



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Licenciatura em Pedagogia

AMANDA DA SILVA SANT'ANA

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE
NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)

Salvador- BA
2018

AMANDA DA SILVA SANT'ANA

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE
NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação – Campus I, da Universidade do Estado da Bahia – Campus I, vinculado ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica - DIVERSO, como requisito para obtenção do Grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientação: Prof^a Dr^a Jane Adriana Vasconcelos P. Rios.

**Salvador/ BA
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

d999c

da Silva Sant'Ana, Amanda

Condições de trabalho docente no ensino fundamental (Anos Iniciais) /
Amanda da Silva Sant'Ana.-- Salvador, 2018.
89 fls : il.

Orientador(a) : Profª Drª Jane Adriana Vasconcelos P. Rios.
Inclui Referências
TCC (Graduação - Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Câmpus I. 2018.

1.Profissão Docente. 2.Condições de trabalho docente. 3.Ensino
Fundamental

CDD: 370

AMANDA DA SILVA SANT'ANA

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Pedagogia, em 26 de setembro de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia- UFBA

Sandra Regina Magalhães de Araújo

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Doutorado em Educação

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Fabrcio Oliveira da Silva – UNEB

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Doutorado em Educação

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

*Dedico este estudo a minha mãe que mesmo não tendo as mesmas oportunidades que as
minhas me proporcionou a melhor educação sobre a vida que é o amor!*

AGRADECIMENTOS

Acima de todos e tudo ao meu bom Deus por me conceder uma oportunidade tão esplêndida e rica em ter cursado a minha primeira graduação numa universidade pública, por me manter firme durante todo esse período e escutar cada oração, enxugar cada lágrima e me proporcionar sorrisos e lembranças que levarei sempre comigo.

A minha querida mãe, Geisa. Mulher guerreira que sempre apoia os meus sonhos e que por mais distantes que eles pareçam nunca impôs limites a eles, mas pelo contrário me ensinou a prosseguir e lutar pelo meu espaço. Te amo mãe!

Ao meu pai, por me ensinar que os melhores caminhos para se alcançar uma vida melhor, sendo honesta, são: servindo a Deus e estudando.

Aos meus irmãos Júnior e Davi por sempre me irritarem e por passarem o computador sempre quando precisei para fazer meus trabalhos e pesquisas.

As minhas tias, Maria Auxiliadora, Ana Carine, Ariana, Maria Lúcia e Rita de Cássia. Obrigada por cada caderno, lápis, caneta, adesivo, marcador, cartolina, sapato, livro eles me auxiliaram a chegar até aqui.

Ao meu querido amor, Mizael Santos, pela paciência, compreensão e por suportar todos os meus momentos de estresse e choros nessa minha caminhada.

Aos meus amigos Jhon e Talita por promoverem os melhores momentos de distração e por compreenderem cada dia que não pude estar com vocês.

Aos meus queridos conselheiros e professores da vida Luziane e Gerson, por cada momento, por cada conversa e conselho que me fizeram crescer como pessoa.

Gratidão á Dona Luzia Souza (*in memoriam*), Luzia Moreira e Rita Moreira pelas pesquisas na casa de vocês no período da escola.

Á Lídia, Ana Sara e Ana Quezia por cada apostila e livro que me auxiliaram nos meus estudos para o vestibular. Muito obrigada meninas!

Á dona Vanda, Taciane, Idalice e minha mãe de coração, Valdete, por sempre me auxiliarem com o transporte nos momentos em que a vida resolveu apertar um pouco. Gratidão.

Aos meus professores do ensino fundamental Ricardo e Juan e do ensino médio Álvaro, por me mostrarem o potencial que nem eu mesmo sabia que tinha, serei eternamente grata a vocês.

Agradecimentos e gratidão a minha paciente, dedicada, insistente e compreensiva orientadora prof.^a Dr^a Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. Foi um prazer traçar dois anos

de caminhada na pesquisa juntamente com a senhora e com o grupo Diverso: Fabrício, Charles, Grazi, Ziziane, Luciana, Joana, Helena, Juliane e Sandra tudo o que aprendi com vocês carregarei comigo não apenas na vida acadêmica e profissional, mais também como pessoa. Muito Obrigada!

Aos meus amigos e companheiros de vida universitária Rafaela, Adrielle, Drielle, Aldbarã e Juliana, minha eterna gratidão por cada momento, trabalho, apresentação, risadas, conversas e abraços. A UNEB não seria a mesma sem vocês. RADAJA sempre!

A minha xará, Amanda Fernandes, por me apoiar, ser companheira e presente na minha vida acadêmica. Obrigada Mandy!

As três escolas municipais que apoiaram essa pesquisa. A cada diretora, professor e professora que dedicou seu tempo para que esse estudo fosse concluído e concretizado. Gratidão.

Ao CNPq/PIBIC por apoiar a política de Iniciação Científica.

E por fim, agradeço a mim, por não desistir, por lutar e insistir, pois mesmo com tantos problemas e dificuldades aprendi que os sonhos são caminhos que se constroem ao caminhar e possíveis para aqueles que têm coragem. Obrigada Amanda!

*Prefiram a minha instrução à prata, e o conhecimento ao ouro puro,
pois a sabedoria é mais preciosa do que rubis; nada do que vocês possam desejar compara-se a ela.*

Provérbios 8:10,11

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender as condições de trabalho na profissão docente no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) da Rede Municipal de Educação de Salvador. Como perspectiva metodológica optei pela abordagem quali-quantitativa realizada através da aplicação de questionário e entrevista, envolvendo professores de três escolas da Rede Municipal de Salvador. Para isto, foram discutidas a gênese da profissão docente e os aspectos da profissionalização (NOVÓIA, 1999; RAMALHO & GAUTHIER, 2004; MONTEIRO, 2015) trabalho docente (GASPARINI et al., 2005; OLIVEIRA et al., 2008; ARAÚJO & CARVALHO, 2009; GOUVÊA, 2016) condições de trabalho docente (HYPÓLITO, 2012; OLIVEIRA & VIEIRA, 2012; SOUZA & SOUSA, 2015) e saúde docente (FIUSA, 2013; DELORY-MOMBERGY, 2016; OLIVEIRA & GONÇALVES, 2016). Os resultados apresentados ao longo do estudo abordaram que mesmo com mudanças relevantes em relação à profissão docente questões como: precarização e desvalorização merecem ser estudadas e analisadas a partir do processo de constituição da profissão docente como uma construção sócio-histórica, uma vez que vários aspectos da condição de trabalho docente (a extensa jornada de trabalho e carga horária, ambiente de trabalho inadequado; a falta de recurso material, físico e humano; deslocamento da residência para a escola e a ausência de reconhecimento por parte dos órgãos públicos) apontados pelos docentes têm afetado diretamente à saúde do professor. Nesse sentido, é necessário tratar a questão do adoecimento do professor como uma situação coletiva e não apenas como algo individualizado, trazendo assim um modo de reconhecer e valorizar a profissão.

Palavras-chave: Profissão Docente. Condições de trabalho docente. Ensino Fundamental

ABSTRACT

The objective of this research is to understand the conditions of work in the teaching profession in Elementary School (Early Years) of the Municipal Education Network of Salvador. For this, the genesis of the teaching profession and the aspects of professionalization were discussed (NOVÓA, 1999; RAMALHO & GAUTHIER, 2004; MONTEIRO, 2015) teaching work (GASPARINI et Al. 2005; OLIVEIRA et al., 2008; ARAÚJO & CARVALHO, 2009; GOUVÊA, 2016) working conditions of teachers (HYPÓLITO, 2012; OLIVEIRA & VIEIRA, 2012; SOUZA & SOUSA, 2015) and teacher health (FIUSA, 2013; DELORY-MOMBERGY, 2016; OLIVEIRA & GONÇALVES, 2016). The results presented in the course of the study dealt with the fact that even with relevant changes in relation to the teaching profession, issues such as: precariousness and devaluation deserve to be studied and analyzed from the process of constitution of the teaching profession as a social-historical construction, since several aspects (extensive work and work hours, inadequate work environment, lack of physical, physical and human resources, displacement from the residence to the school and lack of recognition by the public agencies) pointed out by the teachers have directly affected the health of the teacher. In this sense, it is necessary to treat the issue of the teacher's illness as a collective situation and not only as something individualized, thus bringing a way to recognize and value the profession.

Keywords: Teaching profession. Teaching work conditions. Elementary School

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro I	21
Quadro II	22
Figura I	33
Figura II	34
Quadro III	49
Figura III	70

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

DIVERSO – Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

GRE – Gerência Regional de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

PPGEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REDA – Regime Especial de Direito Administrativo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico I	50
Gráfico II	51
Gráfico III	54
Gráfico IV	54
Tabela I	55
Gráfico V	56
Gráfico VI	56
Gráfico VII	58
Gráfico VIII	58
Gráfico IX	59
Gráfico X	59
Gráfico XI	61
Gráfico XII	62
Gráfico XIII	63
Gráfico XIV	64
Tabela II	67
Gráfico XV	69
Gráfico XVI	75
Tabela III	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. CAMINHO METODOLÓGICO	18
1.1 Lócus e Sujeitos da Pesquisa	20
1.2. Instrumentos da Pesquisa	23
2. PROFISSÃO DOCENTE	25
2.1 Profissão Docente e proletarização	28
2.2 Aspectos da Profissionalização docente: Profissionalidade e Profissionalismo	32
2.3 Profissionalização e desenvolvimento profissional	36
3. TRABALHO DOCENTE	38
3.1 Breve perspectiva sócio-histórica do trabalho docente e suas implicações	40
3.2 Condições de Trabalho Docente	45
3.2.1 Perfil Docente	49
3.2.2 Condições Profissionais	52
3.2.3 Condições Ambientais	63
3.3 Condições de Trabalho e o efeito sobre a saúde docente	67
3.3.1 Doenças no corpo docente: uma causa invisibilizada	72
3.3.2 Distúrbios relacionados às condições de trabalho docente	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE	87

INTRODUÇÃO

A docência é uma das profissões mais antigas do período moderno e “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades [...]” (LESSARD & TARDIF, 2012, p. 17). Inspirada nesta afirmação e percebendo que este não era o foco principal de discussão no Curso de Pedagogia, uma vez que havia um olhar muito enfatizado no aluno e na escola, ficando esta temática traduzida em questões pontuais, marginalizadas nas discussões, debates, seminários e apresentações das atividades, a partir do terceiro trimestre decidi que a minha discussão para o Trabalho de Conclusão de Curso seria uma temática relacionada ao professor.

Diante deste desejo, no início do quarto semestre me inscrevi para participar do Programa de Iniciação Científica, através do Projeto de Pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia¹ do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO coordenado pela Prof^a Dr^a Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. O DIVERSO, grupo que tem como linha de pesquisa: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, além de reunir pesquisadores e estudantes, compõe em si um grupo de seres humanos que possuem amor e uma dedicação singular, contagiante pela pesquisa. E, ao me defrontar com uma linha de pesquisa que oferecia, exatamente, o que procurava para a minha temática do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – percebi que não encontrei apenas um meio para responder a uma problemática ou elaborar meu TCC com excelência, mas, acima disso, encontrei um caminho, o qual me fez aprofundar, mergulhar durante todo o processo da graduação, proporcionando resultados significativos para a minha vida acadêmica, profissional e pessoal, os quais geraram novas ideias e me mantém num caminho com o objetivo de buscar novas respostas.

E foi, através desta experiência, que ao longo de dois anos venho desenvolvendo a pesquisa *Condições de trabalho docente no Ensino Fundamental (Anos Iniciais)*, cujos processos teórico-metodológicos e os resultados obtidos aprofundo aqui neste Trabalho de Conclusão de Curso.

A carreira docente é bastante multifacetada, complexa e tem sido marcado por inúmeros fatores de uma sociedade que vive em constantes mudanças, o que faz com que os fazeres da docência necessitam ser confrontadas com os processos de afirmação autônoma e

¹ Pesquisa desenvolvida com os professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Salvador e de Jacobina.

científica da profissão docente (NÓVOA, 1999; RIOS et al., 2017), pois o investimento na educação exige reconhecimento aos professores, os quais têm horas de jornadas longas e exaustiva, múltiplas funções, salários desvalorizados, formação - tanto na graduação, quanto na continuada - que exerce um papel ineficaz na vida do trabalho dos docentes. Para, além disso, percebe-se que a profissão docente é desvalorizada pela sociedade e, alguma das vezes, desacreditada até por quem atua na área, sendo a minha maior instigação compreender o que fazem professores e professoras continuarem a atuar, mesmo com as condições de trabalho sendo desfavoráveis para o desenvolvimento das suas atividades.

Segundo Oliveira e Vieira (2012) e Hypólito (2012) as condições de trabalho designam um conjunto de recursos que possibilita a realização das atividades profissionais do educador, as quais são: instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meio de realização das atividades, divisão de tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, horários de trabalho, os tempos e espaços para a realização do trabalho, as formas de avaliação de desempenho, condições de remuneração, a subjetividade das condições de trabalho e entre outras pequenas peças que quando montados se tornam um insumo de características do trabalho docente que necessitam de mudanças e melhorias constantes.

Considera-se que atualmente, o ensino mesmo com suas debilidades ainda existe muito mais pelo fruto de voluntarismo do professor do que pela consequência material das condições de trabalho oferecida, dado que o processo de massificação do trabalho docente está relacionado à precarização e de acordo com Hypólito (2012), a precarização do trabalho docente não está relacionada apenas ao processo de trabalho, uma vez que, a precarização está diretamente ligada às condições de trabalho. Na mesma perspectiva, Souza & Sousa (2015), concorda com Hypólito (2012), ao afirmar que não pode haver uma educação de qualidade se as condições que são oferecidas aos docentes insistem em ser instáveis como: carreira, salário, saúde, jornada de trabalho, carga horária entre outras condições que quando tomada como um agrupamento torna-se possível identificar a precarização do trabalho docente.

Diante deste cenário, esta pesquisa busca compreender as condições de trabalho na profissão docente no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) da Rede Municipal de Educação de Salvador, tendo como objetivos específicos: analisar como as condições de trabalho refletem no processo de profissionalização docente no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), mapear quantitativamente os “dados” sobre as condições de trabalho docente e contribuir para possíveis construções de Políticas Públicas adequadas ao exercício da docência da Rede

Municipal de Educação de Salvador. A relevância deste estudo consiste em discutir as atuais condições de trabalho os docentes das escolas da rede municipal de Educação de Salvador, buscando analisar o processo de profissionalização da docência, tendo como perspectiva o intuito de ampliar o debate na área da Educação acerca da atuação docente no ensino fundamental, sobretudo no que se refere à precarização do trabalho do professor.

Para tanto, a discussão dessa temática está distribuída em três capítulos. O primeiro trata das questões metodológicas, cujos caminhos metodológicos foram divididos em duas etapas: na primeira optei pela abordagem quali-quantitativa com um recorte de entrevista semiestruturada, tendo como lócus a Gerência Regional – GRE Cabula. Já na segunda, a abordagem adotada foi a quali-quantitativa, no entanto, com inspiração no recorte (Auto)biográfico, que proporcionou uma ampliação em relação ao docente, atendendo a dimensão subjetiva dos sujeitos, tendo com lócus a Gerência Regional Subúrbio I.

O segundo capítulo, *Profissão Docente*, aborda as questões da gênese da profissão docente, relacionando com a proletarização e as características presentes em relação à profissionalização, o que conseqüentemente oportuniza o desdobramento para conceituar os aspectos da profissionalização e suas relações com as condições do trabalho docente.

O terceiro capítulo, *Concepções do Trabalho Docente*, retrata de forma breve a perspectiva sócio-histórica do trabalho docente no Brasil e o seu reflexo no período atual, o qual auxilia no desenvolvimento do tópico as condições de trabalho que estará subdividido em perfil docente e as condições profissionais e ambientais da profissão docente dos professores da rede municipal de Salvador das Gerências Regional - GRE Subúrbio I e Cabula abordando uma discussão teórica juntamente com os dados quantitativos e qualitativos da primeira e segunda etapa da pesquisa. Tendo ainda como tópico complementar, as *Condições de trabalho e o efeito sobre a saúde docente*, o qual é fruto dos dados apontados na primeira etapa da pesquisa ao perceber que o perfil, as condições profissionais e ambientais do trabalho docente influenciam na saúde do professor, no qual são abordados os distúrbios que apontaram maiores resultados na segunda etapa da pesquisa e que a saúde docente é invisibilizada e marginalizada pela escola, pela Rede e até pelos próprios professores. Por fim, a *considerações finais* que apresentam um apanhado geral dos resultados obtidos seguido de uma reflexão com alusão à temática.

Com efeito, o intuito é que esta pesquisa possa trazer reflexões importantes não apenas para os professores da Rede Municipal de Salvador, mas para todos aqueles que têm na educação a expectativa de um futuro melhor para a população brasileira. Além disso,

venha ser um instrumento de perseverança aos docentes que mesmo com todas as lutas que enfrentam no dia a dia de sua carreira não desistem do seu trabalho, pois acreditam que esta profissão é à base para todas as outras profissões.

1. CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem quali-quantitativa inspirado no método (Auto)biográfico. Além disso, entrecruzamos “dados” quantitativos adquiridos em uma primeira etapa da pesquisa – através do uso de questionário - com as subjetividades dos docentes por intermédio de entrevista narrativa. Para isto, o estudo foi organizado em duas etapas, as quais foram desenvolvidas a partir do uso de um questionário elaborado pelo grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO para a pesquisa *Profissão Docente na Educação Básica* - pesquisa matricial para a elaboração deste estudo - e as entrevistas narrativa inspiradas no recorte (Auto)biográfico.

A pesquisa quantitativa pode ser definida como a construção sobre o mundo vivido, ou seja, as vivências podem ser consideradas os primeiros dados absolutos (HUSSERL apud TRIVÑOS, 1987), pois a vivência é um conhecimento imanente e, portanto, inseparável da essência da natureza, do ser ou objeto. Em parte, a pesquisa qualitativa por possuir uma característica exploratória estimula o entrevistado a falar a pensar livremente a respeito do tema, objeto ou conceito.

A pesquisa qualitativa não se preocupa em buscar evidências, comprovar hipóteses, pois as abstrações se formam ou se consolidam através da inspeção dos dados colhidos sendo mais enfatizado o processo do que o produto preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes (ANDRÉ e LUDKE, 1986). A partir dessas pontuações esta pesquisa aborda uma perspectiva qualitativa, sendo que o recorte da abordagem está inspirado na pesquisa (Auto)biográfica.

De acordo com Souza (2006) as modalidades de expressão polissêmica História Oral das ciências sociais estão classificadas da seguinte forma: autobiográfica, relato oral história de vida, biografia, depoimento oral, história oral de vida, história oral temática, relato oral e narrativas de formação. Dentro destas classificações a área da educação adotou a história de vida, “mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação/formação” (SOUZA, 2006, p.23). Ainda de acordo com Souza (2006), as histórias de vida são construídas através de um relato oral ou escrito que adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos que são agrupados em documentos pessoais e entrevistas biográficas. Os documentos pessoais e entrevistas biográficas comportam: autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais e a entrevista biográfica pode ser: oral ou escrita.

Para melhor entendimento dessas categorias Pineau (1993 apud SOUZA, 2006, p.27) traz uma diferenciação terminológica da história de vida como aquele que “corresponde a uma denominação genérica em formação e investigação”, a autobiografia como escrito da própria vida e a biografia o escrito da vida do outro. É importante salientar que Nóvoa (1998) utiliza o termo autobiográfico – também adotado por outros escritores - com a palavra auto entre parênteses, como modo de dar sentido a expressão como movimento de investigação e formação, ou seja, a biografia é a escrita sobre o outro a partir do que a outra conta sobre si, que se torna o autobiográfico.

Entretanto no recorte autobiográfico colher as experiências de vida dos sujeitos não é viável repousar na dinâmica de que o entrevistador pergunta e o entrevistado responde, pois fica “evidente que esse modelo funciona quando a entrevista, como é frequentemente o caso, obedeça a uma função de ilustração e de demonstração de uma (hipo)tese colocada de formar preliminar e que busca, para se sustentar a si mesma, os argumentos que os relatos de vida lhe fornecem” (DELORY- MOMBARGER, 2012, p.527), portanto, nesta abordagem é necessário que *o pesquisador siga os atores*, isto é, os narradores. A narração do entrevistado antecede ao entrevistador ficando o “mais perto possível dele nas sinuosidades, nas bifurcações, nas rupturas dos seus caminhos e dos seus desvios, sem nunca ultrapassá-lo” (idem, 2012, p.528), pois o relato é um produto de uma operação de configuração que está vinculado ao enredamento, sendo este uma dimensão performativa que age e produz ação e essa ação é exercida por duas vias: o texto e o agir humano.

Deve-se compreender que o relato não é apenas um ato de contar, ou seja, o relato, além de ser um ato de contar tem o arbítrio de gerar efeitos sobre o agir humanos através das histórias de vida e, a partir dessas histórias se inicia o seguimento de alterações e expansão dos sujeitos que é o quê fundamenta o interesse primordial da pesquisa biográfica. Das duas vias da ação que são o texto e o agir humano que se dá o enredamento, podemos alcançar a afirmação de Jean-Michel Baudouin: “o texto é a ação, o texto não é a ação”, ou seja, “o relato é uma ação na medida em que é uma atividade de linguagem [...] o relato não é a ação na medida em que o enredamento reconfigura a ação mediante operações de seleção e ordenamento, escolhas narrativas, mediante modalizações e formas de valorização [...]” (DELORY-MOMBARGER, 2012, p.530).

Em síntese, isto é, a ação é o primeiro elemento essencial ao texto narrativo, o relato enquanto discurso narrativo é uma ação, portanto, o texto possui relação com a ação e a ação com o texto, no entanto, na medida em que o texto é redutível às ações que evoca a ação

simultaneamente é reduzida, abstraindo a sua essência, quer dizer, o relato perde a sua singularidade, a vivência e a experiência do narrador em função da tese que o narratório pretende desenvolver, por esta razão Delory-Momberger (2012,p.530) afirma que “o enredamento [...] transforma as sequencias de ação em sequencias argumentativas que implicam uma posição enunciativa e avaliativa do autor – posição esta relativa [...]” que não postergar a singularidade do sujeito para os social e, coexiste, vinculada a tese que desenvolve.

Portanto, através desta discussão é que esta investigação teve como escolha a abordagem quali-quantitativa como metodologia de trabalho, tratando-se de uma pesquisa que procurou compreender as condições de trabalho que envolve o exercício da profissão docente no ensino fundamental (anos iniciais) da rede municipal de ensino de Salvador.

1.1 Lócus e Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em três escolas da rede municipal de ensino de Salvador com os professores do ensino fundamental (anos iniciais) localizadas na Gerência Regional Cabula e Subúrbio I. O nome das escolas, professores e bairros são fictícios, como afirmado no termo de consentimento livre e esclarecido que assegura a confidencialidade dos dados dos entrevistados, no entanto, vamos caracterizar as escolas para situá-las durante a pesquisa.

A escola localizada na GRE Cabula possui em torno de 560 alunos, sendo que a mesma atua nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, e oferece três modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA – Ensino de Jovens e Adultos, com 30 professores licenciados.

A escola possui uma estrutura física conveniente, no entanto, a acústica do local dificulta o proceder das aulas e algumas irregularidades podem ser percebidas nas salas, como infiltração – o que não deveria, já que a escola foi reformada recentemente. A instituição possui estrutura com acessibilidade, além disso, sala de AEE – Atendimento Educacional Especializado em funcionamento, biblioteca, quadra de esportes – descoberta –, refeitório, sala dos professores, sala de secretária e direção, a qual possui uma equipe de gestão completa.

Já as escolas localizadas na GRE Subúrbio I foram duas, nas quais realizei a etapa do questionário e entrevista, sendo que de uma dessas fui estudante. A escola em que fui discente oferta ensino fundamental I (apenas 05º ano), ensino fundamental II e EJA, atua nos três turnos com um total de 541 alunos e 27 professores.

