carga horária de trabalho. Possui outro cargo na área da educação?

1. Condições de Trabalho

1.1. Quanto a formação continuada:

- a) A secretaria de educação realiza cursos de formações? Caso positivo, você participa? Justifique sua resposta.
- b) Os cursos de formação contribuem para sua atividade docente?
- c) Eles estão dentro de sua carga horária de trabalho?
- d) Como você relacionaria teoria e prática docente?

1.2. Aspectos funcionais e organizacionais

- a) Com quantas turmas você trabalha?
- b) As turmas que você trabalha é na mesma escola? Caso negativo, as escolas são próximas?
- c) Se suas turmas são na mesma escola você vai almoçar em casa? Caso negativo,
- d) Quantos alunos por turma você leciona?

1.3. Condições físicas e materiais

- a) A escola dispõe de material pedagógico para o trabalho em sala de aula? Quais?
- b) As salas de aula apresentam algum problema relacionado a ruído, iluminação, tamanho?
- c) Como você avalia as condições de trabalho em sua escola?

1.4. Carreira docente

- a) Como você define a profissão de professor?
- b) Quantos anos de serviço você tem?
- c) Você já recebeu progressão funcional?
- d) Como você avalia a remuneração dos professores?
- e) Qual o seu grau de satisfação com sua profissão?
- f) A rede municipal desenvolve programas de valorização ao servidor? Caso positivo, quais?
- g) Você já participou de algum programa dessa natureza?
- h) Como você avalia esse programa para os servidores?
- i) Você conhece o Plano de Cargo, Carreira e Salário do Município?
- j) Qual a sua avaliação sobre a execução do mesmo pelo gestor municipal?

- k) Você sente seu trabalho valorizado? Explique
- l) Você é sindicalizada?
- m) Como você avalia a atuação do sindicato?

1.5. Atividade docente

- a) Fale sobre sua atividade em sala de aula.
- b) Dentre as atividades que você desempenha, tem alguma que você avalia não ser de sua atribuição? Quais?
- c) Você realiza atividades da escola em casa? Quais e com que frequência?
- d) Atividades escolares desenvolvidas em casa interferem na sua vida pessoal e familiar? De que forma?
- e) Como você avalia a autonomia dos professores sobre seu próprio trabalho?

2. Condições de saúde

- a) Você apresenta ou já apresentou algum problema de saúde, relacionado ao trabalho? Qual (is)? Você já tirou licença à saúde?
- b) Em relação ao seu trabalho você se sente tenso, preocupado? Porquê?
- c) Como você avalia a motivação dos professores em relação ao trabalho?
- d) No seu ponto de vista há relação entre o adoecimento dos professores e as condições de trabalho? Por que?

Aponte ações que poderiam ser desenvolvidas na escola para melhorar o trabalho.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Apêndice 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA: DIREÇÃO DE ESCOLA,
COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

Dados de identificação: Nome (opcional), formação, tempo de trabalho no magistério, na escola, na direção, vínculo empregatício. Carga horária de trabalho. Possui outro cargo na área da educação?

1) Aspectos funcionais e relacionais sobre as condições de trabalho

- a) Quantas turmas existem na escola voltadas para os anos iniciais? Quantos professores atuam nessa etapa
- b) Quantos alunos por turma?
- c) É feito acompanhamento pedagógico com os professores? Como?
- d) Os professores participam do planejamento das atividades da escola?
- e) Como você avalia a relação de professor x professor, aluno x professor, professor x direção, direção x aluno)
- f) A escola promove momentos de interação entre os servidores? Como?
- g) Há programas de valorização voltados aos professores, desenvolvidos pela SEMED?

2) Caracterização do ambiente escolar

- a) A escola dispõe de material pedagógico para o trabalho dos professores em sala de aula? Quais?
- b) As salas de aula apresentam algum problema relacionado a ruído, iluminação, tamanho?
- c) Como você avalia as condições de trabalho em sua escola?

3) Condições de saúde dos docentes dos AIEF

- a) Os professores apresentam problemas de saúde? Quais?
- b) A escola tem professores de licença a saúde? Quantos? Motivo?
- c) Há professores readaptados? Quantos? Estão em que setor?
- d) Você sente os professores motivados em seu trabalho? Explique porque.
- e) Há professores que apresentam problemas de saúde em virtude de suas condições de trabalho? Explique.
- f) No seu ponto de vista há relação entre o adoecimento dos professores e as condições de trabalho?
- g) Como a escola lida com o afastamento do professor por motivo de licença a saúde? O que isso implica na rotina da escola?
- h) Aponte ações que poderiam ser desenvolvidas na escola para melhorar as condições de trabalho e a qualidade da saúde dos docentes.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Apêndice 5: ROTEIRO DE ENTREVISTA: REPRESENTANTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1. De acordo com o Art.28, incisos I e II da Lei 2.153 de 08/06/2005, o Conselho Municipal de Educação (CME) tem a incumbência de autorizar e credenciar o funcionamento das instituições educacionais, considerando os padrões de qualidade definidos para o Sistema Municipal de Ensino. Quais seriam esses padrões?
2. De acordo com o dispositivo acima citado, como é realizado o processo de credenciamento das instituições de ensino no município de Ananindeua?
3. As escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, autorizadas e credenciadas apresentam estrutura física adequada para o funcionamento?
4. Há fiscalização por parte do Conselho em relação às condições estruturais das escolas?
5. Existem escolas atuando de forma irregular? Que não tenha passado pela fiscalização e credenciamento do CME? Caso afirmativo, quantas?
6. Ocorrendo a situação acima que medidas devem ser tomadas pelo CME?



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Apêndice 6: ROTEIRO DE ENTREVISTA: REPRESENTANTE DO SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ

1. Como você caracteriza as condições de trabalho do professor na rede municipal de Ananindeua?
2. Que tipo de problemas os professores trazem ao sindicato?
3. Como você percebe a situação do adoecimento do professor na rede municipal?
4. Há algum trabalho desenvolvido pelo sindicato em relação a demanda do adoecimento dos professores?
5. Gostaria que você discorresse um pouco sobre: carreira docente, plano de cargos, carreira e remuneração, formação continuada
6. Como você avalia a relação entre a categoria e o sindicato?
7. Na sua opinião a secretaria de educação desenvolve algum programa de valorização do servidor? Qual (is)?
8. Quais ações poderiam ser desenvolvidas para melhorar a qualidade do ensino?