A escola possui uma ótima infraestrutura com 16 salas, biblioteca, quadra de esportes – descoberta –, refeitório, sala de professores, sala de informática e AEE – entretanto os dois últimos citados encontram-se inativados – e a gestão não é completa devido à falta de coordenador pedagógico, função realizada pela vice-diretora do turno vespertino.

Já a segunda escola da GRE Subúrbio I está situada num local de mais difícil acesso, pois fica distante da via principal, além de não possuir asfalto na rua na qual a escola está localizada e apresentar uma comunidade carente e necessitada de assistência. Entretanto, a mesma atende nos três turnos com as modalidades: educação infantil, ensino fundamental I e EJA, num total de 150 alunos matriculados e 21 professores.

A escola é composta por 10 salas, biblioteca, diretoria, laboratório de informática – desativado –, não possui sala de professores e a sala de AEE funciona, tanto que percebe-se um elevado número de alunos/as com deficiência matriculados. A gestão é completa, no entanto, necessita de um coordenador pedagógico num outro turno para suprir as demandas da instituição.

Para tanto, a primeira etapa da pesquisa foi realizada numa escola da Gerência Regional Cabula, a qual foi indicada pela professora orientadora dessa pesquisa, sendo que a aplicação do questionário foi a partir do recorte específico deste estudo *As condições de trabalho docente*. Como sujeitos da pesquisa contamos com cinco professores concursados que atuam no ensino fundamental I e dentre esses cinco, apenas duas professoras se disponibilizaram para realizar a entrevista.

Quadro I - Perfil Biográfico dos sujeitos da pesquisa (etapa 1)

Ord.	Nome	Idade (Média)	Sexo	Atuação
01	Luna	28-37	Feminino	Ensino Fundamental I
02	Esther	38-47	Feminino	Educação Infantil e Ensino Fundamental I
03	Ricardo	38-47	Masculino	Ensino Fundamental I e Ensino Médio
04	Vânia	38-47	Feminino	Ensino Fundamental I
05	Erica	38-47	Feminino	Ensino Fundamental I

Em relação às entrevistas da primeira etapa considero um dos momentos em que houve grandes dificuldades por necessitar da participação mais efetiva do docente exigindo tempo para sua efetivação, mas que trouxeram resultados que possibilitaram obter alguns resultados e abrir caminho para uma segunda etapa dessa pesquisa.

Para a segunda etapa da pesquisa a escolha foi realizada pela orientanda, a qual escolheu a Gerência Regional Subúrbio I já que por observações realizadas durante o período de graduação percebeu um nível demasiado de pesquisas acadêmicas centralizadas na GRE Cabula, a qual tem em torno a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, ou seja, as escolas que estão em torno da Universidade têm um preferencial maior à realização de pesquisas acadêmicas o que pode influir nos resultados da pesquisa já que essas escolas têm um acesso e proximidade com atividades acadêmicas², como o PIBID - *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* – atual Residência Pedagógica, para, além disso, essa pesquisa representa um compromisso e retorno social por ser residente e oriunda de escola da rede municipal da região do subúrbio I.

Como sujeitos da pesquisa, foram eleitos apenas os docentes que são concursados e atuam no Ensino Fundamental (anos iniciais) para responder aos questionários. Destes apenas dez se dispuseram a responder ao questionário e cinco realizaram a entrevista narrativa.

Quadro II - Perfil Biográfico dos sujeitos da pesquisa (etapa 2)

Ord.	Nome	Idade (média)	Sexo	Atuação
01	Ana	38-47	Feminino	Ensino Fundamental I
02	Josy	38-47	Feminino	Ed. Infantil e Ensino Fundamental I
03	Rita	58 ou mais	Feminino	Ed. Infantil e Ensino Fundamental I
04	Eva	48-57	Feminino	Ensino Fundamental I
05	Carmen	58 ou mais	Feminino	Ensino Fundamental I
06	Gustavo	28-37	Masculino	Ed. Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio
07	Lisandra	38-47	Feminino	Ensino Fundamental I e EJA (Anos Iniciais)
08	Olga	48-57	Feminino	Ensino Fundamental I
09	Melissa	38-47	Feminino	Ensino Fundamental I
10	Vanessa	48-57	Feminino	Ensino Fundamental I

Em relação à segunda etapa da pesquisa na parte das entrevistas houve uma adesão maior de professores, considerado que o fato de ser residente do lócus auxiliou na aceitação para realizar as entrevistas narrativas. Mas, enfim, cada professor contribui da sua forma, de acordo com seu tempo, com sua disponibilidade e sua vontade.

² Essa pesquisa não tem como objetivo realizar comparativo em relação aos resultados obtidos das GREs Cabula e Subúrbio I, por ser a finalidade da segunda etapa da pesquisa complementar a primeira etapa. Entretanto, faz-se necessário pontuar a questão do elevado número de pesquisas acadêmicas centralizadas nas escolas municipais adjacentes a Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus I com o intuito de desdobrar pesquisas sobre esse objeto.

Cada colaborador que aderiu essa pesquisa auxiliou para que os objetivos traçados para esse estudo fossem alcançados e concretizados, acrescentando, para muito além do que era esperado por quem pesquisa, confirmando que quando o pesquisador segue seus atores, não se segue apenas a arte de contar, mas a arte de trazer e construir efeitos a partir do relato que traçam novos caminhos a partir de outros caminhos.

1.2 Instrumentos da Pesquisa

Pesquisas desta natureza estão imersas em um rico campo que visam atender as dimensões subjetivas através das descrições de pessoas, situações e acontecimentos que tem “o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento” (ANDRÉ e LUDKE, 1986, p.11) tendo como via de regra o trabalho intensivo de campo. Numa pesquisa quantitativa, os dados auxiliam a medir e quantificar em números as opiniões e informações para obter a análise dos dados e posteriormente chegar a uma conclusão. No entanto, na pesquisa qualitativa, o objetivo está direcionado a subjetividade do sujeito envolvendo na pesquisa, ou seja, as pessoas dão as coisas e a sua vida *significados*, sendo esta perspectiva dos participantes o lumiar do dinamismo interno das situações das questões que estão sendo focalizadas.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram:

✓ **Questionário** – instrumento elaborado pelo grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, aplicado sujeito a sujeito, nas três escolas. O questionário do ano de 2017 foi formulado com 40 questões e foi aplicado na GRE Cabula³ e a segunda versão do ano de 2018 com 67 questões, as quais foram acrescentadas devido à necessidade que o projeto Profissão Docente na Educação Básica da Bahia foi tendo ao longo do processo. Na GRE Cabula o questionário foi entregue a diretora e a mesma se disponibilizou a entregar aos professores, no entanto, dos 20 questionários entregues, apenas, 05 foram devolvidos. Na GRE Subúrbio I – somando as duas escolas – a dinâmica foi diferente. Mesmo tendo 15 questionários completamente respondidos, a pesquisa, teve um recorte nos tópicos: aspectos sociodemográficos e cultural, aspectos sobre as condições de trabalho e aspectos sobre a carreira e atuação profissional. O questionário foi de muita importância, pois, ao longo dos dados percebidos foi possível a construção de novos tópicos do estudo, além de gerar temáticas, inesperadas, ao longo da pesquisa, como: as condições de

³ Por este motivo o tópico Condições de Trabalho e o efeito sobre a saúde docente apresenta dados, apenas, da GRE Subúrbio I.

trabalho/transporte público e deslocamento, condições de trabalho e saúde com a possibilidade de gerar novas discussões.

✓ **Entrevista narrativa** – Entrevistas inspirada na abordagem (Auto)biográfica com alguns docentes que responderam ao questionário. As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade do professor, sendo que todas foram gravadas. As entrevistas na GRE Cabula foram realizadas com as duas professoras no momento da reserva e cada entrevista durou em torno de 30 a 45 minutos. No princípio das entrevistas foram explicados os eixos da pesquisa, o objetivo e realização da assinatura dos termos de consentimento. Já nas escolas do Subúrbio I dos 10 professores, 05 se disponibilizaram para realizar a entrevista. O diferencial das entrevistas da GRE Cabula com o Subúrbio I se dar na diferença de tempo, a qual, cada entrevista durou de 35 minutos e á 1e 20 minutos, além de uma abertura maior em relatar as suas narrativas. As entrevistas das duas GREs foram realizadas individualmente e teve o mesmo encaminhamento com inspiração numa abordagem (Auto)biográfica. Para, além disso, é perceptível falas coincidentes entre as professoras, tanto que em alguns momentos as narrativas são colocadas num mesmo espaço e além disso, as entrevistas juntamente com a fundamentação teórica embasa os dados quantitativos trazendo características singulares que estão presentes na coletividade, ou seja, mesmo as narrativas partindo de pessoas diferentes e com suas singularidades, pontos de suas vidas se encontram na Profissão Docente.

2. PROFISSÃO DOCENTE

A gênese da profissão docente tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações de professores, o que percebe-se é que a prática docente não foi um processo que se instituiu, a princípio, de modo legalizado, porém assistido por um grupo religioso ou leigo das mais diversas origens. De acordo com Oliveira (2010), a profissionalização é compreendida como o ato de transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora, ou seja, a profissionalização, em termos gerais, é definida como o encerramento da prática pela prática.

A realização da docência começa a ser configurada, progressivamente, por diferentes ordens, como os jesuítas e oratorianos, formando assim um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (NÓVOA, 1999). Segundo Chapoulié, (apud NÓVOA 1999, p. 16): “A profissão docente tem como critério um saber geral, e não um saber específico, isto é, um saber pedagógico”. Quer dizer, a elaboração do corpo de saberes e técnicas tem uma perspectiva de que não há necessidade para um saber fundamental, ou seja, não é necessário o saber específico ou o seu aprofundamento, necessita-se apenas do essencial para ser pedagógico, no qual, o conjunto de valores e normas específicos estabelece uma teoria sobre as escolhas de cada indivíduo, no qual o dever e a obrigação necessitam estabelecer caminhos para nortear o que realmente tem que ser feito.

Com o aperfeiçoamento das técnicas e instrumentos pedagógicos, a introdução de novos métodos e o alargamento dos currículos escolares, acaba por dificultar o trabalho docente como uma tarefa secundária ou de acessória, transformando-se em *conjuntos de práticas* para assunto de *especialistas*. Essa mudança gradativa faz com que o trabalho docente que havia sido iniciado no campo religioso, apresente outros meios, no qual a docência venha ser estabelecida, como o desenvolvimento da noção sobre a profissionalização, a qual é resultado de uma forma específica de organização do Estado, a forma racional-burocrática de estruturação dos serviços públicos que traz consigo a instituição de um corpo funcional (OLIVEIRA, 2010).

No entanto, segundo Nóvoa (1999), a intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, ou seja, uns conjuntos de regras passam a ser estabelecidas para a ocupação profissional docente. O Estado intervém com uma forma de organização, porém, como um modo de estabelecer o poder sobre os indivíduos, pois, as principais marcas do ensino eram de se voltar para o preparo dos alunos ao ingresso na escola superior, pois o título de doutor valia tanto quanto o

de proprietário de terras, como garantia para a conquista do *prestígio social* e do *poder político*. Isto é, o professor, com a intervenção do Estado torna-se, um funcionário particular, pois ele tem de apresentar os aspectos e o poder ideológico do Estado.

A intervenção do Estado como forma de organização é simultânea ao estabelecimento de poder sobre o indivíduo já que o docente sendo funcionário do Estado exerce e representa os aspectos ideológicos do mesmo. Essa interferência do Estado é tão abrupta que os Pioneiros da Sociologia das Profissões, como: Carr Saunders e Wilson, Ilich, Parsons, entre outros concluíam que a função docente não poderia ser considerada uma profissão, pois a profissão “verdadeira” tinha que está de acordo com o conjunto de características próprias da profissão ideal, ou seja, a profissão liberal, a qual dedicava maior centralização na área Jurídica e Médica, como afirmam Mouta (et. al.2002) e Monteiro (2015).

Todavia, a Sociologia Contemporânea das Profissões tem a profissionalização docente como um processo não linear, dinâmico, contextualizado e em construção, pois, a atividade docente devido a sua complexidade tende a buscar a sua identidade e formular o seu próprio conceito de profissão. Nóvoa (1999) afirma que é preciso contar o outro lado da história e que apesar de tudo, o prestígio da profissão docente permanece intacta, isto pode ser pontuado através das sondagens notificadas por relatórios e pesquisas sobre a situação de diversos professores que em alguns casos a imagem da profissão docente é positiva. Porém, é inegável que a sociedade contemporânea tenha compreendido que para todo o desenvolvimento sustentável exige-se a realização de investimentos na educação constantemente.

Essa analogia pode ser esclarecida quando observamos a visão idealizada, ou seja, a profissão liberal em relação à realidade concreta do ensino. Notamos que a crise da profissão docente está situada na perspectiva entre o ideal e a realidade e que apesar da profissão docente enfrentar grandes pressões nos aspectos sociais e demográficos desde 1950, o ensino não obteve transformações estruturais tão significativas como outras profissões, a exemplo dos campos da Medicina e do Direito, a mudança no campo da Educação é bem mais gradativa uma vez que a profissão docente é tão necessária e crucial como a medicina e direito.

A docência possui características próprias e se desenvolve em situações exclusivas, o que lhe permite uma particularidade em relação a outras atividades distinguidas como profissão, uma vez que o movimento da profissionalização docente não está dotado, apenas,

de uma visão ideológica, mas está conectada a outras representações através dos movimentos social, político, econômico, no qual, o professor, ao assumir a reflexão, a crítica e a pesquisa como ações que possibilitam atuar na construção e desenvolvimento da inovação educativa de sua profissão, contribuem para a minimização do rótulo de que a docência é uma atividade de execução/reprodução, consumo de saber profissional produzido por especialistas das áreas científicas.

A relevância em discutir essas questões em torno da profissão docente dar-se devido à desvalorização quando a mesma é abordada numa perspectiva neomarxista que “foca as relações de produção e constata uma tendência para a desqualificação (*deskilling*), com efeitos de desprofissionalização e até de proletarização”, como afirma Monteiro (2015, p.16). Sendo a desprofissionalização a perda de autonomia, poder e privilégios e, a proletarização a configura a Taylorização, isto é, a fragmentação, pois a mesma “imprime um efeito desqualificador ao trabalho docente” (MOUTA et. al, 2002, p.3) ao produzir um currículo de modo condutista – assim como a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi homologada pelo atual governo – originando uma divergência entre a concepção e a execução, impedindo o controle do processo de trabalhos pelos trabalhadores já que o processo produtivo é subdividido em processos cada vez mais simples (CONTRERAS, 2002).

Isto significa que a criação, elaboração dos Currículos, Programas, Avaliações, ou seja, o campo das ideias fica sob a responsabilidade dos especialistas científicos – os quais, decerto não possuem vínculo com a área da educação – e a parte prática da concretização pedagógica fica a cargo do professor, o que enfatiza a tecnicização do seu trabalho, pois o mesmo torna-se dependente dos processos de racionalização, controle, gestão administrativa e do conhecimento científico e tecnológico que está apenso à dissociação da concepção e execução, a desqualificação e perda de controle, como afirma Contreras (2002), ultrapassando o âmbito empresarial para adentrar ao Estado.

Tendo como cenários estas preocupações em relação à profissão docente, procuro apresentar os conceitos da profissão docente e proletarização sob a perspectiva de Oliveira (2010), profissionalidade e profissionalismo, com Monteiro (2015), Ramalho & Gauthier (2004) e Penin (2009).

2.1 Profissão Docente e proletarização

Compreendendo a profissionalização como um meio de modificar algo que é praticado de forma amadora, entende-se que com a intervenção do Estado, à docência que antes era praticada numa estima de vocação e sacerdócio passa a estabelecer um vínculo estatal, constituindo se assim uma profissão docente.

De acordo com Oliveira (2010), a profissionalização estabelece uma condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a autorregulação, a competência específica rendimento e entre outros. Para Braverman (1985, apud OLIVEIRA, 2010) a profissionalização nesse contexto apresenta-se como um processo de perda da autonomia e desqualificação, pois o professor passaria a ser fiscalizado pelo Estado o que indica uma imposição em relação ao seu trabalho, pois o Estado visualiza o professor como reflexo da incompetência, o qual não era capaz de realizar suas próprias atividades, tendo que executar parcialmente as suas tarefas alienado a sua concepção. Essa ideia da perda da autonomia a partir da estatização é um dos aspectos da proletarização.

A proletarização aparece como um processo irreversível em que os professores estão submetidos à medida que os sistemas escolares expandem sua cobertura e tal processo é compreendido como uma mazela da democratização do ensino. (OLIVEIRA, 2010, p.22)

Neste contexto os professores irão está abaixo da ordem estatal, a qual trabalha diretamente para um mercado, no qual exerce seu monopólio ficando caracterizado pela proletarização através da perda do controle do trabalhador da educação, pois o processo do trabalho do professor não será mais o mesmo.

Analisando pelo ponto de vista, neste contexto, a proletarização apresenta-se como uma mudança que desestabiliza a estrutura de todo um processo. Tenhamos por exemplo o artesanato: da matéria-prima á venda do produto tudo era produzido pelo indivíduo, sendo que a perda desse processo – com a mudança advinda da Revolução Industrial (1780-1840) que trouxe a produção mecanizada – causa a perda da independência do sujeito sobre seu trabalho, o qual a partir deste ponto torna-se alienado, pois a proletarização “sustenta a tese de que cada trabalhador é historicamente expropriado do seu saber, controle, ritmo e produto de seu trabalho, gerando um processo de alienação e degradação do trabalho, resultante do capitalismo monopolista” (OLIVEIRA, 2010, p.22).

Todos esses aspectos atingem o proletariado, os quais procuravam expressar sua própria ideologia inspirada no socialismo utópico. Devido às transformações na economia,

decorrentes da passagem a grande indústria e ao capitalismo de monopólio configura-se uma nova perspectiva e a profissionalização do professor com a intervenção do Estado se estabelece nesse novo contexto econômico, histórico e cultural.

Enguita (1991 apud OLIVEIRA, 2010, p.22) afirma que a profissionalização é a “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”, ou seja, não seria um termo estreitamente induzido à qualificação, a capacitação, formação do professor, mas um monopólio capitalista, no qual o indivíduo que queira ser aceito pela sociedade capitalista tem de buscar uma melhoria nas suas competências e habilidades para ser aceito pelo mercado de trabalho. E tudo isso percorre por questões de princípios, valores, instrumentos e diretrizes, as quais devem ser seguidas pelos quais buscam essa inserção nesse bloco social, isto é, um ganho de status social, como afirma Nóvoa (1993 apud OLIVEIRA, 2010, p.23),

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia.

Neste caso, a estatização da carreira docente apresenta suas perspectivas em relação à regularização do Estado sobre a atuação do professor, a qual tem seus benefícios, no entanto, o qual simultâneo a essas isenções impedem o indivíduo de construir a verdadeira autonomia do professor, agora, fiscalizado pelo Estado.

O aumento do assalariamento e a entrada dos profissionais em organizações teriam como principal consequência a proletarização técnica – perda do controle sobre o processo e produto do seu trabalho – e/ou a proletarização ideológica – que significa a expropriação de valores a partir da perda de controle sobre o produto do trabalho e da relação com a comunidade. (RODRIGUES, 2002 apud OLIVEIRA, 2010, p.23).

Essas perspectivas entre a profissão docente e a proletarização acarretam numa difusão em relação à identidade do professor e sua atuação, ocasionando uma crise na docência, os quais as demandas de subordinação e controles externos tem tornado a profissão degradada, favorecendo o processo de desprofissionalização.

A perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou ainda, a deterioração das condições de trabalho que visavam o status passou a ser chamado processo de proletarização. Não há uma unanimidade dos discursos em relação à teoria da proletarização dos professores, no entanto, se for levada em consideração a atual condição de

trabalho e as tarefas que são realizadas pelos mesmos, nota-se uma aproximação com a classe operária.

Rodrigues (2007) baseado em Marx e Engels afirma que um conjunto de forças produtivas desenvolvidas e as relações sociais de produção fazem parte do conjunto total do “modo de produção”, isto é, o conjunto de forças produtivas desenvolvidas é o controle dos homens que atuam neste período e as relações sociais da produção é o modo pelo qual os homens assumem o controle.

Ainda na linha de pensamento de Marx e Engels é possível descrever três diferentes modos produção: Escravista Antigo, no qual o trabalho era realizado por escravos, o feudal, no qual a relação era de servidão e o capitalista que está relacionado ao assalariamento, que opõem capitalistas e operários, isto é, burgueses e proletários, como afirma Rodrigues (2007).

No capitalismo, o processo de trabalho consiste em um processo de valorização, sendo seu objetivo garantir o controle sobre o processo produtivo, segundo Braverman (1985 apud OLIVEIRA,2010), o meio de impedir o controle do processo de trabalho pelos trabalhadores é a dissociação entre a concepção e a execução, já para Contreras (2002), o processo produtivo é subdividido em processos cada vez mais simples, de maneira que os operários tornem-se especialistas em aspectos cada vez mais reduzidos.

E seria bem mais simples, também, que os novos trabalhadores que iam sendo contratados tivessem que aprender uma só tarefa, em vez de aprender o processo todo. Juntou-se a esta mudança outro dado fundamental. Com o desenvolvimento tecnológico daqueles séculos, o XVIII e o XIX principalmente foram criadas máquinas novas para aumentar a produção. A princípio essas máquinas dependiam do uso que o trabalhador fazia delas, mas com seu aperfeiçoamento, as máquinas começaram a ditar o ritmo da produção, sendo o trabalhador obrigado a operar no ritmo da máquina, e não a máquina ao ritmo do trabalhador (RODRIGUES, 2007, p.39).

O produto dessa atomização significa a perda da qualificação do operário, sendo que seu trabalho fica reduzido a tarefas isoladas e rotineiras, perdendo a compreensão do significado do conjunto fazendo com que o trabalhador se torne inteiramente dependente dos processos de racionalização, controle da gestão administrativa e do conhecimento científico e tecnológico dos *experts*, como afirma Contreras (2002). Deste modo, é possível explicar o fenômeno de racionalização do trabalho, que estão divididos como: a separação entre a concepção e execução, a desqualificação e a perda do controle. No entanto, está lógica racionalizada transpassou o âmbito empresarial para invadir o Estado.

Segundo Contreras (2002, p.37), “A forma em que o Estado desenvolve seus processos de racionalização está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas, tanto que este modo crescente de burocratização caracteriza outros fenômenos do processo de proletarianização: a intensificação do trabalho”. No caso do ensino a atenção a essas necessidades realizou-se historicamente tanto no que se refere ao conteúdo da prática educativa, como ao modo de organização e controle do trabalho do professor.

A determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, a extensão de todo tipo de técnicas de diagnóstico e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em micro técnicas dirigidas a consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão, as técnicas de modificação de comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinar dos alunos, todas a tecnologia de determinação de objetos operativos ou finais, projetos curriculares nos quais se estipulam perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou me sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer e etc.(CONTRERAS,2002, p. 36).

Para Marx e Engels (apud RODRIGUES, 2007), o trabalho foi duplamente expropriado pelo capitalismo, ou seja, foram retirados dois itens: os meios de produção e o saber, ou seja, o trabalho que sempre foi o meio pelo qual o homem se relaciona com a natureza e com outros homens, é individualmente percebido como algo em que o trabalhador não tem controle. Isso é um quadro da racionalização tecnológica em que o docente ver reduzido as suas tarefas, tendo de seguir procedimentos determinados, perdendo o significado do conjunto, o controle sobre suas tarefas e a autonomia do seu trabalho.

Apesar das análises realizadas pelos autores citados neste tópico em relação ao processo de racionalização dos professores e as estratégias de profissionalização que resultam numa imagem contraditória, para Lawn e Ozga (1998 apud CONTRERAS, 2002), essa situação reflete um quadro positivo e unificou os docentes em torno de reivindicações, não apenas em benefício aos próprios professores e expressão de serviço a comunidade, mas também reconhecendo que a profissionalização não é um modo de controle ou um caminho estratégico para a melhoria do seu status, mas sim um compromisso com a ética do trabalho docente.

Com efeito, a racionalização do trabalho docente, ao invés de torna-se um obstáculo para a profissionalização docente transformou-se num meio de força e resistência, expondo que a profissão docente não está pautada na execução/reprodução, mas sim num conjunto de habilidades, competências, saberes, atitudes e valores que o docente carrega consigo e vai

ampliando ao longo da sua carreira profissional através da profissionalização, pois “pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtor da sua identidade profissional” (RAMALHO et al, 2004, p.19), ou seja, a partir do momento em que a profissão docente tem autonomia para produzir a sua identidade profissional o quadro de racionalização docente se desfaz, pois, como afirma Valério (2002) o profissional docente está firmado na autoconsciência e ética de dar sentido ao fazer da sua profissão.

2.2 Aspectos da Profissionalização docente: Profissionalidade e Profissionalismo

A profissão docente é considerada uma atividade, ocupação, função ou emprego que é a *fonte de vida* de alguém definida por um conjunto de atividade de tarefas que se dispõe para a mesma finalidade e pressupõe *conhecimentos* equivalentes. Para tanto, o desempenho da atividade humana tem de estar apoiada num saber que possua seus próprios valores, atributos específicos, tendo *reconhecimento* pelo grupo social e confirmada pelo Estado (MONTEIRO, 2015).

Analisando os três termos destacados, conhecimento, reconhecimento e fonte de vida, é possível compreender que toda profissão requer conhecimento, busca o reconhecimento e é imprescindivelmente uma fonte de vida, às quais mesmo apresentando diferentes perspectivas e abordagens - sejam de qualquer ordem - tem a sua concepção consolidada na profissionalidade.

De acordo com Penin (2009), a palavra profissionalidade é uma fusão dos termos profissão e personalidade e ao longo da vida a relação pessoa/profissão é um processo contínuo, no qual o sujeito exerce suas atividades com relevante capacidade e aplicação. Para melhor compreensão analisemos o conceito de profissão e seus aspectos de profissionalidade e profissionalismo sob a perspectiva de Monteiro (2015) e Ramalho & Gauthier (2004).

Figura 1 - Graus de Profissionalidade



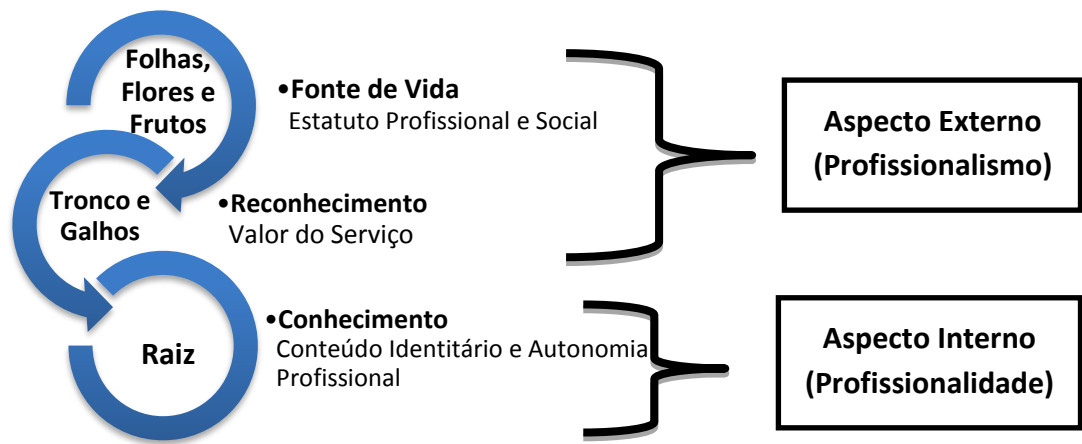
Fonte: Elaborada pela autora baseada em Monteiro (2015)

Esclarecendo os pontos apontados por Monteiro (2015) em relação à profissão e os seus graus de profissionalidade se definem da seguinte forma: A *profissão imprópria* que tem seu grau de *profissionalidade zero* são aquelas consideradas com ausência de opulência, ou seja, referentes a carência, como: pedir esmolas ou roubar. A *profissão indiferenciada* que pontua o grau de profissionalidade mínima é classificada como um ofício que tem algum reconhecimento social, como jornalheiros e garis. Já a *profissão diferenciada* que estabelece o grau de *profissionalidade média* é considerada a maioria das profissões, aquelas que têm utilidade pública, como jornalistas e a *profissão superior* que contempla o grau de *profissionalidade restrita*, isto é, aquelas que têm maiores relevâncias, responsabilidades e reconhecimento social, como medicina e advocacia.

Relacionando o conceito de profissão aos níveis de profissionalidade, a profissão docente, sob o ponto de vista deste autor, fica agrupada na profissão diferenciada, ou seja, profissionalidade média já que a mesma possui a característica de utilidade pública, porém mesmo possuindo responsabilidade e relevâncias com e para a sociedade, a mesma é minimizada em relação ao seu reconhecimento social.

Para Nóvoa (1999) questões sociais nunca são simples, muito menos quando estão relacionadas ao campo da educação e ensino, pois, a profissão docente é diversa, complexa e estas dimensões necessitam ser confrontadas com os processos de afirmação da autonomia e cientificidade da docência, ou seja, a profissionalidade, sendo o profissionalismo a necessidade de reconhecimento da carreira docente através de investimento, constante na sua formação, na sua atuação e condições de trabalho. Partindo de Ramalho & Gauthier (2004) profissionalidade e profissionalismo são respectivamente aspectos internos e externos que são se constituem a partir da profissionalização, analisemos o seguinte esquema, conotando a estrutura de uma árvore:

Figura 2 – Metáfora da Árvore



Fonte: Elaborada pela autora baseada em Monteiro (2015) & Ramalho & Gauthier (2004)

Retomando a metáfora da árvore podemos enunciar que a *raiz* (conhecimento) simboliza o conhecimento que representa o *conteúdo identitário e a autonomia profissional* que de acordo com Monteiro (2015, p. 29), respectivamente, significa a “formação pelos saberes, valores adquiridos e qualidades; a independência e a responsabilidade com que a profissão pode ser individualmente exercida e coletivamente gerida”, ou seja, é através da profissionalidade que o professor alcança o conhecimento necessário para desempenhar suas atividades e atrai os saberes próprios da sua profissão.

No entanto, ausência do conteúdo identitário reduz a atividade docente a tarefas dissociadas e repetitivas, tornando o professor dependente do processo de racionalização, controle da gestão administrativa e do conhecimento científico e tecnológico dos *experts*, como já citado anteriormente (CONTRERAS, 2002). Entretanto, a nova profissionalidade apoia-se num estado e processo da racionalização dos saberes e das habilidades manifestadas na prática profissional docente, a qual é apresentada em termos de competências que expressa elementos da profissionalização (RAMALHO & GAUTHIER, 2004).

Para tanto, a profissionalidade atual não se reduz numa base relacionada apenas com o saber acadêmico, a mesma se apoia numa relação do saber profissional, um saber construído coletivamente na construção do projeto curricular que mesmo constituindo uma atividade complexa emerge uma nova autonomia profissional, que é criada, adquirida e interativa entre os profissionais docentes. A profissionalidade exige uma formação e sua continuidade numa perspectiva mais construtivista, nas quais licenciandos e licenciados trabalhem a partir da resolução de situações problemas, auxiliando os indivíduos envolvidos,

não se baseando apenas num modelo de conhecimento teórico, mas recriar e superar conflitos que emergem da sua prática em seu ambiente de trabalho.

Para, além disso, a profissionalidade tem como objetivo evocar o desenvolvimento de um hábito reflexivo, de pesquisa e crítica, na qual, o professor supera a sua função de mero executor de tarefas curriculares planejados por outros, contribuindo para a construção da sua identidade profissional como uma meta para a autonomia, fazendo com que surjam *trancos e galhos* (reconhecimento), *folhas e flores* (fonte de vida), os quais são aspectos externos, isto é, o profissionalismo, o qual é compreendido como a reivindicação de um status distinto dentro da visão social do trabalho, sendo ainda um processo Político que busca no trabalho um espaço social para provar que a atividade docente exige o preparo específico, não se resumindo apenas ao domínio do conteúdo, mas também, conhecer as metodologias de ensino, às epistemologias de aprendizagem, os contextos e diversas condições para que esteja apto a educar.

Também se exige uma estabilidade em relação ao grupo profissional docente para com a sociedade legalizando seu crescimento como grupo profissional, pois de acordo com Estrela (1997 apud MONTEIRO, 2015, p.30): “A elaboração outorga de um código de ética é um elemento constitutivo de identidade profissional de um grupo. Sem uma ética não há uma comunidade”, isto é, quando o código deontológico tem como objetivo o desenvolvimento da identidade profissional, a mesma garante a qualidade dos serviços que prestam, pois assegura a competência, os avanços na identidade docente, tudo isso consistente numa luta política que busca a real valorização do trabalho docente como trabalho profissional.

Além disto, temos o salário dos professores que necessitam ser dada a devida importância, embora a valorização docente não se minimize ao aumento do salário, entretanto, convém que esta condição incentive o compromisso com a valorização e a atuação docente, sendo que vinculado ao salário outras formas de estímulo aos professores e professoras são: os certificados de reconhecimento, diminuição da jornada de trabalho para atividades e cursos de qualificação, implementação dos planos de carreira, o código de ética, o estatuto que definem o status profissional, pois fazer bem o que se faz, não significa apenas ser eficiente é unir ciência, consciência e excelência - *conhecimento, reconhecimento, fonte de vida* - e fazer o melhor que se sabe, com ou sem sucesso.

2.3 Profissionalização e desenvolvimento profissional

A profissionalidade e o profissionalismo são, respectivamente, aspectos internos e externos que se constituem da profissionalização. De acordo com Monteiro (2015) e Ramalho & Gauthier (2004) trata-se de um processo coletivo e individual da construção de uma profissão que está fundamentado na prática, na mobilização e atualização de conhecimento especializado e no aperfeiçoamento para atividade realizada.

A profissionalização consiste em um conjunto de processos que são constituídos e construídos individualmente e coletivamente, o qual não consiste apenas na racionalização do conhecimento, mas também de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional é uma característica importante para a profissionalização, pois, o desenvolvimento representa uma evolução e continuidade que vai para além da formação inicial e continuada, como afirma Marcelo (2009). O desenvolvimento profissional mantém no professor a curiosidade pelos seus alunos, implica na busca de conhecimentos para resolver os problemas diários e valoriza o trabalho coletivo, pois o professor busca através do dialogo com seus colegas de trabalho um caminho para as dificuldades.

Por promover a buscar pelo conhecimento e o trabalho coletivo o desenvolvimento profissional docente pode ser individual ou coletivo que se constitui no seu local de trabalho, ou seja, a escola, pois é a escola que contribui para a expansão de competências profissionais proporcionada pelas experiências de diferentes condições, seja formal ou informal, entretanto, o desenvolvimento profissional é um processo de longo prazo, o qual, é atravessado pela formação profissional, pelas condições materiais e pela busca da autonomia (RIOS, 2016) por englobar diversas oportunidades e experiências que quando planejadas promove o crescimento e o processo socializador que tem a finalidade de construir às características da profissão, com base em valores de cooperação no âmbito individual e coletivo para o desenvolvimento profissional docente.

Entretanto, para que o desenvolvimento profissional seja eficiente para o aspecto da profissionalização é necessário compreender o processo de construção da identidade profissional, o qual não é um processo natural, mas um processo histórico e social, que de acordo com a ação dos grupos que anseiam a profissionalização, assim como pelo contexto que oferece ou não às condições necessárias para que este processo se desenvolva de modo construtivo e significativo.

A identidade profissional é o espelho pelo qual os docentes se enxergam e como querem ser vistos (MARCELO, 2009) é o modo como os professores definem a si mesmo e o

outros, e como todo processo a identidade profissional é uma construção do ser profissional que progride ao longo da carreira docente que pode e deve ser influenciada pelo âmbito escolar através de reformas e contextos políticos. Com efeito, quando não se tem o contexto e a condição necessária para o seu desenvolvimento profissional à identidade profissional docente entra em crise o que pode ser verificado pelo grau de autonomia dos docentes no seu exercício profissional.

Neste sentido, cabe aos docentes, como parte construtiva de sua profissionalização lutar e reivindicar por essas condições que não serão dada de forma espontânea ou imposta, portanto, a profissionalização da docência, o seu desenvolvimento e a identidade profissional deve ser o objetivo dos docentes (RAMALHO & GAUTHIER, 2004), pois, o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor tenha progresso na sua vida profissional, sendo que este desenvolvimento não se reduz, apenas, a formação e sua continuação, mas outros fatores, como: jornada de trabalho, remuneração, planos de cargo e salário, estrutura do ambiente, saúde, ou seja, às condições de trabalho que são dadas ao professor refletem na sua profissionalização, pois não basta mudar o profissional, é preciso, também mudar os contextos em que ele atua.

3. TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente pode ser definido como uma atividade instrumentalizada, ou seja, uma atividade que tem como objetivo a transformação, tendo em vista um resultado sobre um objeto ou situação, isto é, não existe um trabalho sem técnica, não existe objeto do trabalho sem relação técnica trabalhador com esse objeto, pois, a “tecnicidade” é inerente ao trabalho de acordo com Tardif (2010).

A definição deste modo, a primeira vista, nos traz uma perspectiva puramente técnica, mas em relação ao trabalho humano, como: Pedagogia, Psicologia, Sociologia, entre outros campos, a convenção que realmente quer se apresentar do trabalho humano é que o processo do trabalho, seja qual for, supõe a presença de uma tecnologia no qual a situação e objeto serão: abordados, tratados e modificados. Esta marca tecnológica não deixaria de ser abordado, tratado e modificado na atuação do docente no âmbito escolar, porque é necessário articular a tecnologia com outros componentes do processo do trabalho. Segundo Contreras (2002), é impossível separar por princípio a concepção da execução no ensino e, é devido a essa impossibilidade de separar a concepção da execução que leva o docente a desenvolver meios de racionalização do próprio processo do trabalho ficando presos na lógica do controle do processo da tecnicidade, abandonando a reflexão sobre os seus fins e assumindo os da instituição, como afirma Contreras (2002).

No entanto, este modelo clássico do conceito de trabalho se torna ultrapassado em relação à realidade socioeconômica das sociedades modernas avançadas, ou seja, o trabalho docente não pode ser visualizado, apenas, como uma atividade instrumentalizada, pois se não à docência e seus agentes ficam subordinados ao patamar da produção, o trabalho material e produtivo, como uma ocupação secundária e periférica como afirma Tardif & Lessard (2012). Mas, qual o motivo e a real importância para se estudar o trabalho docente?

A docência é uma das profissões mais antigas do período moderno e “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho.” (LESSARD & TARDIF, 2012, p. 17). Esta tese está apoiada em quatro contestações que são conceituadas do seguinte modo: a primeira constatação afirma que a Revolução dos Serviços suplantou a Revolução Industrial, isto, na década de 30, após o declínio das quintas e da industrialização, o trabalho industrial perdeu a sua força tornando-se secundário aos trabalhos relacionados a serviços. A segunda constatação sustenta que no grupo de serviços, os técnicos e cientistas, ocupam gradualmente espaços importantes na

sociedade, pois pelo fato de que o corpo social da sociedade moderna avançada está firmado num agrupamento de informação e conhecimento. A partir deste ponto já podemos deixar em aberto, para retomamos ao longo deste estudo, por que o trabalho docente é tão desvalorizado se a partir dele se inicia o caminho para as outras profissões?

A terceira constatação se encontra ligada a segunda constatação, pois, se esta nova sociedade está firmada na informação e conhecimento é imprescindível que o número de profissões e profissionais aumente. De acordo com Etzioni (1979 apud TARDIF & LESSARD, 2012, p.19) “o crescimento das profissões e das semiprofissões está claramente ligado em diversos setores econômicos e sociais, ao importante crescimento dos conhecimentos formais, das informações abstratas e das tecnologias, que exigem uma formação longa e de alto nível” e todas estas constatações envolvem um “objeto de trabalho” em comum que são os seres humanos, ou seja, todas as constatações chegam a quarta que define os ofícios que envolvem indivíduos como *trabalho interativo*, pois, quando se tem a necessidade de lidar com o outro e “as relações entre trabalhadores e as pessoas constituem o processo do trabalho, o qual consiste em manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, inclusive as pessoas elas próprias” (LESSARD & TARDIF, 2012, p. 20), porém os autores afirmam que as pessoas não podem ser compreendidas apenas como um processo que tem início, meio e fim, como se fosse apenas um “objeto de trabalho”, mas os sujeitos têm que ser reconhecidos como a matéria-prima do processo do trabalho interativo, porque o trabalho não é apenas a modificação de um objeto num outro, mas, também a transformação do trabalhador que ao está envolvido numa práxis fundamental com seu trabalho também é transformado por ele, portanto, por mais que o indivíduo tente nega a humanidade que há em seu trabalho, ele é interativo, pelo simples fato de se envolver com o outro.

Em diversas ocupações socialmente centrais, como: medicina, terapia, educação, serviços terapêuticos entre outros, essa interação é inevitável. Sinalizando, exclusivamente, o trabalho docente, notamos que por mais que o professor rejeite ou queira tornam-se alheio, as interações humanas estão presentes naquele ambiente. Os alunos, a interação cotidiana com os professores, a escola – como espaço da vida social e cotidiana – as instâncias colegiadas – comunidade escolar e local – essas realidades apresentam “que todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade [...]” (LESSARD & TARDIF, 2012, p.30), ou seja, o modelo clássico dos conceitos de trabalho reduzido a uma transformação, técnica, instrumental e objetiva é ultrapassada de acordo com a realidade socioeconômica das sociedades moderna, pois essa nova perspectiva considera que “[...] as questões complexas de

poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, a relação com o outro.” (LESSARD & TARDIF, 2012, p.30).

Com efeito, compreende-se que ensinar é trabalhar com, sobre e para seres humanos e, estando o trabalho docente, envolvido neste contexto de interações humanas, consideramos que esta impregnação da relação com o outro está imbuída no processo do trabalho docente e merece ser problematizada. O objetivo em problematizar o trabalho docente encontra-se em analisá-lo como a interação humana centrada no trabalho cotidiano do professor e como o docente percebe e vivência o seu exercício profissional e, a partir deste cotidiano das experiências vividas, na observação do seu processo de trabalho incluí-lo numa perspectiva conjunta, apresentando uma proposta acessível dos elementos que contribuem para definir o trabalho docente num contexto escolar e social. Para tanto, torna-se necessário abordar o trabalho docente sobre uma perspectiva sócio-histórica para compreender as implicações atuais em relação à profissão docente e como esses encadeamentos refletem nas atuais condições do trabalho docente.

3.1 Breve perspectiva sócio-histórica do trabalho docente e suas implicações

A docência promoveu e promove diversas transformações não somente no seu campo, a educação, mas também numa perspectiva sócio-histórico. E, por tratarmos, mais a diante das condições do trabalho docente, se faz necessário conhecer as interferências deste ofício, numa concepção sócio-histórica, a partir do período colonial brasileiro para compreender as mudanças que essa atividade tem sofrido desde então.

Considerando o período colonial brasileiro, observamos o cenário de uma sociedade: escravocata, latifundiária, aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, na qual, não era necessária a formação de pessoas letradas e nem para dirigir ou ter cargos elevados, pois a classe hegemônica desejava que se mantivesse uma sociedade iletrada e submissa. Porém, “a obra da catequese que em principio constitui-a o objeto principal da presença da companhia de Jesus no Brasil, acabou cedendo lugar em importância a educação da elite” (ROMANELLI, 2007, p.36). Filhos de aristocratas que queriam fazer parte da camada sacerdotal, sendo que os demais estudavam na Europa, na Universidade de Coimbra e assim que se formavam retornavam para governar o Brasil. No entanto,

Na colônia já se fazia notar os atritos entre estes (jesuítas) e a população, em torno da questão da escravidão dos índios. Juntava-se a isso a presença,

tanto no Reino, quanto na colônia, de ideias provindas do enciclopedismo, declaradamente anticlericais. (ROMANELLI, 2007, p.36)

Com a ascensão do Marques de Pombal que estava vinculado ao enciclopedismo, resultou na metade do século XVIII, 1759, a expulsão dos Jesuítas de Portugal e seus domínios. Com a expulsão dos Jesuítas ocorreram diversos colapsos no sistema educacional. De acordo com Romanelli (2007, p.36), “desmantelou-se a estrutura administrativa do ensino [...]. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu pela primeira vez, os encargos da educação”. É notável que as discrepâncias no ensino não sejam atuais, mas fruto de um principio com falta de estrutura e condições, que atingi de modo sofrido o ensino, os alunos, o trabalho docente e as suas condições de atuação na realidade atual.

Mesmo com a expulsão dos Jesuítas a situação não mudou muito. “Os jesuítas mantiveram, além dos colégios para a formação de seus sacerdotes, seminários para a formação do clero secular” (ROMANELLI, 2007, p.36), ou seja, mesmo com as tarefas do ensino sendo assumidas pelo Estado, ainda assim, os jesuítas assumiram o papel de educadores. Os Jesuítas formaram uma massa de tios-padres e capelães de engenho, os quais, por exigência, foram os mestres-escolas continuando a sua ação pedagógica e recrutando o maior contingente de professores para as chamadas aulas-régias introduzidas com a reforma pombalina, como afirma Romanelli (2007), tendo os mesmos objetivos religiosos e literários, utilizando métodos pedagógicos, como: apelo à autoridade, disciplina estreita, com o uso de varas, palmatórias, “tentando abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito, á autoridade e a escravidão aos modelos antigos” (SODRÉ 1999, apud ROMANELLI, 2007, p.37).

De acordo com Lessard & Tardif (2012), o primeiro passo para se analisar o trabalho docente é fazer uma crítica em relação às normas e a moral da docência, pois estas se interessam, primordialmente, pelo que os professores deveriam fazer ou não fazer, deixando a parte o que eles realmente são e o que fazem. As questões normativas e moralizantes

[...] têm suas raízes históricas no *ethos* religioso da profissão de ensinar, que é antes de tudo um trabalho orientado por uma ética do dever com forte conteúdo religioso. Fundamentados na obediência cega e mecânica a regras codificadas pelas autoridades escolares, e muitas vezes, religiosos. (LESSARD & TARDIF, 2012, p.36).

Entretanto, mesmo ainda sendo criticado, o *ethos* religioso foi retomado, lembrando que o ensino já estava encarregado ao Estado, mas, apesar das dificuldades de implantação da reforma educacional em Portugal e nas suas colônias, alguns avanços ocorreram.

De acordo com Lugli e Vicentini (2009), em 1760, através das intervenções do Estado, iniciou-se o processo de seleção de professores, os quais eram submetidos a uma prova de gramática e de matemática. Caso fosse aprovado, esse professor receberia um documento autorizando-o a ensinar, além disso, após o concurso o cargo se tornava vitalício, porém se o professor mudasse de localidade perdia o direito à aula. No entanto, para obter a vitaliciedade do cargo, era necessário, primordialmente, ser nomeado, porém, muitas vezes as licenças não chegavam, pois estavam perdidas nos meandros da administração colonial, como afirma Lugli e Vicentini (2009). Esses documentos eram ratificados em Portugal, pelo Diretor-Geral de Estudos, no entanto, esse cargo foi extinto em 1771, devido à criação da Mesa Censória que tinha como objetivo administrar o ensino Público de Portugal e seus domínios.

Mesmo com a implantação da Real Mesa Censória, ainda havia aulas vagas. Tanto que em 1772, criam-se as Aulas Régias, ou seja, aulas que pertenciam ao Estado e não a Igreja, sendo o Diretor-Geral responsável pelos exames públicos para a seleção dos professores régios e o credenciamento dos mestres particulares. Sabe-se que o processo de seleção dos professores, a partir de 1760, era realizado, sempre, por meio de concursos, devido a abertura de novas Aulas Régias, aposentadoria, morte ou afastamento do professor que ocupava o cargo e, Cardoso (2004 apud GOMIDE & VIEIRA, 2008) ressalta que não era exigido dos candidatos a professor “qualquer diploma ou comprovante de habilitação para o cargo pretendido”. É notável a desvalorização em relação à formação a profissão docente, pois sem diploma ou habilitação, significa que qualquer pessoa estaria apta ao cargo de professor. Seguindo com as Aulas Régias, o primeiro concurso foi realizado em 1760, porém, apenas, em 1764, as Aulas Régias se iniciaram. No entanto, havia uma questão:

Se, por um lado o alvará de 1759 estabelecia para os professores o privilégio de nobres, elevando-os da condição de plebeu à de pessoa honrada, por outro o professor deveria instalar a escola em sua própria casa, adquirindo o material necessário para as aulas e arcando com todas as despesas. Sua avaliação de desempenho estava adstrita somente a sua conduta pessoal, atestada pelo próprio pároco, pelo chefe da polícia e pelos pais do aluno. (GOMIDE & VIEIRA, 2008, p.04).

Diante da omissão e descaso com a educação pública, a população, neste caso a elite, recorreu às aulas particulares. Chegando o fim do século XVII sem que a reforma pombalina

fosse efetivada no Brasil, podendo ao menos considerar que as influências iluministas na cultura portuguesa refletiram diretamente na educação brasileira.

De acordo com Lugli e Vicentini (2009), a partir da difusão da escola moderna é possível compreender o desenvolvimento da história da profissão docente, pois, a partir deste momento, a mesma, foi se tornando mais diversa e mais complexa, e as mudanças que ocorreram desde o princípio da sua história no que concerne “a sua composição, as exigências da formação, as condições de trabalho e as representações da categoria do próprio trabalho”. (LUGLI & VICENTINI, 2009, p.13).

Prosseguindo para o século XIX, constituído num “momento de trevas”, pois não houve esforços de escolarização ou de organização dos professores, pelo fato de que a educação brasileira estava num princípio de estado organizacional, como afirma Lugli e Vicentini (2009). Sendo que as principais marcas do século XIX, na educação brasileira, encontram-se, primeiro: nas exigências na inscrição para candidatar-se a professor. Se no século anterior bastava uma simples avaliação de um pároco ou juiz para comprovar o proceder moral do candidato no século XIX, às exigências aumentaram.

De acordo com Silva (apud LUGLI & VICENTINI, 2009, p.71), especificamente em Goiás, no ano de 1856, os requisitos para prestar concurso eram os seguintes:

[...] condição de vida regular, aptidão para o ensino da mocidade, provas de não ter sido condenado por furto ou por roubo, não ter sido demitido duas vezes ou suspenso três vezes do funcionalismo público, não ter tido pena de galés ou sido condenado por estupro, rapto, furto ou qualquer delito ofensivo à moral pública ou à religião do Estado. No que se referia às mulheres que desejavam ser professoras, era-lhes exigido: certidão de casamento; se divorciada, uma certidão que provasse não ter sido ela a causa do divórcio. Para 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.

A segunda marca consequente do século XIX, na perspectiva da educação brasileira, eram as denúncias registradas pela má qualidade de ensino dos professores. O problema é que os professores selecionados conheciam superficialmente aquilo que deveriam ensinar, tanto que se apresentava para os concursos pessoas que mal sabiam ler e escrever, como afirma Pinheiro (apud LUGLI & VICENTINI, 2009).

Com efeito, essas marcas divergiam o sistema de ensino tornando complexo a atuação dos professores. Uma dessas variabilidades existentes no sistema de ensino brasileiro “teve como marco legal fundador o Ato Adicional de 1834, que atribuiu as Províncias a responsabilidade pelo ensino primário, enquanto o secundário e superior ficaram a cargo do

Poder Central” (LUGLI & VICENTINI, 2009, p.18). No entanto, com a falta de recursos e arrecadação de renda, o curso secundário continuou com o Poder Central, mas o ensino Primário foi relegado ao abandono e descaso, tendo como educadores os mestre-escola, os quais estavam afastados de qualquer profissão que gerasse renda, e, portanto se viram obrigados a ensinar.

De todo modo, a variabilidade de modos de organizar e administrar o ensino permaneceu ainda durante boa parte do século XX, em parte devido ao fato de que as escolas e os cargos dos professores constituíam moeda de troca nos jogos políticos locais, o que dava impulso a defesa da autonomia federativa frente ao Poder Central. (LUGLI & VICENTINI, 2009, p.19).

Compreende-se que os séculos XIX e XX, mesmo com o Poder Público responsável pelas demandas em torno da organização e administração da educação brasileira, de um modo mais imperceptível retoma o discurso dos períodos anteriores sendo os professores “moedas de troca”, sujeitos destinados a prestar serviços a uma nação, ou seja, não bastava obedecer às regras cegas e mecânicas instauradas pelo Estado, mas reter em si o processo de: compreender interioriza e cumprir o ordenado como cidadãos responsáveis.

De acordo com Lugli e Vincentini (2009), no início do século XX, fortemente na década de 30, é o que se demonstra no Brasil. Propostas para uma seleção profissional dos professores, ou seja, a diminuição do peso das relações pessoais que eram utilizadas pelas forças políticas locais nos concursos para nomear e selecionar as vagas existentes. A princípio, os professores, não tinha essa intromissão como um aspecto bom, porém gradativamente as exigências para entrada no magistério foram se tornando mais específicas e os candidatos se ajustando às medidas tomadas pelo governo. Essas avaliações para os concursos foram se adequando ao longo das décadas do século XX, pois havia críticas dos candidatos que prestavam os concursos, pois “muitas vezes deixava de avaliar a real capacidade didática e adequação ao magistério dos candidatos”, como afirma Lugli e Vincentini (2009, p. 74).

Analisando este breve processo sócio-histórico do trabalho docente na educação brasileira, torna-se claro que as condições atuais da docência derivam de um trabalho que se iniciou com sérios transtornos, dificuldades e precariedades, nos quesitos: organizacional, administrativo, gestão, estratégia, rendimento e desenvolvimento. Na verdade, trata-se “de um processo marcado por discontinuidades, retrocessos e avanços que foram moldando a instituição que conhecemos hoje como escola.” (LUGLI & VICENTINI, 2009, p.75).

Por estes motivos é preciso considerar em primeiro lugar, que as escolas, em grande parte do país, entre os séculos XVII e XVIII, foram ignoradas em sua organização. Segundo, a

pobreza dos professores das primeiras letras e a intromissão dos familiares – já que o ensino, muitas vezes, se dava na residência do docente – e terceiro, aos que estudavam em escolas a falta de estrutura e materiais escolares eram precários. Portanto, compreende-se que de uma época a outra, as situações mudam gradativamente, principalmente na educação, no qual, tudo é um processo. No entanto, de modo mais imperceptível e em outros contextos, essas imagens dos séculos anteriores se encontram recortadas nas escolas, nos docentes e nas suas condições de trabalho.

3.2 Condições de Trabalho Docente

As condições de trabalho docente têm se tornado um forte ponto de pesquisa na área de educação, devido não só a este momento de desafios constantes na carreira docente, mas, também, devido à construção da história da profissão docente ao longo desses últimos séculos.

Com efeito, muito se diz a respeito das necessidades da educação básica e o que notei no decorrer do processo de formação é que há uma preocupação extrema com alunos, recursos físicos e financeiros da escola, a equipe de funcionários, o quadro de professores, a família, entre outras questões que rodeiam a burocracia educacional.

No entanto, num desses termos destacados temos uma peça fundamental, essencial e mediadora para que o processo do ensino seja efetivado, o professor. O fato de o professor ser um dos protagonistas na educação não o torna exclusivo nesse processo educacional, sendo todos os participantes da comunidade escolar importantes para que a educação transcorra de modo eficiente, entretanto, o professor como mediador entre o conhecimento e o aluno é uma pedra essencial para a construção da melhoria da educação.

Embora as discussões sobre a condições do trabalho docente estejam tomando proporções maiores nos debates, nas pesquisas, nas formações em licenciaturas é necessário definir o que são as condições de trabalho. De acordo com Oliveira e Vieira (2012) e Hypólito (2012), as condições de trabalho se designa como um conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho.

Qualquer que seja a profissão ela sempre requer uma demanda de condições trabalhistas para que as atividades demandadas, solicitadas e necessárias para o efetivo daquele exercício sejam cumpridas de acordo com o esperado. Tendo isso em mente pode se dizer que as condições de trabalho são aspectos que não deveriam ser tão complexos, só que essa perspectiva encontra-se, ainda, distante da realidade.

Particularizando as condições de trabalho ao campo docente torna-se necessário pontuar os motivos pelos quais e com os quais os docentes trabalham, como: instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meio de realização das atividades, divisão de tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, horários de trabalho, os tempos e espaços para a realização do trabalho, as formas de avaliação de desempenho, condições de remuneração a subjetividade das condições de trabalho, entre outras pequenas peças que quando montados se tornam um insumo de características do trabalho docente que necessitam de mudanças e melhorias constantemente. Compreendendo que são necessárias mudanças é preciso saber de onde se originaram as tentativas – mesmo que mal sucedidas – para entender a precariedade das condições atuais do trabalho docente.

De acordo com Vicentini e Lugli (2009), não podemos considerar que tenha ocorrido um progresso histórico tendo no início uma grande precariedade que, ao longo do percurso, foi se tornando menor e finalmente se tornou uma condição adequada. Na verdade, trata-se de um processo complexo que tem como marcas: descontinuidades, retrocessos e avanços, que de acordo com o seu momento e o tempo, foram sendo moldados até chegarmos à organização que atualmente chamamos de escola.

A princípio, é necessário considerar que a organização escolar era ignorada em grande parte do país nos séculos XVII e XVIII, as condições das escolas públicas eram consideradas inadequadas. O método de ensino Lancasteriano, pode ser dado como exemplo, pois, diante da falta de professores para ensinar a massa, veio como solução – inadequada – tornando os alunos mais adiantados em monitores. Outra característica da inadequação do ensino são as aulas avulsas que eram dadas nas casas dos professores ou em locais alugados pelos mesmos, com seu próprio salário, isto sem falar no ambiente desprovido de luz, com temperaturas elevadas, posição incômoda do corpo pela quantidade de pessoa e espaço insuficiente. A situação em relação ao material escolar não era melhor. De acordo com Vicentini e Lugli (2009), raras eram as escolas que tinham mesas e cadeiras em número suficiente, sendo que os materiais de leitura e escrita se tornam dispensáveis relatar.

A partir do que vai sendo descrito torna-se possível ter uma ideia de como a disciplina dos alunos era mantida para que o professor pudesse aplicar as aulas. Ainda de acordo com as autoras Vicentini e Lugli (2009) tem se notícias da proibição ao uso da palmatória no século XIX o que ocasionou a reclamação de vários docentes com a argumentação de que ficavam impossibilitados de ensinar devido à falta de disciplina dos alunos. Como método para o comportamento e disciplina dos alunos as regulamentações de

ensino passaram a optar na direção do efeito moral a partir de repreensões e prêmios ao invés do castigo físico – analisando essa prática de efeito moral, podemos afirmar que as mesmas ainda são utilizadas na prática docente.

Porém, não foi o bastante ser uma instituição legislativa, pois o ambiente cultural e as condições de ensino dos professores fizeram com que as palmatórias, no início do século XX, ainda estivessem sendo utilizadas. Gradativamente, esses castigos físicos foram substituídos pelo: uso de vara simples com cerol, tabefes e régua; colocava o aluno em pé no meio da sala ou do lado do professor, usando um par de orelhas de burro deixando o aluno preso na sala até que concluísse e acertasse as atividades, no entanto, com a disseminação do ideário da Escola Nova que veio contrapor o que era considerado Tradicional e a criação da primeira Escola Normal Brasileira essas práticas começaram a ser abolidas da sala de aula. (VICENTINI & LUGLI, 2009).

Considerando esses fatos históricos notamos que a precarização das condições do trabalho docente não são fatores atuais, mas dilemas que existem desde o princípio da carreira docente bem antes da mesma ser caracterizada como profissão. Analisando que houve “progresso” na profissão docente - mesmo não tendo alcançado os objetivos satisfatórios ao tempo atual - o Estado, por pressão social, realiza ações que constituem melhorias no quesito das condições do trabalho docente. Uma dessas construções é a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, a qual, no seu artigo 67 especifica nos seus incisos os pilares da valorização em relação ao trabalho docente e as suas condições, nos quais estão assegurados: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho.

A LDBEN é acompanhada por incisos que configuram um aspecto de valorização do trabalho docente que influenciam no processo de uma educação de qualidade que tem como perspectiva a transformação social, pois quando a sociedade tem educação ela se torna mais consciente dos seus direitos e a prática docente pode influenciar, pois é o professor, peça fundamental na formação de opinião, responsáveis pela educação escolar e formação de valores dos seus alunos. Além disso, a LDBEN afirma, claramente, que é direito dos professores adequadas condições de trabalho, entretanto, as pesquisas têm desvelado certa

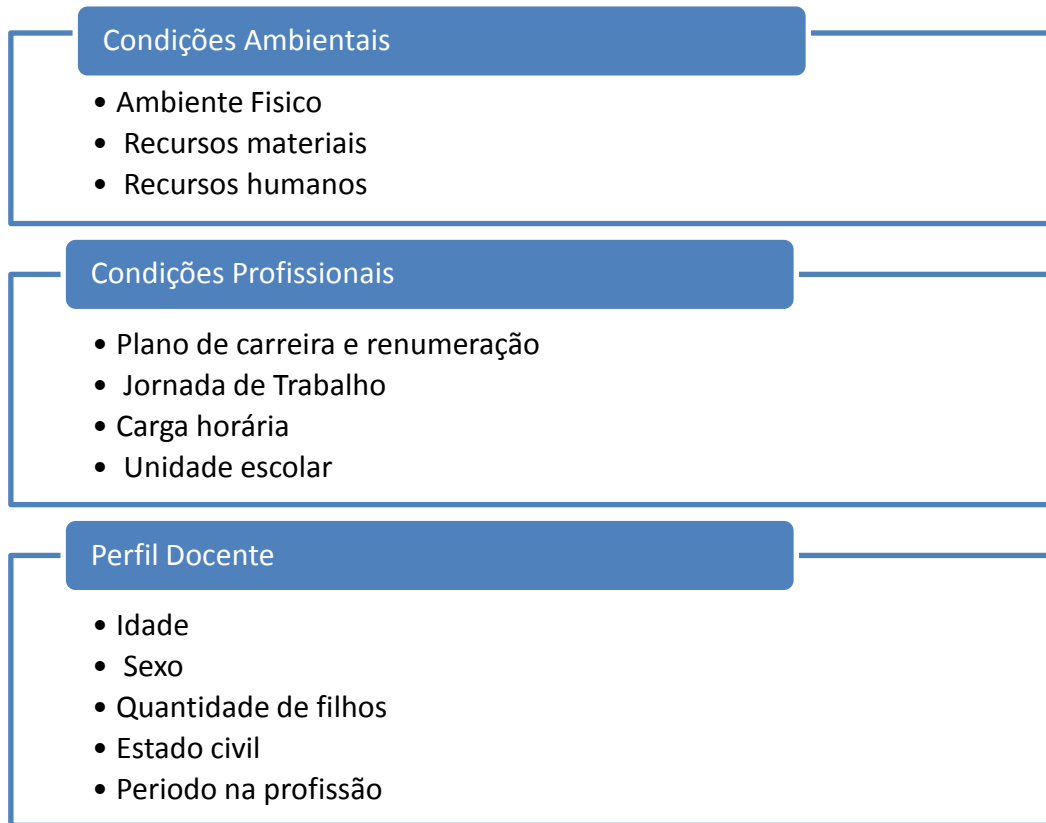
mediocridade em relação às condições de trabalho do professor o que auxilia na precarização do trabalho docente e automaticamente a defasagem do ensino.

Esteves (1999 apud SOUZA & SOUSA, 2015) afirma que atualmente o ensino, mesmo com suas debilidades, ainda existe muito mais pelo fruto de voluntarismo do professor do que consequência material das condições de trabalho, pois o processo de massificação do trabalho docente está relacionado à precarização que tem a ver com a intensificação, sendo este associado à autointensificação e esse está conexo à valorização do trabalho docente.

De acordo com Hypólito (2012), a precarização do trabalho docente não está relacionada apenas ao processo de trabalho, uma vez que, a precarização está ligada às condições de trabalho. Na mesma perspectiva, Souza & Sousa (2015) concordam com Hypólito (2012) ao afirmarem que não pode haver uma educação de qualidade se as condições que são oferecidas aos docentes insistem em ser instáveis, pois as condições de trabalho docente quando tomada como um agrupamento se torna possível identificar a precarização através de aspectos, como: carreira, salário, contratação de pessoal, formação, perfil do corpo docente, saúde, jornada de trabalho, entre outros.

Devido a essa abrangência das condições docente elegemos alguns aspectos das condições de trabalho docente com objetivo de analisar como essas condições de trabalho refletem no processo de profissionalização no Ensino Fundamental I. Esses aspectos foram divididos em três etapas: perfil docente, condições profissionais e condições ambientais. Para isto, optamos em utilizar o modelo de análise considerando as condições de trabalho docente apontadas por Gonçalves & Oliveira (2016).

Quadro III: Perfil e Condições do Trabalho Docente



Fonte: Elaborada pela autora baseada em Gonçalves & Oliveira (2016)

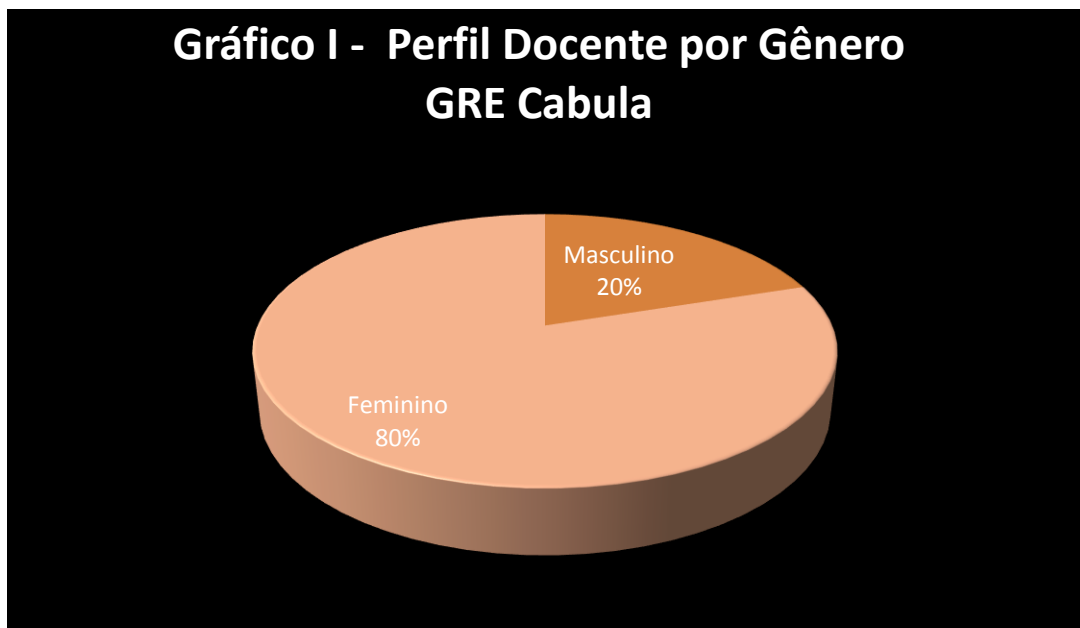
3.2.1 Perfil Docente

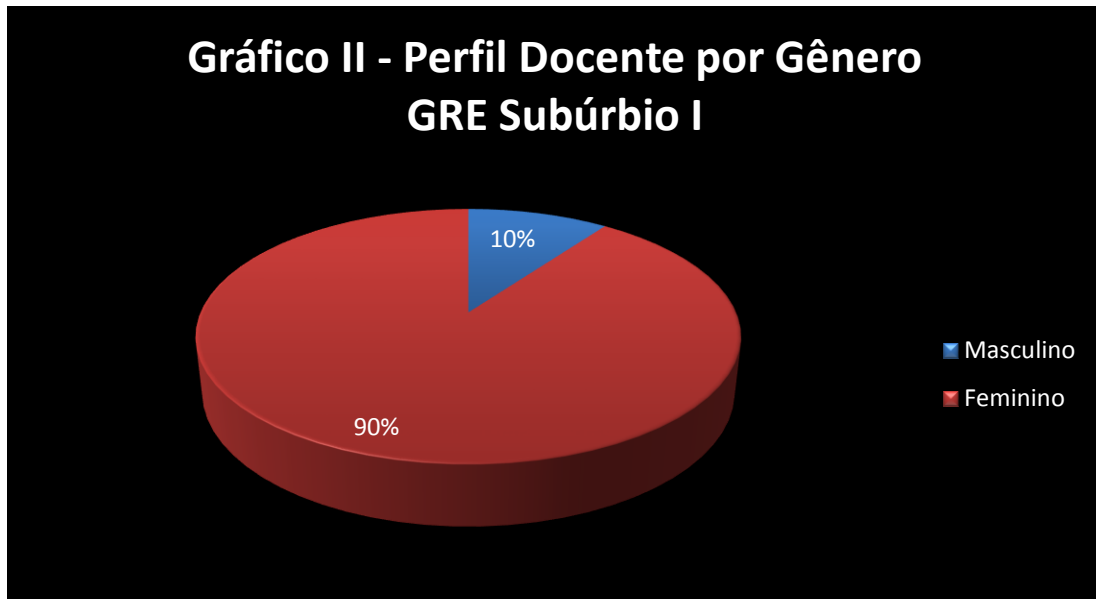
A docência passou a ser considerada uma profissão feminina a partir do momento em que as mulheres tiveram a oportunidade de prosseguir seus estudos na Escola Normal através da atividade docente, a partir de então o número de mulheres começou a se tornar superior ao número de rapazes nessa carreira. É importante enfatizar que o aumento das mulheres na carreira docente não está relacionada a precarização da área. De acordo com Freitas e Souza (2011), a crescente urbanização e industrialização ocasionou o afastamento dos homens das salas de aula e estes foram em busca de oportunidades que lhe trouxessem um melhor retorno financeiro, ou seja, a presença da mulher na docência reforça esta profissão como secundária, devido ao segmento familiar, considerado tradicional neste período de inserção das mulheres nas atividades para além do lar, no qual, o homem é visto como provedor, sendo coerente para aquele período, associar qualquer atividade onde a mulher estivesse inserida como secundária ou marginalizada.

A partir de 1940 quando a educação brasileira alcança um processo considerado universal, a expansão do ensino reflete um corpo docente com um número maior de mulheres

em relação aos homens. Para Lugli e Vieira (2009), a explicação para a feminização do trabalho docente esta relacionada à ideia conservadora de “vocação”. Os quesitos, como: cuidado, afeto, subjetividade, isto é, questões fundamentadas numa perspectiva biológica que contribui para retrocessos sociais. Para Vianna (2001 apud SENKEVICS, 2011), não se tratar em afirmar que isto é uma questão da natureza, mas a forma como a socialização, tanto de homens quanto de mulheres interferem na profissão que escolhemos, ou seja, tanto a imagem feminina como a masculina elas historicamente são construídas.

As marcas de um quadro docente predominantemente feminino na pesquisa realizada neste estudo podem ser comprovadas através do gráfico abaixo, no qual, 10% têm entre 28 e 37 anos e 90% entre 38 e 47 anos, 80% dos professores que responderam ao questionário são do sexo feminino, sendo que deste total 60% são casadas ou estão numa união estável e tem filhos, provando, conseqüentemente, uma dupla jornada de trabalho para essas professoras, sendo que para o corpo docente da GRE do subúrbio I esse quadro não é tão divergente.





Os dados apontam também que 40% das mulheres entrevistadas têm entre 38 e 47 anos, sendo 30% casadas, 20% mantêm uma união estável e 40% têm ao menos um filho. Estes levantamentos necessitam ser levados em consideração, pois, existe outra dimensão de diferenciação da carga de trabalho entre homens e mulheres, a qual está relacionada ao trabalho doméstico, como afirma Araújo e Carvalho (2009). A sobrecarga das professoras, após 20, 40 e até 60 horas de trabalho é complementada por atividades domésticas, como: lavar, cozinhar, passar, limpar e na maioria dos casos cuidarem dos filhos. Como podemos observar na fala da professora Josy ao narrar sobre a relação entre o trabalho docente e o trabalho doméstico:

Depois desse turno todo eu vou par casa, ai eu começo meu terceiro turno que é o de dona de casa. Eu lavo, eu faço comida pro outro dia, dou atenção a minha filha, faço o dever com ela – ela só tem três anos tenho que fazer o dever com ela – tenho que dar atenção [...] e esse terceiro turno só caba 10, 11 horas. (Professora Josy⁴, 2018)

Essas narrativas são presentes na fala da professora devido à referência simbólica da mulher em sala de aula, pois os símbolos culturais, as doutrinas, as regras estabelecem classificações, isto é, a questão da presença massiva no corpo do trabalho docente ser formado por mulheres está ligada também às atividades, significados e práticas associadas ao universo feminino, como afirma Carvalho (1999 apud SENKEVICS, 2011). Podemos perceber estas

⁴Os nomes das professoras serão mantidos em sigilo sendo substituído por nomes fictícios conforme acordo no TCLE.

questões através dos relatos das professoras nas entrevistas ao exemplificarem os vários papéis que exercem na docência:

São muitos alunos carentes. Eu falo de carinho, só querem atenção [...] Eu costumo beijar meus alunos, alguns eu dou meu zap, entende? Muitos professores não fazem isso, mas eu faço [...] eu tenho esse costume de está sempre beijando, abraçando, sempre pergunto se está bem, precisando de alguma coisa [...] o professor também é psicólogo e também é mãe, ele não é só professor. (Professora Esther, 2017).

A gente é professor, é psicólogo que tem de ficar educando, porque eles não recebem em casa. A questão afetiva [...]. A carência deles. (Professora Luna, 2017)

Estas ações são tomadas muitas vezes como “tarefas invisíveis” (TARDIF & LESSARD, 2012) no trabalho docente em que o investimento afetivo não mensurável é tomado como tarefa obrigatória de ocupações tidas como femininas. É neste cenário que muitas atividades feitas pelas professoras entrevistadas, como deixar o material em ordem, cuidar do afetivo do aluno, entre outras vem acrescentando mais ações ao seu trabalho que não são consideradas, como: manter a classe em ordem, cuidada, *o fazer o ordinário*, preparar como é preciso atividades e material para suas aulas.

Com efeito, podemos perceber que mesmo com os dados quantitativos e narrativos sendo coletada em GREs diferentes a relação entre o sexo feminino e sua relação com a docência ainda é mantida, sendo 80% da GRE Cabula e 90% da GRE Subúrbio com representatividade feminina dentro das escolas. Sendo que além da jornada em sala de aula, as professoras possuem funções domésticas que acabam por produzir uma dupla jornada, que conseqüentemente, produz o estresse, fadiga mental, psicológica e física, distúrbios osteomusculares e vocais, entre outras doenças que permeiam a saúde docente (FREITAS & CRUZ, 2008 apud FREITAS & CASTRO, 2015). Lembrando que torna-se necessário fazer esse levantamento do perfil docente antes de discutimos as condições de trabalho, pois é através desses dados relacionados ao perfil docente possuem relações que determinam ou influenciam na as condições de trabalho docente.

3.2.2 Condições Profissionais

As condições profissionais são apresentadas aqui com primeiro nível de análise relacionada às condições de trabalho associada à saúde do professor. Neste tópico buscamos

evidenciar questões, como: plano de carreira, renumeração, carga horária e jornada de trabalho.

Com relação ao plano de carreira docente é necessário considerar que o mesmo vai muito além do comprometimento entre o Sistema da União, estado e municípios com a renumeração do professor, como afirma Sant'Ana (2017), pois o plano de carreira é constituído como um incentivo de organizar a vida funcional do professor e que interessa a todos na área profissional da educação, e isto inclui o professor. De acordo com o artigo 13 do capítulo III, seção I sobre o Plano de Carreira e Renuneração dos servidores da educação do município de Salvador (Lei Ordinária 8722/14) está orientada pela seguinte principio e diretriz:

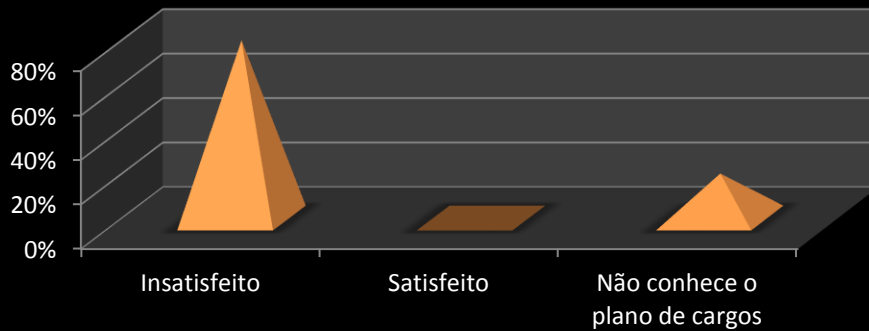
- I - progressão salarial na carreira por incentivos que contemplem titulação, experiência e desempenho na função;
- III-remuneração condigna compatível com os valores estabelecidos nacionalmente; (BRASIL, 2014, p.03).

Como já dito o Plano de Cargos e salário não agrega, apenas, questões voltadas à renumeração, mas, também, garantia de jornada de trabalho, condições físicas e prevenção de incidências ocupacionais como afirmam os incisos VI, VII e VIII artigo 13 do capítulo III, seção I sobre o Plano de Carreira e Renuneração dos servidores da educação do município de Salvador (Lei Ordinária 8722/14):

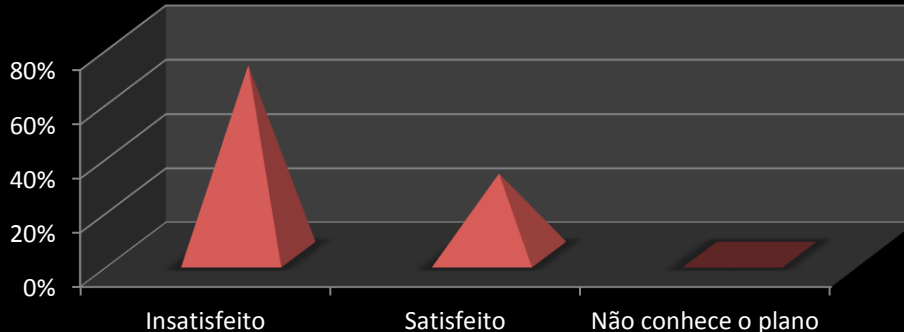
- VI - garantia de uma jornada de trabalho que assegure aos servidores do Magistério Público, no mínimo, $\frac{1}{3}$ (um terço) da jornada destinada às atividades de preparação de aula, avaliação da produção dos educandos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada e, no máximo, $\frac{2}{3}$ (dois terços) da jornada de interação com o educando, sem prejuízo na remuneração em razão da reserva da jornada;
- VII - garantia de condições físicas estruturais, de equipamentos e materiais didáticos apropriados, que visem oferecer as condições de trabalho adequadas;
- VIII - prevenção de incidência de doenças ocupacionais, garantindo as condições necessárias ao exercício da função dos servidores da Educação(BRASIL, 2014, p.03 e 04).

No entanto, o que está presente na Lei Ordinária 8722/14, muitas vezes não está sendo cumprido, o que acaba por demonstra o grau de insatisfação em relação aos planos de cargos e salários.

**Gráfico III: Grau de satisfação com planos de Cargos & Salários
GRE Cabula**



**Gráfico IV: Grau de Satisfação com plano de Cargos & Salário
GRE Subúrbio I**

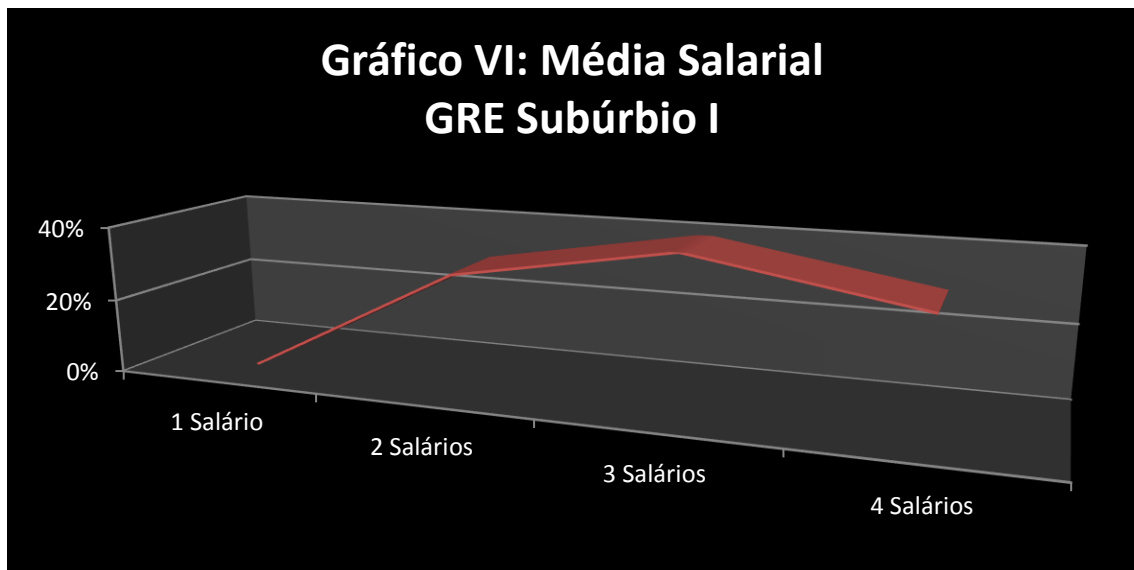
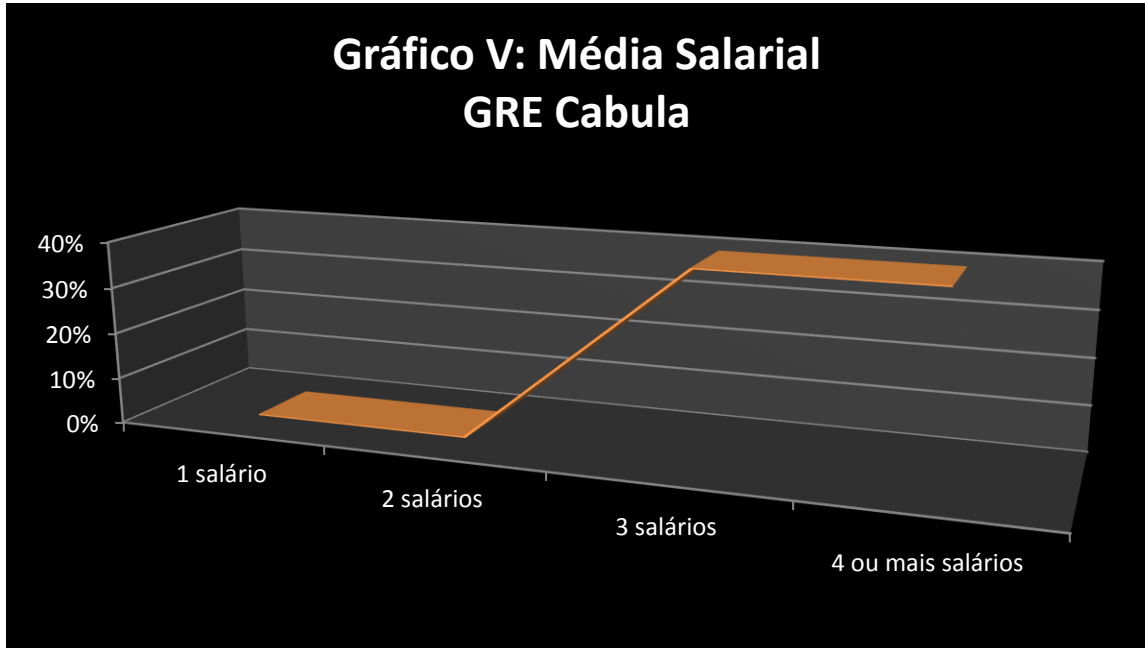


O que pudemos observar nos gráficos é que há um grau de insatisfação elevada em relação ao Plano de Carreira e Salários dos docentes, nos levando a entender que esta é uma das questões de maior impacto em nosso questionário, assim o grau de insatisfação com os Planos de Carreira e Salários torna-se referência para a desmotivação com a carreira docente, sendo que para a GRE Cabula quanto a GRE Subúrbio I os resultados para o grau de insatisfação em relação ao plano de cargos e salário foram de 80% sendo que a diferença entre as GREs se encontram que na GRE Cabula 20% não conhecem o plano de cargos e salários e na GRE Subúrbio I 20% estão satisfeitos.

Esse grau de insatisfação é representado através das paralisações e greve dos professores da rede municipal, como as do ano de 2016, 2017 e 2018, os quais, geralmente buscam reajuste salarial e progressão da carreira. De acordo com Gatti & Barreto (2011), o reconhecimento do professor como profissional passa pela oferta de carreira e remuneração digna atrelada a uma formação de qualidade, pois nada adianta facilitações para a entrada no curso superior e diplomas, se há falhas não supridas, cursos ofertados de modo negligente e diplomas que não passam de um papel, pois de fato não garantem o conhecimento as novas gerações. Estes fatores implicam numa queda em relação à atratividade da profissão docente, principalmente para os jovens, pois outras áreas oportunizam melhores condições de trabalho. No entanto, contrário ao plano de cargos e salários, a remuneração da rede municipal é menos recorrente entre os sujeitos pesquisados.

Tabela I: Renuneração		%	
Satisfação Salarial		GRE Cabula	GRE Subúrbio I
Insatisfeito (a)		40%	40%
Satisfeito (a)		40%	60%
Muito satisfeito (a)		-	-
Não responderam		20%	-
Outra Fonte de Renda		GRE Cabula	GRE Subúrbio I
Não			60%
Segundo emprego		20%	20%
Emprego do Conjugue ou de outro parente		60%	10%
Bolsa		-	-
Aposentadoria		-	10%
Não responderam		20%	

De acordo com as respostas do questionário realizado com os professores em relação à média salarial, numa escala de insatisfeito a muito satisfeito, 40% responderam que estão satisfeitos na GRE Cabula para 60% da GRE Subúrbio I, outros 40% que estão insatisfeitos são apontados nas duas GREs e outros 20% não responderam referente à GRE Cabula. Sendo imprescindível assinalar que dos 40% que responderam está satisfeito com o que recebem tem acima de três salários mínimos e tem como outra fonte de renda emprego de conjugue ou outro parente o que se refere à GRE Cabula. Já á GRE Subúrbio I dos 60% dos que estão satisfeitos 50% recebem acima de três salários mínimos e desses 50%, apenas 20% possui outra fonte de renda.



Nas entrevistas, os professores da GRE Cabula relatam que é difícil trabalhar apenas com o salário de professor.

Minha carga é muita intensa. Porque eu assinei dois contratos, foi o de efetivo e o de REDA por questões financeiras, porque se fosse apenas com um – salário – não conseguiria está no nível de vida que eu tenho hoje. (Professora Luna, 2017).

Pra você sobreviver com um salário de 40 horas para mim que sou vaidosa [...] não é impossível, mas quando a gente tem filho à gente pensa diferente. Pago plano de saúde, pago babá, pago escola, pago transporte, tenho que pegar Uber todo dia para ir pra Rodoviária, porque senão não dar tempo [...] É uma luta com este salário. (Professora Esther, 2017).

Já na GRE Subúrbio I, a qual apresenta 60% de satisfação em relação ao salário temos os seguintes relatos:

Olhe em comparação a escola particular o salário é bom, porque a escola particular hoje, o salário é salário mínimo e a gente nem recebe. Já na prefeitura a gente tem gratificações, recebe o auxílio otimização [...] e também tem um benefício que *tá* no magistério, então a gente tem alguns benefícios assim que melhora o salário. (Professora Eva, 2018)

Não tenho o que reclama do salário não. A única coisa assim que eu acho errado é que eles não dão o transporte à gente, principalmente para mim que trabalho em 03 – escolas – é mais complicado, entendeu? Não é questão de salário não. Eu já fui lá e eles disseram que o transporte é esse mesmo, porque a gente recebe o auxílio periferia. Então, assim, em questão de dinheiro o salário é legal, não é ruim não, paga. (Professora Josy, 2018)

Mesmo com perspectivas diferentes em relação à remuneração e aos benefícios, como o transporte percebe-se nas entrelinhas existe um ponto de vista em comum que é a permanência, o sentimento e o esforço diário em se manter na profissão docente.

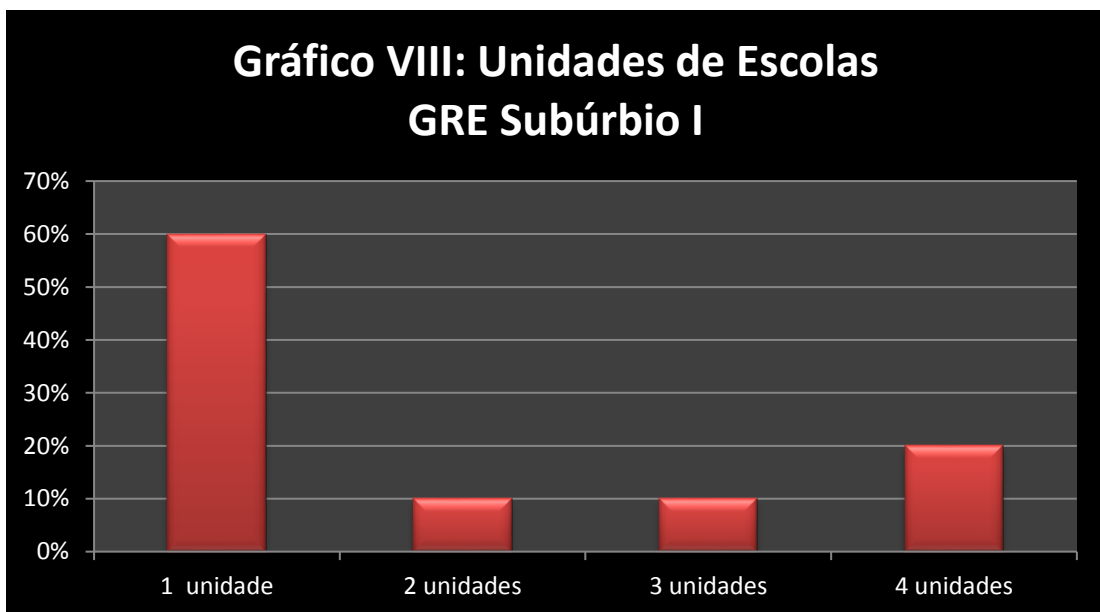
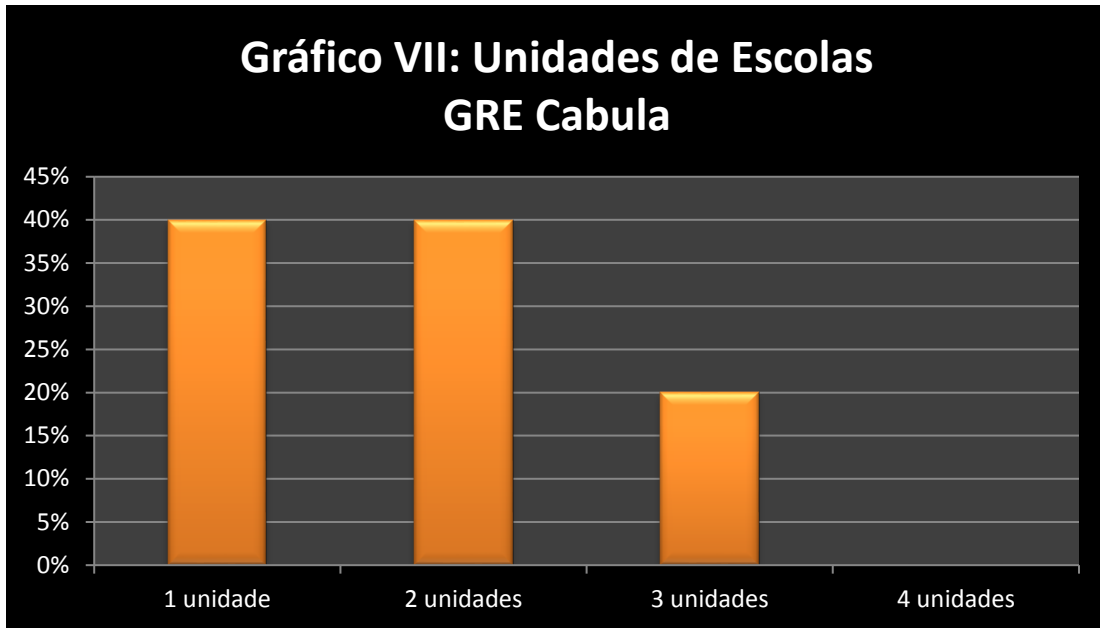
É um trabalho de formiguinha. É um trabalho demorado, mas é um trabalho prazeroso. Quando a gente ver aquele nosso aluno avançado cada vez mais. (Professora Esther, 2017)

[...] Não me arrependo. Quando você que *tá* conseguindo o seu objetivo, você ver um aluno progredi, você ver um aluno tipo Gustavo⁵, você ver que um aluno vai para frente isso já é gratificante. Eu não me arrependo. (Professora Josy, 2018)

É notável que os docentes compreendam e encaram a educação como um processo, no qual, as mudanças são gradativas, tendo que ser encarado com um trabalho que durante o seu processo trazem diversas frustrações e decepções que alimentam a desistência desta carreira, no entanto, as vitórias alcançadas com muito esforço e paciência são os estímulos que mantém acesa as expectativas e esperança que o trabalho docente não fica no vazio e trazem mudanças significativas e humanizadoras para seus alunos.

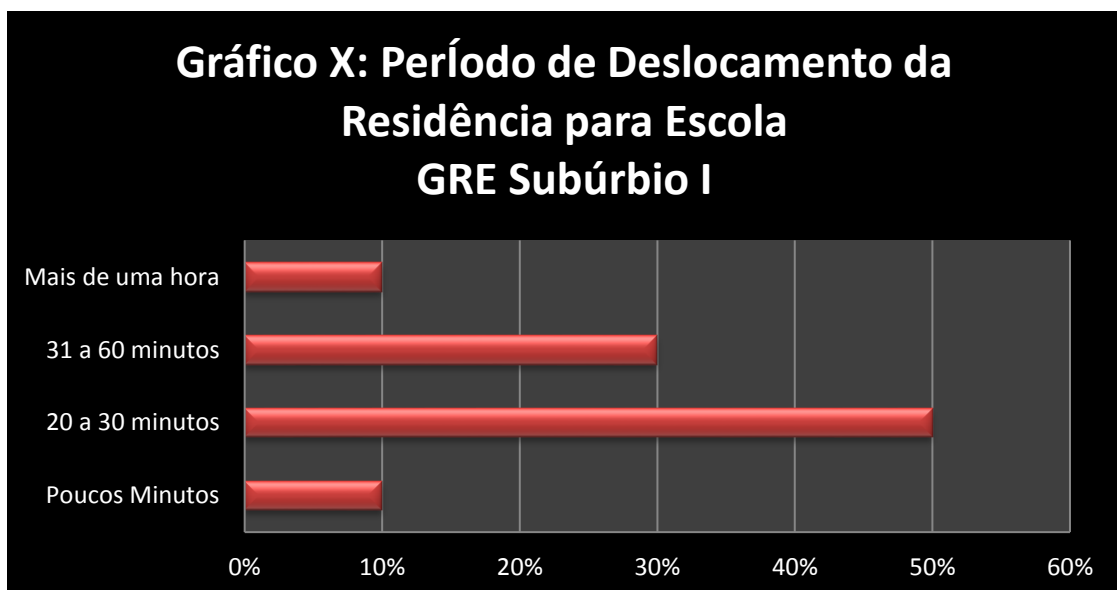
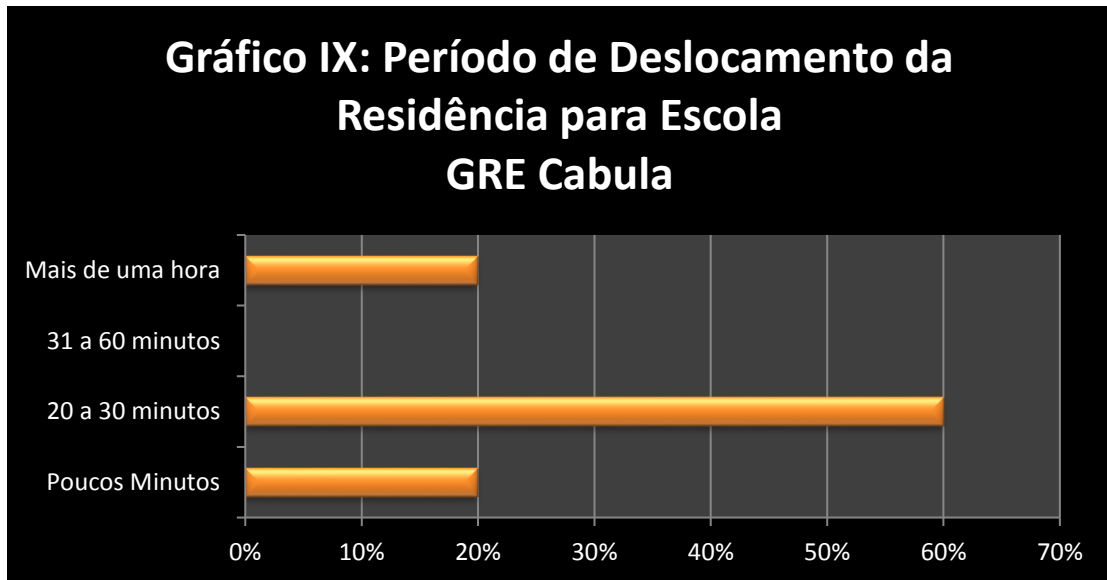
Com efeito, percebemos que os problemas relacionados às condições de trabalho docente não se protagonizam, apenas, na remuneração ou sala de aula, mas, também em aspectos fundamentais, porém, ignorados como a quantidade de unidades escolares, a jornada de trabalho e a carga horária.

⁵ Os nomes de outros sujeitos inclusos nas pesquisas pelas entrevistadas também serão mantidos em sigilo sendo substituído por nomes fictícios conforme acordo no TCLE



Em relação à quantidade de unidades trabalhadas percebe-se que na GRE Cabula 60% dos professores trabalham e duas unidades ou mais em contrapartida com a GRE Subúrbio I que tem um percentual de 40% em relação aos professores que trabalham em duas unidades ou mais. Deve se levar em consideração que o período dos dados recolhidos pode afetar os resultados, já que os dados da GRE Cabula foram recolhidos durante o segundo semestre do ano letivo de 2017 e a GRE Subúrbio I no primeiro semestre de 2018, pois, nota-se que a rede municipal está fazendo um remanejamento para que os professores fiquem apenas em uma ou duas unidades, no entanto, para os que trabalham em mais de duas

unidades se torna cansativo, ainda mais pela intensificação da mobilidade urbana. A professora Rita nos fala sobre este aspecto: “Trabalho 40 horas aqui mesmo, muito embora sempre gostasse dessa movimentação, mas agora o trânsito de Salvador não permite”.



De acordo com os gráficos IX e X 60% dos professores da GRE Cabula levam de 20 a 30 minutos para se deslocarem de sua residência, sendo que esses 60% possuem veículo próprio. Já para a GRE Subúrbio I 50% dos professores levam de 20 a 30 minutos sendo que desses 50% apenas 20% possuem veículo próprio, sem considerar os engarrafamentos, acidentes e incidentes que não são contabilizados durante o percurso.

A gente não tem uma mobilidade boa, o que faz aumentar o estresse dos nossos colegas professores. Eu digo *meus colegas*, porque eu moro próximo à escola, só gasto de 5 a 10 minutos, então, dói uma escolha minha na questão não só de estar próximo da minha família, mas de saúde. (Professora Ana, 2018)

Entretanto, não é apenas uma questão de escolha ou renumeração, trabalhar distante de casa e/ou mais de uma unidade. No início do ano letivo existe a necessidade de fazer um remanejamento no horário dos professores e, às vezes, o professor não consegue fechar sua carga horária numa escola sendo obrigado a trabalhar em mais de uma unidade escolar o que afeta na sua jornada de trabalho.

De acordo com Oliveira e Vieira (2012), a jornada de trabalho é intensificada por meio da extensão da jornada diária, redução das porosidades na jornada diária, ou seja, “buracos contidos na jornada de trabalho que se referem aos momentos em que o trabalhador vai ao sanitário, conversa” (OLIVEIRA & VIEIRA, 2012, p.167). A jornada de trabalho é um aspecto fundamental para a construção de condições adequadas ao trabalho docente. Para Monlevade (2000 apud JACOMINI & PENNA, 2014) a desvalorização salarial do docente na década de 1970 teve como consequência a múltipla jornada de trabalho tudo como modo de compensar os baixos salários trabalhando em mais de uma unidade escolar, assumindo duas até três jornadas diárias na mesma rede ou em rede diferentes de ensino.

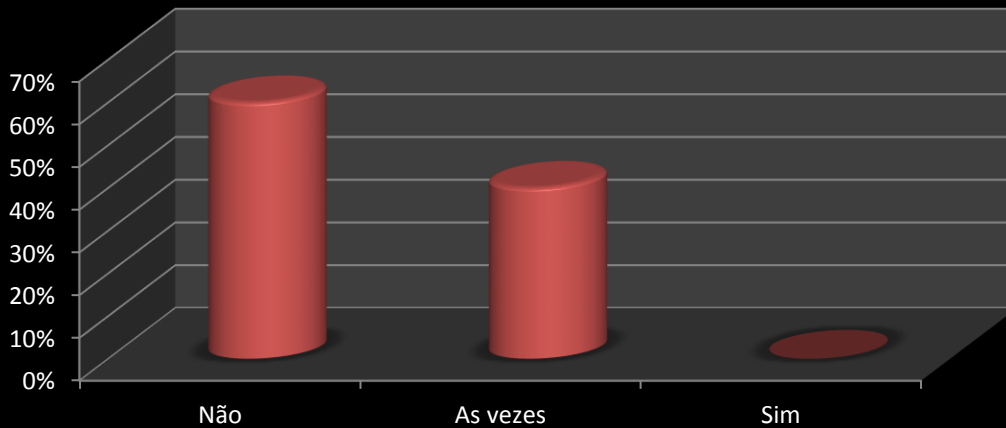
São todos os dias. Eu acordo 4:20 da manhã, pego ônibus de 5:15, chego aqui no máximo de 7:40. Retorno a Rodoviária pego o ônibus das 17:30. Chego lá – São Francisco do Conde – as 19:00 horas e encerro minha jornada de trabalho as 22:00 horas. São 60 horas, não tenho folga, sou contrato aqui Salvador e em São Francisco do Conde. (Professora Esther, 2017)

Eu almoço na escola, saio para o Meirelles⁶ não dar pra ir andando para o Magalhães, não tem condições. Eu venho de lá da Calçada até Comércio em pleno meio-dia e quando tá chovendo? Eu dou uma andadinha, mas nem sempre dar [...]. Você acaba de almoçar e tem que chegar lá no horário, uma hora antes né! Eu tenho que tá lá, como é que eu vou sair daqui correndo subir essa ladeira pra chegar lá?(Professora Josy, 2018)

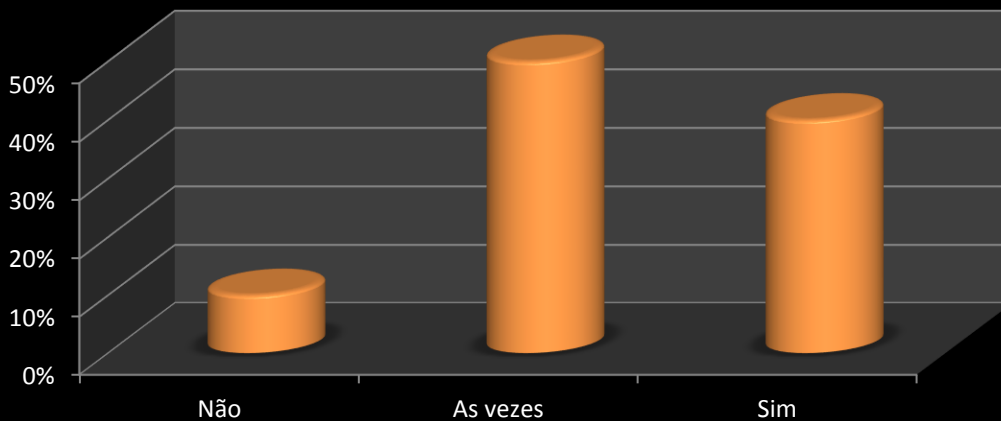
A mobilidade, além de provocar cansaço e estresse ao professor no deslocamento de casa para a escola interfere na sua jornada de trabalho e a situação se torna mais precária quando ao trabalhar em mais de duas unidades escolares afetando as atividades que necessitam ser realizadas dentro da carga horária trabalhada pelo docente.

⁶ Os nomes das escolas e bairros serão mantidos em sigilo sendo substituído por nomes fictícios para manter a confidencialidade dos docentes conforme acordo no TCLE

**Gráfico XI: Realização das tarefas dentro da carga horária
GRE CABULA**



**Gráfico XII: Realização das tarefas dentro da carga horária
GRE Subúrbio**



Os gráficos em relação à realização das tarefas dentro da carga horária são bem divergentes de uma GRE para outra. Em quanto a GRE Cabula 60% dos professores afirmam não conseguir cumprir suas atividades dentro da carga horária, apenas 10% dos professores da GRE Subúrbio I dizem não conseguir o que levar a refletir que a quantidade de unidades trabalhadas causam impactos no momento da organização e período de planejamento das atividades dentro da carga horária.

A Professora Eva mostra-nos: “Eu acho que a melhor carga horária, porque eu tenho momentos assim dentro da escola em que eu posso fazer minhas atividades sem levar para casa”. Entretanto, há professores que afirmam que o excesso de atividades, as quais estão encarregadas em relação a sua carga horária é insuficiente para cumprir a demanda solicitada.

Todas as terças eu tenho duas horas/aulas de planejamento e tenho que está com meus planejamentos prontos da semana. Eu faço durante a noite, como eu só vice lá – São Francisco do Conde – e também trabalho com parcerias é muito tranquilo. Eu chego tá tudo correto, tudo no lugar? Ai, eu posso me sentar. Ai, eu começo a planejar. (Professora Esther, 2017).

Tem momentos que a gente tá cansada por causa do ciclo menstrual aliado a rotina do trabalho [...] porque não é só carga de trabalho que a gente tem que atender do aluno e da tarefa no quadro e corrigir são também porque tem uma rotina de aplicar o projeto que a gestão municipal de educação faz. (Professora Ana, 2018)

Para além das atividades internas que os professores possuem no seu dia-a-dia escolar, eles ainda precisam lidar com a cobrança de projetos externos, os quais são encaminhados pela Secretária de Educação que não nota - ou simula – que o excesso de atividades não apenas sobrecarrega o professor, mas também, reflete na aprendizagem dos alunos, como nos apresentam as professoras Ana e Rita em suas narrativas:

É pra encher de trabalho! Encher de trabalho de relatório de acompanhamento e o foco que é a aprendizagem acabam sendo mínima. (Professora Ana, 2018)

O que eles pensam sobre educação é tão diferente do que a gente vive dentro da sala todos os dias [...], mas, me inventam um monte de coisa pra ganhar dinheiro, pra eles ganharem dinheiro e você não ver resultado nenhum. (Professora Rita, 2018)

Esses trechos acabam por se tornar desabafos das professoras que além do seu trabalho diário precisa lidar com as demandas externas, as quais, ao invés de virem como auxílio torna-se mais um fardo. Não sendo pouco até o período da reserva,⁷ tornando-se motivo de discussões e acusações.

Agora mudou bastante com a reserva, né! Então não pode se queixar de nada [...] não é reserva não, diz que a gente gosta de folga, diz que é folga da gente. (Professora Rita, 2018)

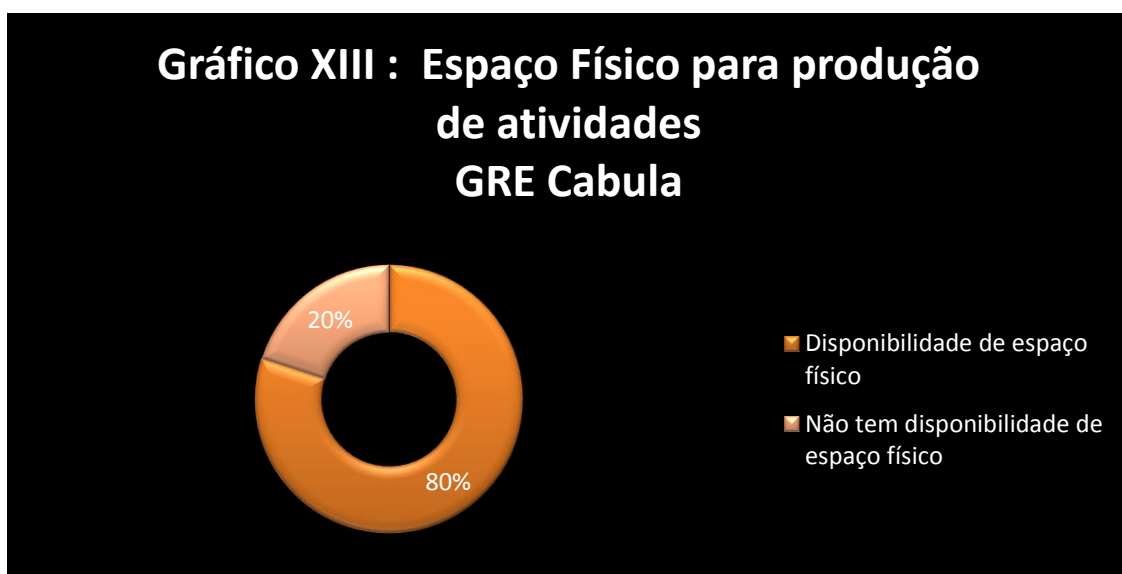
⁷ A reserva é equivalente a 1/3 da jornada de trabalho docente, a partir da sua carga horária, destinada a realização de atividades complementares, como: correção de atividades, planejamento das aulas, organização de material e atividades, entre outros.

A aquisição de um tempo em local de livre escolha para o docente está deferido na portaria nº 251/2015, artigo 09, no entanto, ainda é visto como motivos de discussões e acusações, tornando-se algo desnecessário na perspectiva de quem não é professor, não compreendendo que esse período de planejamento é necessário para realizar as diversas demandas que o professor possui.

Com efeito, as questões da jornada de trabalho, carga horária, quantitativo de unidade escolar traz consigo aspectos a extensão das atividades para além do seu local de trabalho, pois o tempo é considerado pouco, sendo outros momentos do docente renunciados com lazer, familiares e até descanso. Para, além disso, a mobilidade urbana e deslocamento são fatores que tornam-se complementos auxiliando no risco de distúrbios e doenças que acometem a saúde do professor, aspectos esses que merecem ser estudados relacionando a mobilidade urbana e o deslocamento como fatores que, também, influenciam na saúde do professor.

3.2.3 Condições Ambientais

As condições física e material das escolas públicas não são questões atuais. Entre os séculos XVII e o XVIII a organização escolar era marginalizada em grande parte do país, de acordo com Vicentini e Lugli (2008) as aulas eram avulsas na casa dos professores ou em locais alugados pelos mesmos com a sua própria renumeração, além disso, o ambiente no qual as aulas eram dadas eram desprovidas de luz, a temperatura elevada, o movimento era limitado devido ao espaço e a quantidade de pessoas no local. Atualmente, a situação é bem melhor se comparada há três séculos.





Os gráficos acima apresentam que 80% possuem disponibilidade de espaço para realização das suas atividades na GRE Cabula, já na GRE Subúrbio a uma redução, no qual, 60% dos professores possuem disponibilidade de espaço físico, no entanto, espaço físico não é suficiente para atender as demandas e necessidades atuais das escolas da rede municipal de Salvador. Sobre este aspecto, as professoras Esther e Rita afirmam que:

A acústica da escola atrapalha muito as aulas, principalmente, na hora do recreio, nesses momentos necessito aumenta o tom da minha voz, porque além do ruído da escola tem os alunos dentro da sala de aula. (Professora Esther, 2017)

A gente tem sala, tem quadro, tem cadeira, tem mesa, tem tudo, mas tem assim seus defeitos, como aqui, a sala. Quando começa a chover, alaga. (Professora Rita, 2018)

Os padrões mínimos para o funcionamento de uma escola são instalações físicas, equipamentos, recursos humanos e pedagógicos. Quando se trata da instalação e estrutura física nota-se uma grande debilidade em relação à falta de estrutura e projetos arquitetônicos adequados tanto a comunidade quanto ao local.

A falta de estrutura nos projetos arquitetônicos influir nas condições de trabalho, pois, as salas não comportam o número de alunos matriculados, sendo o professor prejudicado tendo alguns distúrbios relacionados à voz, pois, além de superar o ruído da sala de aula que compete com a disciplina dos alunos, o professor precisa elevar a voz devido aos barulhos

externos a sala de aula e no entorno da escola. Ambientes quentes ou com mofo devido à falta de manutenção e infiltrações auxiliam no desenvolvimento de doenças associadas à voz.

Além da estrutura física, outro aspecto importante são os recursos materiais. Compreende-se que os recursos materiais são imprescindíveis para o trabalho do professor e são classificados como convencionais, os quais foram produzidos com fins pedagógicos, como: giz, quadro, livro didático, entre outros, e já os não convencionais são aqueles que não foram criados no meio pedagógico, como: filme, jornal, televisão, entre outros.

É uma escolhinha de pobre, simples, mas o que tem numa escola particular boa aqui tem. Você precisa de um papel tem, você precisa de um lápis de cor tem [...] às vezes a gente não tem, naquele momento, mas providencia, compra, dar-se um jeito. (Professora Carmen, 2018)

Mesmo possuindo o material escolar enviado pela secretária de educação, o que ocorre é que nem sempre a escola disponibiliza de recursos financeiros, pois as instituições priorizam os conteúdos programáticos e na falta de recursos convencionais, como: piloto, papel, caneta, envelopes, os professores retiram do seu próprio salário para comprar material, ou como afirma a professora Carmem “dar se um jeito”. Entretanto, esse “dar um jeito” cobre a falta de responsabilidade que a rede tem em relação aos recursos necessários para o desempenho das atividades do professor. As professoras Rita e Josy nos revelam que:

A gente não tem livro pra trabalhar [...] eu nem sei como eu consigo trabalhar com o 4º ano [...] é um livro pra dois e pra levar tarefa para casa faz como? (Professora Rita, 2018)

É difícil você ter o material, você conseguir o material pra trabalhar, como: piloto, papel ofício, tirar uma Xerox, entendeu? Uma cartolina é o que a gente mais usa, material nesse sentido de papelaria é mais difícil de achar [...] e nas outras escolas são a mesma coisa não é diferente não. (Professora Josy, 2018)

Para além dos recursos materiais e físicos da escola incluem-se também os recursos humanos, os quais são necessários em qualquer instituição, seja ela privada ou pública. Voltado para a instituição escolar pública, a atribuição dos recursos humanos se dar pela admissão, por contrato ou concurso, dos servidores e colaboradores que é constituído por gestores, técnicos administrativos, professores, alunos, pais e responsáveis, entretanto, a dimensão que se tem em relação aos recursos humanos está voltado, apenas, para a gestão e o corpo docente.

[...] Outra coisa que a gente necessita é que as escolas municipais tenham o profissional de cada área de atuação específico. Então, a gente precisa de um secretário que seja formado em secretária executiva pra poder nos auxiliar. A gente precisa um orientador pedagógico na escola, há uma falta muito grande de orientador pedagógico na escola pra atuar diretamente com nossos alunos [...]. (Professora Ana, 2018)

A ausência de funcionário especializado de acordo com a área em que trabalha dificulta o desenvolvimento e progresso de outros cargos, promovendo atrasos e sobrecarga nas atividades as quais exercem. Por exemplo⁸, quando não há coordenador pedagógico quem supre essa ausência é o vice-diretor do turno, quando um professor se ausenta ou adoece, geralmente, não há quem o substitua, sendo que os alunos são liberados mais cedo para retornarem as suas casas, conseqüentemente, ficando prejudicados por essa aula que tem pouquíssima probabilidade de ser reposta.

Retratar de recursos humanos dentro da escola pública não significa transformar a escola em empresa, mas, promover o desenvolvimento profissional é necessário para atingir os objetivos educacionais. Compreende-se que isso não é tão simples, pois são casos que necessitam de apoio e intervenção não apenas da Secretária de Educação, mais, também de outros órgãos envolvidos na contratação dos servidores. Além dos servidores, a comunidade escolar necessita do apoio de pais e responsáveis, sendo esses colaboradores diretos do professor, no entanto, essa situação parece distante da realidade docente.

[...] O 3º ano da outra escola eu não troco pelo 03º daqui. [...] Lá tem uma menina que o caderno dela não tem nada escrito. Como um pai ou uma mãe não observa o caderno, não se preocupa, não vai à escola, tão nem ai, entendeu? (Professora Josy, 2018)

Essa falta de apoio por parte dos pais e responsáveis que é tão necessária ao professor acaba por atrapalhar o desenvolvimento do trabalho docente, pois promove um estresse e cobrança ao professor de situações que vão para além da sala de aula e que o mesmo não tem condições de intervir.

O fato do aluno não conseguir as habilidades, não alcançar, não ter êxito, não é culpa só do professor não, porque você ver, aquele aluno que a mãe vem, que a mãe tá aqui ele avança, mas aquele aluno que a mãe em casa não procura ver? [...] (Professora Rita, 2018)

⁸ Esses exemplos são baseados em recordações do meu período como estudante da rede municipal e de observações no meu período de estágio curricular.

A tabela abaixo confirma a falta de apoio dos pais e responsáveis em relação às crianças e seu desenvolvimento escolar.

Tabela II: Apoio dos Responsáveis ⁹	%			
	Pais e Estudantes	Sim	Não	Regular
Os pais acompanham o desempenho escolar de seus (suas) filhos (as)	-	30%	50%	20%
Os pais costumam ir à escola dar opiniões sobre o funcionamento da instituição	10%	20%	50%	20%
Os pais participam de reuniões convocadas pela escola	30%	10%	40%	20%

De acordo com os dados apresentados 50% acompanham regularmente o desempenho das crianças na escola, no entanto, a fala anterior à tabela II confirma não ser o suficiente para um desenvolvimento escolar com mais qualidade para as crianças.

Com efeito, os resultados apresentados nos questionários e nas falas das professoras, a falta e/ou precariedade dos recursos físicos, materiais e humanos resultam em problemas que tendem a precarizar o trabalho docente. Ainda de acordo com Horta (2009), pode-se afirmar que o ser humano é um ser permanente em relação com o meio, isto é, se o professor convive com essas dificuldades no seu dia a dia como o desempenho das atividades sem material, equipamentos e salas adequadas à probabilidade de desenvolver níveis estaticamente significativos aos transtornos mentais, como estresse e exaustão emocional são bem mais recorrentes de atingir a saúde docente (ARAÚJO & CARVALHO, 2009).

3.3 Condições de trabalho e o efeito sobre a saúde docente

Com a predominância do capitalismo, a partir do início da década de 1990, o docente torna-se um sujeito para além das atividades em sala de aula, sendo que a educação volta-se para eficiência, eficácia e produtividade, na qual, o professor assume atividades da gestão escolar, atividades de planejamento e elaboração de projetos, avaliação dos currículos, dentre outras atividades, pois surge uma necessidade em satisfazer uma clientela com a proposta de que a educação é, e está acessível para todos, sendo que poucas considerações são realizadas a

⁹ Esses dados são apresentados apenas na GRE Subúrbio I, pois no fim do ano de 2017 houve ampliação do questionário devido a demandas que foram surgindo ao longo da pesquisa do ano de 2017.

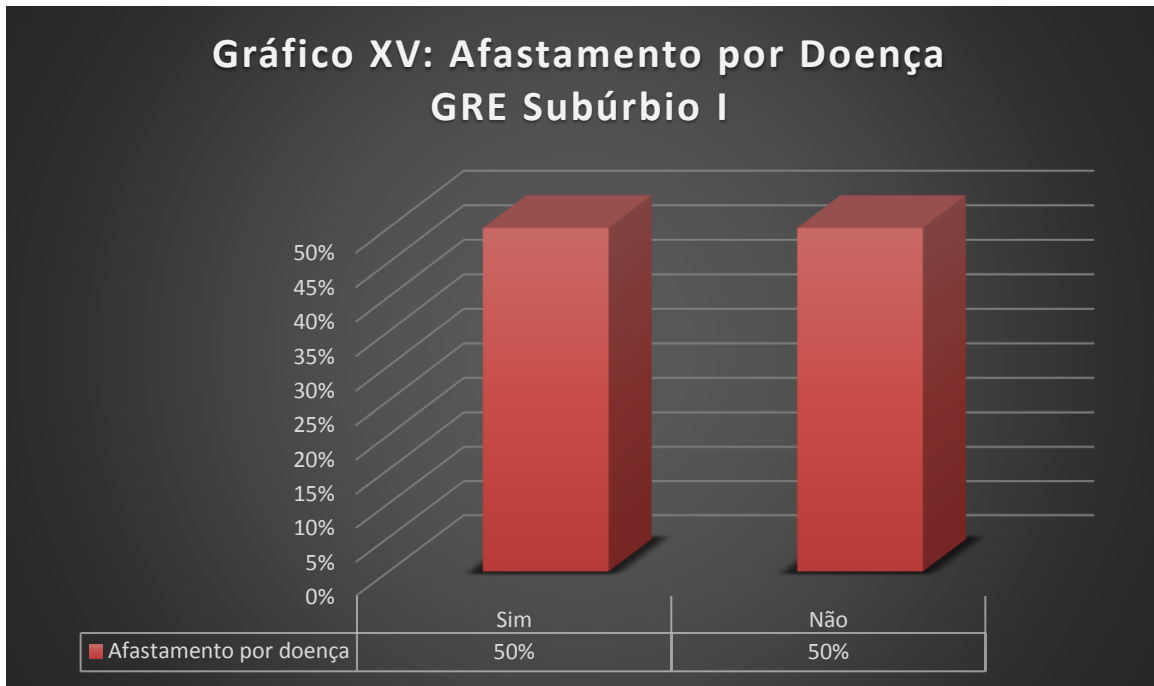
respeito dos impactos proporcionados por estes processos na vida daqueles que trabalham na Rede Educacional e pelo serviço prestado pelo docente na Rede de Ensino (NORONHA et al., 2008; FREITAS & CASTRO, 2015; CORTEZ., et al., 2017).

Especificando essas questões para o campo do trabalho docente considera-se que esta profissão destaca-se como uma das mais vulneráveis a fatores de stress, fadiga, cansaço, dentre outros sintomas com elementos que implicam na saúde docente, como: excesso de tarefas e responsabilidades, baixo salário, alto nível de exigência, desvalorização profissional, jornada, carga horária, quantitativo de alunos, número de unidades e turnos trabalhados, sendo que além desses fatores a educação encontra-se imersa num contexto de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que implica na profissionalização, na estruturação e nas condições de trabalho docente.

Segundo Robalino (2012, p.373), “o trabalho é uma atividade humana que possivelmente pode desencadear processos perigosos para a saúde física e mental, mas também pode gerar processos estimulantes e posteriores para a saúde e a vida dos trabalhadores” e, estes polos, tanto os positivos quanto os negativos, requerem uma ampla atenção, às reflexões, pois, mesmo com o crescimento do adoecimento no trabalho docente, como afirma Cortez (2017), poucas são às legislações e Políticas Públicas específicas que favoreçam a saúde docente, mesmo com o elevado número de estudos e pesquisas que evidenciam o agravamento da questão docente/condições/saúde.

A saúde docente deve ser compreendida como um processo social sendo que os procedimentos sociais não são simplesmente um contexto externo, mas significam elementos fornecedores de saúde, ou seja, para estar num estado integral de bem-estar o indivíduo tem de estabelecer e depende de um equilíbrio social, psicológico, fisiológico e biológico, lembrando que o trabalho laboral tem um liame direto na vida do trabalhador, pois, por isso o trabalho e saúde são duas esferas que exercem e recebem mútuas influências.

De acordo com Cruz (2005 apud CRUZ E FREITAS, 2008) pesquisas recentes apontam verdadeiras epidemias das doenças ocupacionais que vão de simples inflamações a síndromes neuróticas, ou seja, as atividades e tarefas exercidas dentro e fora do trabalho pelo professor esta que é uma experiência diária, física e psicológica está fortemente ligada ao processo de adoecimento e em casos extremos ao afastamento da profissão.



O gráfico apresenta que 50% dos professores já se afastaram das suas atividades por motivo de doença, considerando que quando o professor chega à situação de afastamento é porque o problema é incomodo, pois, quando surgem os primeiros sintomas de alguma doença, o professor tende a ignorar e a tratar como um mal-estar passageiro procurando um tratamento quando a situação gera prejuízos visíveis a sua saúde. Para, além disso, o professor compreende a doença como algo seu, uma responsabilidade e descuido da sua parte não tendo o exercício do seu trabalho culpabilidade alguma pelo seu adoecimento.

O problema que eu tenho não tem nada haver com o meu trabalho, assim, eu já tenho a idade, estou no período da menopausa [...] eu não acho que seja a sala de aula, o trabalho em sala de aula é um problema do organismo. (Professora Eva, 2018)

Não sei se culpo a escola, mas eu acho que não [...] a idade conta, e eu já *tou* com 68 anos [...] eu não acho que seja causado por causa da profissão. (Professora Carmem, 2018)

Percebemos nas falas das professoras o sentimento comum de que a idade e os problemas associado ao período não sejam ocasionados pelo trabalho, mas, apenas, por uma questão orgânica, entretanto, a falta de condições internas da escola, como: organização do trabalho docente, estruturação do ambiente, os professores e professoras estão sujeitos ao adoecimento não somente pela ação da sua função, mas também as condições externas geradoras de estresse, como: insegurança, violência escolar, baixa remuneração, meio social de atuação, entre outros. Ou seja, situações que ocorrem fora dos muros da escola, mas que

atingem a saúde dos professores e professoras, causando o fenômeno conhecido com mal-estar docente¹⁰.

A sobrecarga, um dos caminhos para o mal-estar, é definida como um dos aspectos nocivos à saúde docente e se dar através dos trabalhos escolares que são levados para casa, a falta de espaço físico, materiais e tempo para planejar e organizar as atividades escolares e trabalhos extras para complementar a renda. Além da sobrecarga, existe a intensificação que se apresenta através de três fatores: os *vários papéis que o professor desempenha* e que estão para além da sua formação e função, isto é, o professor é: psicólogo, agente social, enfermeiro, médico, pai, mãe; os *fatores subjetivos* que são ocasionados pelas mudanças e interferências no ambiente escolar e adjacência; *a gestão educacional* que se dar através do ciclo:

Figura 3 - Ciclo da Intensificação do Trabalho Docente



Fonte: Elaborada pela autora baseada em Gouvêa (2016)

As condições de trabalho docente agitam os objetivos da produção, desenvolvimento e crescimento da escola, dos alunos e do professor gerando a intensificação e a sobrecarga, (GOUVÊA, 2016) e a hipersolicitação e sobre-esforço das funções psicofisiológicas (GASPARINI et al., 2005) se o professor (sobre) vive constantemente a essa rotina, como já descrita, e não encontra tempo para cuidar de si isso pode influenciar na saúde, gerando adoecimentos que desencadeiam ou precipitam uma série de sintomas clínicos que implicam no seu afastamento a até saída, definitiva, da função devido ao adoecimento auxiliado pelas condições do seu trabalho como professor.

¹⁰ De acordo com Bastos (2009, p.16) “o termo mal-estar refere-se a um desolamento ou incômodo indefinível, sendo descrito como algo que não vai bem, mesmo que não seja possível definir o que não funciona e nem por quê”.

Para Gouvêa (2016, p. 216), “a administração pública, ao invés de buscar a resolução para o problema relacionado à intensificação do trabalho docente, acabam por aplicar medidas que pioram ainda mais a situação”, como é no caso do ciclo ilustrado na figura 3, o qual proporciona um stress maior ao docente, reduzindo a sua estima, aumentando a sua jornada – consciente que os professores irão aceitar esses programas de bonificação e gratificação já que o salário não é suficiente – resultando em professores e professoras adoecidos, o que de acordo com Leão (2012, apud GOUVÊA, 2016) são usados para apontar os professores como incompetentes e responsáveis pelo fracasso do estudante, sendo que, é o próprio sistema escolar um dos principais causadores desta decadência. Portanto, compreende-se que as condições de trabalho do professor e seus efeitos não implicam apenas na saúde do professor, mas em toda a estrutura escolar e, respectivamente, na sociedade.

O papel do professor vai para além das linhas de conhecimento dos educandos, sendo que esta atuação na sala de aula tem de subsidiar uma articulação escola, pais/responsáveis, comunidade e para, além disso, o docente tem de participar das atividades relacionadas à gestão, planejamientos e organização das tarefas escolares (GASPARINI et. all, 2005), sendo que estas e outras atividades demandam uma dedicação mais ampla. No entanto, a jornada que o professor tem, não disponibiliza tempo suficiente, pois o mesmo tem de cumprir essa mesma função duas, três e até quatro vezes por dia, pois, a remuneração dada ao professor apenas numa escola não garante uma qualidade de vida estável ao docente.

Para além da remuneração estão as características cotidianas do trabalho docente, como: trabalho repetitivo, intensificação no desempenho das atividades, desgastes nas relações entre professor-aluno/professor-comunidade/professor-escola, ambiente intranquilo, ruídos excedentes, supervisão excessiva ou escassa, falta de autonomia no planejamientos e organização das atividades, desenvolvimentos as aulas sem material, espaço e equipamentos adequados (ARAÚJO & CARVALHO, 2009), tendo ainda como ramificação a questão de que a população do ensino, majoritariamente, composto por mulheres o que traz a luz problematizar e analisar a jornada que essas mulheres têm quando retornam para casa.

Sob essas condições os professores têm como acréscimo fazer ajustes para que o seu trabalho possa ser desenvolvido de modo mais adequado sendo que os mesmos fazem investimento na escola - com seu próprio dinheiro - auxilia o aluno que não tem material escolar e para estender um pouco mais a jornada criam meios pedagógicos para compensar a falta de materiais que deveriam ser construídos com os recursos necessários nos laboratórios, salas de informática e biblioteca. Devido a estas descrições das dificuldades vividas pelos

professores no seu cotidiano trago a indagação de Gasparini (et. all 2005, p.191) a respeito dos termos professor/condições/saúde: “Quais seriam os efeitos para o professor, se, no espaço da produção de ensino, não lhes são garantidas as condições adequadas para atingir as metas que orientam as reformas educacionais recentes?”.

Em relação a isto, existem dois aspectos relacionados à questão da saúde/adoecimento do professor. O primeiro aspecto é o afastamento e suspensão das atividades e talvez a mais grave, porém a mais circunspecta, o trabalho realizado mediante situações de adoecimento. Como afirma Gouvêa (2016), o docente tem como preeminência o cuidar do outro, no entanto, durante o processo de saúde-doença é tratado, pelos próprios professores, como uma questão individual e não uma situação que permeie o coletivo, não reconhecendo que este processo também é uma problemática política que pertence a um espaço coletivo da categoria.

O segundo aspecto Araújo & Carvalho (2009, p.444-445) afirmam que “a ausência de reconhecimento do adoecimento e da sua relação com o trabalho tem como maior consequência a manutenção de situações prejudiciais à saúde”, isto é, as medidas geradas pelo capitalismo faz com que este processo saúde/adoecimento do professor seja invisível, no qual, o trabalhador individualize e/ou ignore a sua saúde e os sinais do adoecimento físico e psíquico, sendo que, apenas quando se torna comprometedor, o mesmo, remedia a situação.

Entretanto, uma das justificativas para esta invisibilidade do professor em relação a sua saúde – o que não exime a questão de Políticas Públicas voltada às condições do trabalho docente e saúde – é encontrada na “experiência da doença que põe um *fora da vida* um *fora de si* que revela a fragilidade de nossas construções biográficas e submete nossos apegos e nossas *aderências*” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p.25), isto é, o “fora” surge da impossibilidade de não estar mais dentro da rotina, das atividades por mais que essa seja uma tarefa angustiante é o que move o “si”, pois não é aceitável ser colocado para fora da nossa própria casa, da nossa vida.

3.3.1 Doenças no corpo docente: uma causa invisibilizada

A categoria docente é uma das áreas mais expostas a ambientes conflituosos e de alta exigência, como: reuniões, funções administrativas, atividades adicionais, tarefas extraclasse a qual está inserida num contexto de mudanças externas que modificam e alteram o processo do trabalho docente, como questões políticas, econômicas, sociais e culturais, complementadas com as pressões de determinadas tarefas. Todas essas situações favorecem a falta de autonomia do professor promovendo a sensação da falta de identidade o que

consequentemente leva o docente a vivenciar e sentir o desconforto e distanciamento em relação ao seu trabalho, como tratado nos tópicos relacionados à profissionalidade, profissionalismo e profissionalização desta pesquisa.

Essas situações auxiliam no desencadeamento de situações estressantes que são representadas na saúde física e mental do professor. As condições de trabalho docente às quais envolvem um cúmulo de atividades, exigências em relação à qualificação, a falta de *feedback* da instituição, dentre outros fatores contribuem para o desenvolvimento de sofrimentos de ordem física e mental. Para Noronha et al. (2008), há uma postura de indiferença docente em relação aos seus limites, o qual consequentemente se configura num sério risco em relação a sua autoestima e proteção a sua saúde.

Convém que a administração pública não coopera para buscar soluções favoráveis às questões da saúde do professor, a qual deve ser tratada como uma questão coletiva, mas também primordial do próprio docente, pois uma das soluções dar-se a partir do momento em que o professor reconhece o seu Existir e percebe que o mesmo possui limites e que mesmo tendo o sentimento de fortaleza em si é necessário compreender e internalizar que até fortalezas quando não são cuidadas podem ser derrubadas.

Nesta pesquisa percebemos que as maiorias das condições de trabalho, apresentada neste estudo, afetam a saúde do professor. Quando a questão do corpo é particularizada na docência notamos que essa profissão é imersa em tantas distinções, atividades, exigências que o professor não se pode nem dar ao luxo de sofrer, ficar cansado, pois o mesmo acredita que isso afeta no desempenho dos seus alunos, seu desempenho profissional, porque saúde também envolve a angústia que o docente tem em relação à tarefa social do seu trabalho.

Tem que ter disponibilidade, está com o sorriso estampado no rosto, né? Pra está recebendo seus alunos, esta bem arrumada, bem cheirosa, porque eles olham isso tudo. [...] Você tem que está bem! (Professora Esther, 2017)

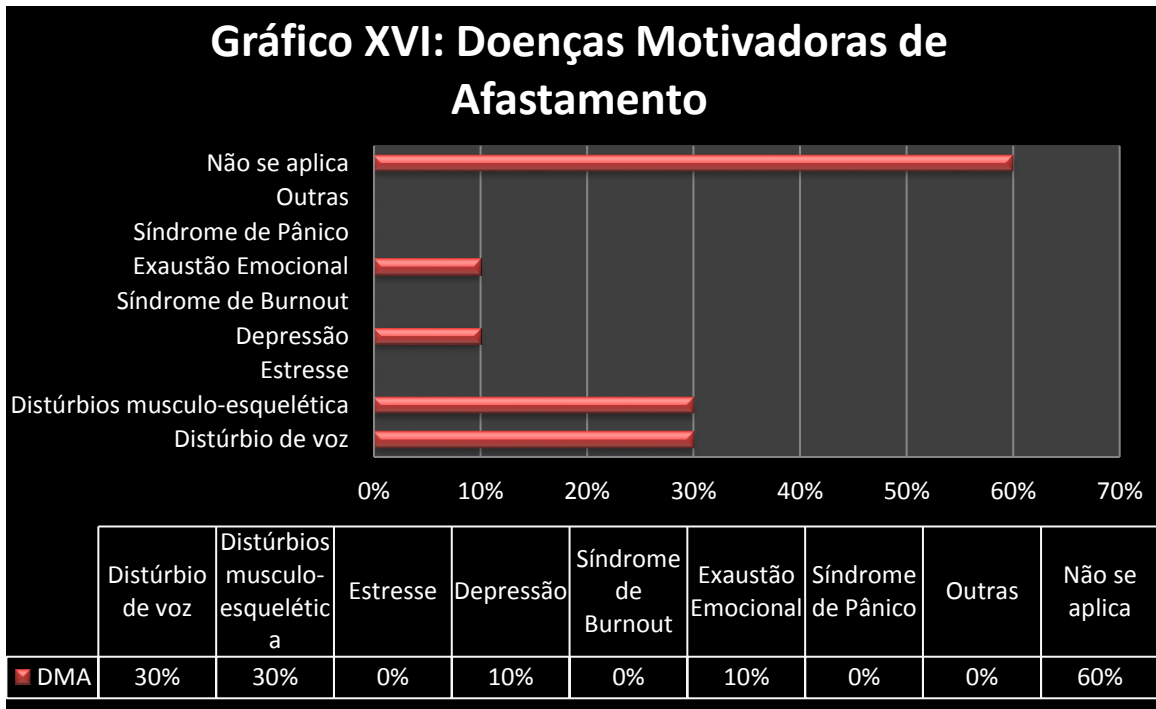
Segundo Merleau-Ponty (apud Chaves, 2012), através do corpo é que compreendemos o outro, assim como pelo corpo percebo as coisas, ou seja, o corpo é responsável pela minha interação com outro corpo, pelo corpo apresento e demonstro meus sentimentos, frustrações, memórias, histórias, cansaço, alegria. Com os estudos de Delory-Momberger (2016), notamos que a resistência em relação à invisibilizar à doença docente vai para além da questão do desempenho de seus alunos/profissional e a tarefa social. De acordo com a autora a solidão, o abandono da saúde de um corpo coopera para a dissociação da consciência do viver, o qual, anterior à doença mesmo com dificuldades tinham prosseguimento, metas a alcançar.

Porém, sendo expulso da própria vida, sem esse caminho a seguir o sentido da vida vai se esvaindo e o sentimento de inutilidade começa a ganhar o corpo já que o mesmo, no momento da doença pede atenção, cuidado, coletividade - fatores desprezados durante os avisos do corpo - e não tem mais condições de voltar a sua rotina, a sua própria vida. A partir deste momento é que o docente reconhece o seu Existir, como pessoa, como ser humano que possui limites e necessita de cuidados, pois a doença impõe essa aprendizagem surgindo daí a “*grande saúde dos doentes*” (DELORY-MOMBERGER, 2016), em razão de que a doença proporcionar uma “*manutenção de si em vida*” dando instrumentos para o melhor conhecimento de si, dos seus limites físicos e mentais, que faz com que o sujeito torne-se cuidadoso com cada tarefa, mudança ou atividade que envolva a sua vida.

Contudo, se o corpo docente desse a devida atenção, cuidado, coletividade e primordialidade a sua saúde juntamente com a cooperação das Políticas Públicas, às quais se oferecessem condições de trabalho decente e favoráveis aos docentes com a devida valorização social que o trabalho do professor necessita às frequências de atestados, adoecimento e afastamento da profissão não seria tão exorbitante, mas enquanto, essa idealização não se torna real e acessível à categoria, faz-se necessário apontar os principais agravos da saúde do professor, como: problemas vocais, osteomusculares e saúde mental.

3.3.2 Distúrbios relacionados às condições de trabalho docente

Neste tópico abordaremos os três principais agravos da saúde, os quais são: distúrbios vocais, distúrbios osteomusculares e saúde mental - sendo que saúde mental estará incluso às questões como estresse, depressão, síndrome de Burnout e exaustão emocional, já que estas questões estão relacionadas ao cérebro e suas funções (FIUSA, 2013) - pelo fato de serem estes agravos com maior percentual no levantamento de dados quantitativos, como apresentado no gráfico abaixo:



a) Distúrbio Vocal

Diversas categorias de trabalho necessitam utilizar a voz diariamente para exercerem o seu trabalho, como: cantores, atores, vendedores ambulantes, feirantes, apresentadores, professores, dentre outros. No entanto, alguns estudos (SOUZA, 2008; CARVALHO & ARAÚJO, 2009; OLIVEIRA & GONÇALVES, 2016) abordam às questões dos distúrbios vocais na profissão docente como um agravamento de elevadas e constantes queixas dos docentes, ao exemplo de dores na garganta, rouquidão, perda temporária da voz e diagnósticos elevados para as cordas vocais.

Compreende-se que a profissão docente requer constantemente o uso da comunicação oral como um dos principais instrumentos auxiliares do seu trabalho, no entanto, o meio de trabalho do professor, geralmente, está exposto a insalubridades que afetam, gradativamente, a sua voz e que pode provocar licenças e até o afastamento da profissão.

Tenho que trabalhar muito a voz com meus alunos, as turmas são imensas, o 4^a e o 5^a ano são as maiores turmas de 35 a 36 alunos, então você precisa falar mais alto [...] principalmente essa minha turma que os alunos são indisciplinados. As vezes você precisa falar mais alto, falar mais sério e até gritar. Claro que você não educa ninguém gritando. (Professora Esther, 2017)

De acordo com Souza (2008) os distúrbios vocais ocorrem dos resultados de uma gama de fatores combinados por motivos hereditários, comportamentais, estilo de vida e ocupacional, para tanto, acredita-se que o uso excessivo da voz ocasione traumas nas cordas vocais fazendo levar em consideração - comparado a outras categorias de trabalho a população geral - que os professores estão mais propensos aos distúrbios vocais.

Ao relacionar o distúrbio vocal a atividade ocupacional, percebemos que a quantidade de alunos em sala de aula, a estrutura física do ambiente de trabalho - quente ou úmido - complementado aos constantes ruídos internos e externos da escola, a quantidade de unidades trabalhadas, a carga horária, sendo que, além disso, a jornada intensa de trabalho e a exigência de realizar várias atividades simultaneamente cooperam para uma fadiga física e mental ameaçando a saúde desse trabalhador.

Para Oliveira e Carvalho (2016), mas do que promover campanhas higienista - como às que foram promovidas em décadas passadas - e mudanças de comportamento que geravam - e geram - uma culpabilidade no docente ao adoecer, o imprescindível é que a partir dos estudos que abordam e discute essa temática, juntamente com os docentes, promoverem mudanças articuladas que proporcione aos professores organizados e equilibrados, pois, a saúde vocal não afeta somente a vida do professor mais implica numa problemática coletiva que envolve, também, a relação de ensino-aprendizagem, já que a voz docente é um dos instrumentos mediadores do conhecimento dentro da sala de aula, o qual requer condições de trabalho mais adequadas às necessidades do professor.

b) Distúrbios Osteomusculares

Os distúrbios do sistema osteomuscular têm acordado nos pesquisadores uma preocupação com questões voltadas para a saúde e o trabalho devido aos custos e impactos na qualidade de vida. O sistema osteomuscular é desenvolvido por questões multifatoriais, nos quais podem ser destacados fatores biomecânicos presente nas atividades psicossociais, individuais e fatores ocupacionais (CARVALHO & ALEXANDRE, 2006).

Os fatores ocupacionais associados à dor músculo esqueléticas são caracterizados pelo desgaste da estrutura osteomuscular, como: tendões, nervos, acometendo geralmente, os membros superior estando essa sintomologia associada ao excesso de esforço físico no trabalho. Particularizando os distúrbios osteomusculares ao campo docente as características laborais são configuradas por uma intensa jornada de trabalho, os fatores biomecânicos presente na atividade física, como a repetição de movimento, postura inadequada, a falta de

espaço físico para planejamento e descanso, os mobiliários inadequados complementados a falta de manutenção e a frequência de ficar em pé na maior parte do tempo durante as aulas, o número de turmas e turnos, a elevada carga horária e o transporte de peso são fatores para sobrecarga do professor (RIBEIRO, 2009).

A dor musculoesquelética de acordo com estudos (CARVALHO & ALEXANDRE, 2006; RIBEIRO, 2009) são mais presente em mulheres. Esse fator pode ser explicado devido a jornada de trabalho ou sobrecarga doméstica realizada pelas mulheres – como já citado em outros tópicos dessa pesquisa – sendo que essa jornada relacionada ao âmbito doméstico impossibilita o relaxamento e descanso em casa. A idade é um descritor que auxilia nos sintomas osteomusculares do corpo, além disso, a escola muitas das vezes não possui ambientes adequados para descanso e ministração das aulas incluindo mobiliário inadequado com cadeiras e mesas baixas, sendo que os professores passam a maior parte do tempo em pé como modo de manter a disciplina dos alunos. Para, além disso, estão incluso o transporte de peso devido o material que os professores necessitam para fazer correções, dentre outras atividades sendo que quanto maior o número de alunos e turmas que o professor dar aulas maior será o transporte de peso do docente.

[...] Veio agora às questões musculares, mobilidade, artrose na coluna cervical, na coluna lombar, discopatia degenerativa. É um monte de coisa assim e quando tenho qualquer coisa que me pressiona muito as dores toma conta agora, porque já se tem suspeita de fibromiogia por conta disso tudo, mas eu consigo dar conta vou fazer 60 anos e trabalho com grupo cinco na cadeirinha- risadas - (Professora Rita, 2018)

A carga horária e a jornada de trabalho auxiliam nos sintomas dos distúrbios osteomusculares, pois um professor que trabalha de 40 a 60 horas por semana, incluindo as atividades que são levadas para darem continuidade em casa consequentemente faz com que o tempo de cuidado e atenção para o seu corpo, falta de exercício físico, ausência dos momentos de lazer, descanso e relaxamento contribuem para o desenvolvimento do desgaste e estresse reforçando a docência como uma profissão física e mentalmente estressante em virtude dos fatores de risco relacionados aos distúrbios osteomusculares.

c) Saúde Mental

Na saúde mental não é diferente em relação aos outros agravos de saúde, pois, o trabalho influência na saúde mental do indivíduo o que consequentemente acarreta fatores

psíquicos nocivos ou equilibrantes à saúde mental a depender das demandas do ambiente (FIUSA, 2013).

O trabalho humano é um gerador de ações que mantém a conexão entre o ser humano e a natureza formando um duplo caráter, ou seja, na medida em que o indivíduo constrói a sua identidade por meio da realização do seu trabalho, a percepção de mobilizar e transformar o ambiente de trabalho, o prazer por estar sendo útil e hábil em agir, desenvolver sua capacidade, ser criativo, exercer a sua autonomia o profissional se realiza em sua profissão, por outro, quando essas expectativas toma um contraste completamente diferente o trabalho converte-se num agravo nocivo a saúde. De acordo com Noronha (et al., 2008), o adoecimento do professor se origina da oposição entre a sua missão e a sua invisibilidade em relação ao seu trabalho.

A gente não é reconhecido e isso é triste, e eu acho que muita gente se arrepende (de ser professor) por conta disso, porque você quer fazer uma coisa e quer ser reconhecido, quer que a pessoa goste do seu trabalho, e o professor é desvalorizado e não deveria, porque ninguém hoje está num patamar ou numa profissão boa [...] sem passar por um professor, entendeu? (Professora Josy, 2018)

Retomando a ilustração da árvore ¹¹em comparação a fala das professoras pode-se afirmar que a raiz e os troncos, respectivamente, representam o conteúdo identitário e a autonomia profissional e, o reconhecimento, ou seja, aspectos internos e externos que os direcionar a refletir que a ausência e a debilidade da saúde mental é um adoecimento que ocorre de dentro para fora, isto é, um aspecto inicialmente interno que quando agravado é externalizado através de sintomas, como: exaustão emocional, estresse, Burnout, cansaço mental, esquecimento e depressão, entre outros sintomas relacionados ao trabalho docente.

Para, além disso, as elevadas prevalências dos problemas de saúde mental associam-se a elevada demanda psicológica envolvida na jornada de trabalho, elevada carga horária, ambientes inadequadas, entre outras, como já tratados nos tópicos anteriores, e apesar disso a cobrança excessiva auxilia na intensificação do trabalho docente.

¹¹ Verificar p.34

Tabela III: Nível de Cobrança		%
Cobranças do Trabalho		
Pais		-
Alunos		-
Direção da Unidade Escolar		30%
Colegas		-
Secretária de Educação		30%
De si mesmo (a)		70%
Outros		-

De acordo com a tabela 70% dos professores afirmam cobrar de si mesmo comparado a 30% que se sentem cobrados pela direção da unidade escolar e pela secretária de educação. A cobrança excessiva é levada em consideração, pois há uma carga de responsabilidade dada ao professor que é permeada de questionamentos, como: preparar os alunos para vida ou para prova? (FREITAS & CASTRO, 2015). A professora Eva retoma esta questão ao dizer que: “Eu às vezes fico triste por não poder fazer o melhor. Fazer um trabalho melhor com eles”.

Além da responsabilidade existe o sentimento de culpabilidade quando o professor não percebe resultados na sua prática, pois o professor “apesar de não escolher a realidade com qual irá trabalhar é um mediador entre os problemas de educação, de responsabilidade social e desenvolvimento individual” (NORONHA et al.,2008. p.08).

Se o menino não aprende, quantos atestados essa professora teve? Então você não pode nem ficar doente, você não pode sentir nada. E existem escolas que esses diretores por serem muito amigos dessas coordenadoras regionais agem como carrasco em cima do professor, professor não pode nada, professor não pode nada! Imagina viver num clima desses de guerra? (Professora Rita, 2018)

Por conseguinte, o trabalho docente proporciona ao professor o controle de algumas características do seu trabalho, sobretudo, às que dizem a respeito das questões pedagógicas, no entanto, mesmo tendo o controle destas questões o docente não está isento das demandas globais às quais estão inertes em sua profissão, como: tarefas extraclases, extensão da jornada de trabalho, cumprimento de tarefas, ademais, os professores apresentam carga horária semanal de 20 a 40, em alguns casos, até 60 horas semanais para manter uma renda mensal consideravelmente equilibrada, além disso, os relatos de violência, indisciplina, excesso de alunos em sala é um cenário frequente e experimentando pelos professores diariamente já que a escola não é mais representada como um lugar seguro de integração

social (ABRAMOVAY & RUAS, 2004 apud GASPARINI et al., 2006), como complemento a escassez de recursos materiais e às condições do ambiente de trabalho influência nas tensões negativas da prática cotidiana.

Portanto, notamos que a saúde mental, assim como os outros agravos da saúde docente, são desconsiderados os sintomas como se fosse apenas um mal estar passageiro (FIUSA,2013), e o indivíduo procrastina no cuidar de si e quando a doença está agravada e o afasta da suas atividades, põe para fora da sua vida o mesmo culpabiliza-se pelo acontecido, tomando medidas individualizadas sem recorrer ao coletivo, como se o trabalho não o encaminhasse a doença, pois, os agravos relacionados a saúde mental, como afirma Porto (et al., 2006), são relativamente duradouros ou transitórios e recorrentes, mas raramente fatais, fazendo com que o docente marginalize a sua saúde mental.

Para tanto, os resultados que obtivemos constam que o quadro do corpo docente é predominantemente feminino, o que implica numa outra jornada de trabalho e, conseqüentemente, produz o estresse, fadiga mental, psicológica e física, distúrbios osteomusculares. Com efeito, as condições profissionais leva-se em consideração o estresse do professor em relação ao corte de benefícios essenciais, como transporte, o cansaço físico e mental já que a utilização do transporte público e, algumas vezes, necessita andar de uma escola para outra, carga horária curta para descanso e almoço devido ao cumprimento de horários e as exigências que lhes advém da Secretária de Educação da gestão e de si mesmo. No que se refere às condições ambientais apresentados delimitam a relevância aos problemas de saúde centralizados nos distúrbios mentais, mais especificados em relação ao estresse e exaustão emocional e distúrbios de voz já que a estrutura do ambiente na escola e precarização dos recursos material e humano proporcionam, gradativamente, o adoecimento na área docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa emana um poder de conhecimento/ignorância, pois quanto mais se busca, investiga, ler e reler percebe-se que ainda é pouco, ou seja, a possibilidade de descoberta é infinita, insaciável, e simultaneamente a mantedora de seres reflexivos, críticos. Ao iniciar este estudo, sinceramente, não imaginei à proporção que o mesmo tomaria. Considero que alcancei meus objetivos traçados dessa pesquisa, entretanto, quando os objetivos traçados iam sendo alcançados, percebi que novos caminhos abriram-se a minha frente.

Neste sentido, ao discutir as condições de trabalho e envolve a Profissão do Professor no Ensino Fundamental, percebemos como a Profissão docente foi se modificado ao longo dos tempos de acordo com questões econômicas, políticas e culturais, influenciando bastante na realidade que temos hoje nas escolas. Além disso, os “dados” colhidos na pesquisa de campo revelaram que à desvalorização do trabalho docente é uma questão que necessita ser discutida, estudada e analisada, pois, é notável como as condições do trabalho influenciam os sujeitos que participam da comunidade escolar e a sociedade num âmbito geral. Entre os resultados apontados no estudo, destacamos:

- O Perfil docente nas duas GREs aponta um elevado número para a contingência de mulheres nas escolas municipais de Salvador no ensino fundamental I, sendo que na GRE Cabula esse quantitativo é de 80% e na GRE Subúrbio I são 90% mulheres. Dentre o quantitativo de 80% das professoras da GRE Cabula 60% são casadas ou estão numa união estável. Já na GRE Subúrbio I do quantitativo de 90%, 40% têm entre 38 e 47 anos e 40% têm ao menos um filho, ou seja, o quadro do corpo docente é predominantemente feminino, o que implica numa outra jornada de trabalho devido a ter funções ao chegar do trabalho como: cuidar da casa e dos filhos.

- Os principais aspectos destacados em relação às condições de trabalho docente foram: a extensa jornada de trabalho e carga horária, ambiente de trabalho inadequado; a falta de recurso material, físico e humano; deslocamento da residência para a escola; a falta de apoio da gestão e dos responsáveis e a ausência de reconhecimento por parte dos órgãos públicos;

- Em relação às condições profissionais de acordo com os dados analisados percebemos que os distúrbios osteomusculares e mental estão centralizados nas condições profissionais, pois leva-se em consideração o estresse do professor em relação ao corte de benefícios essenciais, como transporte, o cansaço físico e mental já que os mesmos dependem

do transporte público e, alguma vezes, necessita andar de uma escola para outra, carga horária curta para descanso e almoço devido ao cumprimento de horários e as exigências que lhes advém da Secretária de Educação da gestão e de si mesmo.

- No que se refere às condições ambientais apresentados delimitam a relevância aos problemas de saúde centralizados nos distúrbios mentais, mais especificados em relação ao estresse e exaustão emocional e distúrbios de voz já que a estrutura do ambiente na escola e precarização dos recursos material e humano proporcionam, gradativamente, o adoecimento na área docente.

Diante do estudo, é necessário a existência e funcionamento de programas e órgãos municipais voltadas à saúde docente para tratar a questão adoecimento do professor como uma situação coletiva e não apenas como algo individualizado, trazendo assim um modo de reconhecer e valorizar a profissão. Entretanto, é necessário ratificar que cuidar da formação e do desenvolvimento profissional é apenas uma parte dos aspectos da profissionalização, pois, oferece condições adequadas e promover Políticas Públicas que valorize o trabalho docente, também, são necessários para um bom desenvolvimento da profissão, e quando esses aspectos da profissionalização são tratados de modo a trazer benefícios para a profissão docente, não é só o professor que ganha, mas toda a comunidade escola e principalmente, a educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins de. *Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos*. Acesso em: Março de 2018. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/07.pdf> >.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; BARRETO, Sandhi Maria; GASPARINI, Sandra Maria. *O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde*. Acesso em: Março de 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < >. Acesso em: setembro de 2014.

BRASIL. *Lei Ordinária Nº 8722/2014*. Plano de Carreira e Renumeração dos Servidores da Educação do Município de Salvador. Acesso em: Junho de 2018. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2014/872/8722/lei-ordinaria-n-8722-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-salvador> >.

CARVALHO, A.J.F.P.; ALEXANDRE, N..C. *Síntomas osteomusculares em professores do ensino fundamental*. Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 10, n. 1, p. 35-41, 2006.

CHAVES, Iduiná Mont'Alverre Braun. *Corpos, saúdes e cuidados de si: desafios (auto)biográficos num contexto escola*. In: CUNHA, Jorge Luiz da. VICENTINI, Paula Perin (orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica temas transversais. Corpos, saúde, cuidados de si e aprendizagens ao longo da vida: desafios (auto)biográficos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, Natal EDUFRN; Salvador EDUNEB, 2012. p.107 – 115.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-68.

CORTEZ, P.A.; SOUZA, M.V.R.; AMARAL, L.O.; SILVA, L.C.A. *A saúde docente no trabalho*: apontamentos a partir da literatura recente. Acesso em abril de 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-462X2017005001101>>.

CRUZ, Roberto Moraes; FREITAS, Claudia Regina. *Saúde e trabalho docente*. XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção: a integração de cadeias produtivas com a abordagem da manufatura sustentável. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 13 a 16 de outubro de 2008. p. 1- 6.

DELORY-MOMBERGER, Cristina. *Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica*. Acesso em: setembro de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *A Experiência da Doença: um tocar do existir*. Acesso em: Março de 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/2698>>.

FIUSA, Dayla Rocha Duarte. *O trabalho docente e os transtornos mentais*. Acesso em: junho de 2018. Disponível em: < [file:///D:/IC/Leitura/O% 20TRABALHO% 20DOCENTE% 20E% 20OOS% 20TRANSTORNOS% 20MENTAIS.pdf](file:///D:/IC/Leitura/O%20TRABALHO%20DOCENTE%20E%20OOS%20TRANSTORNOS%20MENTAIS.pdf) >.

FREITAS, Cinara Aline de; CASTRO, Ralph de. *Saúde do Professor: um olhar para o Brasil e para os servidores da rede municipal de ensino de Uberaba- MG.* Acesso em abril de 2018. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19700>>.

FREITAS, Suellem Raquel de. SOUZA, Ângelo Ricardo de. *As relações de gênero no espaço de poder das escolas públicas brasileiras* Acesso em: junho de 2017. Disponível em: <<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/1596> >.

GASPARINI, S.M.; BARRETO, S.M.; ASSUNÇÃO, A. *A Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.* Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2679-91, 2006.

GATTI, Bernadette Angelina. BARRETO, Elba Siqueira. *Perspectivas de carreira e profissionalismo docente.* GATTI, Bernadette Angelina. BARRETO, Elba Siqueira, ET AL. *Políticas docentes no Brasil: um estado de arte.* Brasília: Unesco, 2011, p. 137 – 176. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: maio de 2017.

GOMIDE. Angela Galizzi Vieira. VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. *Histórias da formação dos professores no Brasil: o primado das influências externas.* Disponível em: < <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12308&dd99=view&dd98=pb> >. Acesso em: Maio de 2017.

GONÇALVES, Gustavo Bicalho. OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Saúde vocal e condições de trabalho de educação básica.* Acesso em maio de 2018. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2704>>.

GOUVÊA. Leda Aparecida Vanelli Nabuco de. *As condições e o adoecimento na agenda de uma entidade sindical.* Acesso em: outubro de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-11042016000400206&script=sci_abstract&tlng=pt>.

GÜNTHER. Hartmut. *Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão.* Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, Distrito Federal, Vol. 22, n. 2, mai. – ago.2016, p.201-210. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: junho de 2017.

HYPÓLITO, Alvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.* Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p.150 – 179.

JACOMINI, Marcia Aparecida. PENNA, Marieta. *Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional.* Pro – posições[online], vol. 27, n.2,2016, pag. 107 – 202. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf>>. Acesso em maio de 2017.

HORTA, Silas Dumont Pires. *A influência da estrutura física no ensino aprendido*. Acesso em: julho de 2017. Disponível em:<<http://www.webartigos.com/artigos/a-influencia-da-estrutura-fisica-no-ensino-aprendizado/28413/>>.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. *O Trabalho Docente: elementos para uma Teoria da Docência Como Profissão de Interações Humanas*. Vozes, Petrópolis – RJ, 2012. p. 1 -54.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Disponível em:< file:///D:/IC/Leitura/Desenvolvimento_profissional_docente> Acesso em: maio de 2018.

MONTEIRO, A. Reis. *Profissão Docente: profissionalidade e autoregulação*. Cortez, São Paulo – SP, 2015. p. 5-39.

MOTA, C.M.A; SILVA, F.O; RIOS, J.A.V.P. *Profissão docente e ruralidades contemporâneas: identidade e diferença nas escolas rurais*. Disponível em:< <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9370/5833>>. Acesso em: maio de 2018.

MOUTA, Catarina; MENESES, Ana Luísa; TORRES, Maria Goreti. *Profissão, Profissionalidade e Profissionalização dos Educadores de Infância*. Acesso em: janeiro de 2018. Disponível em: http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/investigacao_61.pdf

NORONHA, M.M.B.; ASSUNÇÃO, A.A.; OLIVEIRA, D.A. *O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, MG*. Trabalho, Educação & Saúde, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 65-86, 2008.

NÓVOA, Antônio (Org). *Profissão Professor*. Porto-Portugal. Porto: 1999.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, I.Q.B. *Fatores de risco ocupacionais para dor músculo-esquelética em professores*. 2009. 73f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. *De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização*. Rev. Bras. Educ. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216518>>. Acesso em: fevereiro de 2017.

ROBALINO, Magaly. *A saúde e o trabalho docente: um desafio para as políticas públicas da educação*. OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.) Trabalho na educação básica: a condição em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p.371-397.

RODRIGUES, Tosi Alberto. Sociedade. Educação e Emancipação. *Sociologia da educação*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: (1930/1973)*, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Andrade Dalila. *Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil*. Editora UFPR, 2010. p. 17-24

OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p.150 – 179.

SANT'ANA, Amanda da Silva. *As condições de trabalho docente no ensino fundamental (Anos Iniciais)*. Acesso em: novembro de 2017. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA1_ID8295_05102017133102.pdf>

SENKEVICKS, Adriano. *A feminização do magistério: considerações iniciais*. Disponível em: <<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2011/12/05/a-feminizacao-do-magisterio/>>. Acesso em junho de 2017.

SOUZA, Carla Lima de. *Distúrbio vocal em professores da educação básica da cidade de Salvador- BA*. Acesso em: maio de 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/10286/1/8888888888.pdf>>.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *(AUTO)biografia, histórias de vida e práticas de formação*. Salvador: EDUFBA, 2007. P.59 -74. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>> . Acesso em: setembro de 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. SOUSA, Rosiane Costa de. *Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no território do baixo sul baiano: significados e sentidos*. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 2, p. 380-408, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/souza-sousa.pdf> Acesso em: 04 ago 2016.

PENIN, Sônia. Profissão Docente e contemporaneidade. In.: ARANTES, Valéria Amorim (org.) *Profissão Docente*. São Paulo: Summus, 2009. p. 15-38.

PORTO, L.A. et al. *Associação entre distúrbios psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho de professores*. Revista de Saúde Pública, São Paulo, v. 40, n. 5, p. 818-826, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e Formação profissional*. 10ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.112-149.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Santos. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2015.

VALÉRIO, Marcelo. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-327.pdf> . Acesso em: março de 2017.

VICENTINI, Paula Perin;LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*, São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICE



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PICIN
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PIBIC**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da **Condições de Trabalho Docente no Ensino Fundamental (Anos Iniciais)** que é um dos estudos relacionados à Pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade – DIVERSO, do Departamento de Educação – Campus I.

Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: Condições de Trabalho Docente no Ensino Fundamental (Anos Iniciais)

OBJETIVO: Compreender as condições de trabalho na profissão docente no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) da Rede Municipal de Educação de Salvador.

ESPAÇO: Escola Municipal _____

SUJEITOS: Docentes do Ensino Fundamental que atuam na docência da Escola Municipal _____ e exercem atividades que fazem parte das funções docentes.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Levantamento de dados quantitativos – Cartografar as informações referentes ao perfil sociodemográfico e profissional dos docentes.

Fase II – Levantamento de dados qualitativos - Realização de entrevistas com inspiração autobiográfica. As entrevistas narrativas serão gravadas em áudio; Transcrição; Devolução do texto final para os participantes do estudo.

Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

I. Devido à coleta de informações os únicos riscos possíveis, serão a segurança da confidencialidade dos seus dados e sentir-se constrangido durante as respostas dos questionários e da entrevista, entretanto, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde.

II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa

- Possíveis construções de políticas públicas adequadas ao exercício da docência e da política de formação de professores;
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre docência;

- Produção de revisão de literatura, enquanto espaço-tempo de formação da pesquisadora e dos colaboradores, sobre as questões de trabalho, condições, profissão/profissionalização e suas implicações no trabalho docente para construção de elementos indicadores de análise e produção de políticas públicas para docentes da educação profissional no Instituto Federal da Bahia;
- Organizar um banco de dados online que ficará hospedado no Observatório da Profissão Docente que encontra-se disponível no endereço www.diverso.uneb.br que poderão intervir nas Políticas Públicas em favor dos docentes.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de agosto de 2017 a agosto de 2018, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até dezembro de 2018;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- **Pesquisador(a) responsável:** Amanda da Silva Sant’Ana – Tel.: 98648-4159 – E-mail: santanasamanda@gmail.com
- **Pesquisador(a) orientadora:** Jane Adriana Vasconcelos P. Rios – E-mail: jhanrios1@yahoo.com.br
- **Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEB** – Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, Salvador-BA. CEP: 41150-000 – Tel.: (71) 3117-2445 – E-mail: cepuneb@uneb.br
- **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** – SEPN 510 Norte, Bloco A 1º subsolo, edifício Ex-INAN – unidade II – CEP: 70750521 – Brasília - DF

V. Consentimento pós-esclarecido

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa: Condições de Trabalho Docente: um estudo sobre a saúde do Professor no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) de uma Universidade Pública de Salvador-BA, é ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desse que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma via destinada ao pesquisador e outra via a mim, sujeito da pesquisa.

Salvador (BA), ____ de _____ de _____.

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

Assinatura da pesquisadora discente